

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



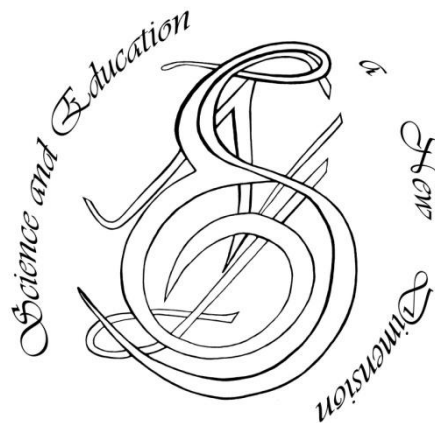
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

IV(46), Issue 97, 2016

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

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

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

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

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, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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 of Cherkasy, Ukraine

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

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science 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 of 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:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
GLOBAL IMPACT FACTOR	2013: 0.545 ; 2014: 0.676 ; 2015: 0.787
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY	7
Особливості організації структур метакогнітивного досвіду у осіб з різними видами профілю латеральної організації <i>Г. А. Буцак</i>	7
Форми організації статевого виховання учнівської молоді в закладах освіти країн Євросоюзу <i>О. В. Бялик</i>	16
Non-standardized tests: psychometric analysis <i>D. Charkova</i>	20
Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології <i>Н. Н. Чайченко, О. О. Пташенчук</i>	25
Preparation of prospective teachers for professional self-development <i>V. Frytsiuk</i>	30
Основні напрямки удосконалення механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти в Україні <i>О. О. Якименко</i>	33
Впровадження досягнень емпіричних досліджень процесу письмового перекладу в методіку формування у студентів відповідної компетентності <i>Л. О. Максименко</i>	39
Вплив іноземної мови на процес формування ціннісних орієнтацій особистості <i>В. В. Марчук, Н. В. Стаднік</i>	43
A korai idegennyelv-oktatás tartalmának formálódása a modern magyar iskolákban <i>Ju. Pávlovics</i>	48
Сутність поняття методологія дослідження у сучасній науковій думці <i>Т. В. Сич</i>	52
Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: компенсаторний підхід <i>О. І. Ванівська</i>	56
Реалізація міжпредметних зав'язків математики й англійської мови як засіб розвитку ціннісних орієнтацій учнів <i>Д. В. Васильєва</i>	61
PSYCHOLOGY	65
Виртуализация человека как личностная и социальная проблема <i>В. В. Агеев</i>	65
Методологічні підходи вивчення психодуховної реальності людини <i>Я. М. Бугерко</i>	71
Adolescent self structure in a situation of Internet communication <i>N. A. Darialova</i>	75
Дослідження особливостей професійної діяльності психолога в екстремальних умовах <i>Р. І. Сірко</i>	80
Факторна структура різних видів комунікативно-мовленнєвих стилів студентів <i>Ю. А. Цьось</i>	84

Особливості організації структур метакогнітивного досвіду у осіб з різними видами профілю латеральної організації

Г. А. Бушчак

Національний університет “Львівська політехніка”, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: hb.lviv@gmail.com

Paper received 27.08.2016; Accepted for publication 05.09.2016.

Анотація. Когнітивні стилі репрезентують мимовільний інтелектуальний контроль, що є в структурі метакогнітивного ментального досвіду. Когнітивно-стильові параметри відображають індивідуальну специфіку побудови пізнавального контакту зі світом та слугують механізмами регулювання інтелектуальної активності. Порівняння за когнітивно-стильовими параметрами дозволило встановити відмінності між різними групами профілю. Шульги виділились полезалежністю, негнучкі в перекодування інформації, оригінальністю і кількістю інтерпретацій плям Роршаха, інтуїтивністю, механізмом захисту “запереченням реальності”; правші (ППП) виділились полезалежністю, гнучкістю перекодування, раціональністю, типовістю інтерпретацій плям Роршаха. Змішані правші (ППП) і особи з невизначеними профілем (ОрООв) зайняли проміжну позицію – вони за деякими характеристиками були подібними до правшів, а за іншими – наблизились до шульгів. За результатами проведеного дослідження ми можемо припустити, що профіль латеральної організації має вплив на формування рівня психологічної диференціації та когнітивно-стильових параметрів.

Ключові слова: ментальна структура, метакогнітивний досвід, когнітивний стиль, механізм психологічного захисту, профіль латеральної організації.

Вступ. В теорії когнітивних стилів акцент зміщується на проблему існування у кожної людини індивідуально-своєрідних способів організації пізнавального контакту зі світом, тобто теоретична думка розвивається в напрямку визнання індивідуальності (унікальності) людського розуму.

Сформованість певних когнітивних стилів передбачає наявність індивідуально-своєрідних способів сприймання, категоризації, оцінювання та інтерпретації дійсності, що властиві даній конкретній особистості. Також, КС розглядається як значима особистісна диспозиція рівня інтелектуального функціонування, оскільки когнітивно-стильові параметри визначають рівень психологічної диференціації, через способи опрацювання інформації, прийоми аналізу та структурування, механізми регулювання інтелектуальної активності.

Припущення Дж. Гілфорд про те, що когнітивні стилі – це інтелектуальні організуючі функції, які відповідають за ініціювання і контроль психічної активності, чітко виділяє основні їх функції [8].

Теоретичною основою нашого дослідження є сучасні уявлення про структури метакогнітивного досвіду. Інтелектуальний розвиток передбачає не тільки удосконалення когнітивних механізмів опрацювання інформації, але й формування метакогнітивних механізмів інтелектуальної саморегуляції. В контексті сучасної когнітивної теорії М.О.Холодна розглядає когнітивні стилі, як ментальні структури, що мають відношення до механізмів метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності [5]. Як стверджують Фравел (Flavell), Браун (Brown), Борковські (Borkowski), Пек (Peck), Рейд (Reid), Форест-Преслі (Forrest-Pressley et al.) структури метакогнітивного досвіду відповідають за управління ходом інтелектуальної діяльності [9; 10; 11; 12]. Ментальні структури метакогнітивного досвіду дозволяють здійснювати мимовільну і довільну регуляцію інтелектуальної діяльності. Їх основне призначення – контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами опрацювання інформації. Різні форми саморегуляції інтелектуальної активності представ-

лені чотирма типами метакогнітивних ментальних структур: мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність і відкрита пізнавальна позиція.

В полі нашої уваги є мимовільний інтелектуальний контроль, який описують як вибірку оперативну регуляцію процесу опрацювання інформації на субсвідомому рівні, що зумовлена особливостями складу і будови індивідуального метакогнітивного досвіду [5, с.130].

Його дія виявляється в особливостях:

- ментального сканування (стратегії розподілу і фокусування уваги);
- інструментальної поведінки (стримування або гальмування власних дій, імпліцитне навчання під час освоєння нової діяльності);
- категоріальної регуляції (залучення до процесу обробки інформації системи понять різної міри узагальнення).

Вище названі особливості забезпечуються відповідними когнітивними стилями: полезалежність-полезалежність, просторове сканування, імпульсивність-рефлексивність, конкретна-абстрактна концептуалізація, вузький-широкий діапазон еквівалентності, Отже, мимовільний інтелектуальний контроль в метакогнітивній структурі представлений різними когнітивними стилями.

Відомо, що специфічні властивості ментальних структур пов'язані з міжпівкульною асиметрією та міжпівкульною взаємодією, оскільки вони виступають біологічними детермінантами специфічності. Предметом нашого наукового зацікавлення є зв'язок між рівнем психологічної диференціації, інтелектуальним функціонуванням, спеціалізованими захистами та профілем латеральної організації.

Огляд публікацій за темою. Вагомий внесок в розвиток теорії когнітивних стилів було зроблено представниками психоаналітичного та гештальт напрямів.

Одними з перших виділили поняття мимовільного контролю інтелектуальної діяльності представники когнітивного напрямку неофрейдизму Р. Гарднер, П. Хольцман, Г. Клейн, Г. Келлі та ін. [13, 15].

Когнітивні контролю (КК) розглядались як доволі стійкі щодо ситуаційного і поведінкового контексту, при цьому вони організують і координують роботу базових пізнавальних процесів, а також обмежують вплив афективних і мотиваційних станів на процес побудови пізнавального образу.

В полі когнітивної теорії неофрейдизму було проведено розмежування між двома механізмами регуляції поведінки: психологічним захистом і когнітивними контролями (КК). Дія механізму захисту означає наявність конфлікту, тоді як когнітивні контролю є вільними від конфлікту процесами. Когнітивні контролю забезпечують реалістично-адаптивну форму відображення і відповідно найбільш оптимальний для даної особистості тип інтелектуальної адаптації в конкретній ситуації. Отже, когнітивним контролям приписується роль посередника між суб'єктом і дійсністю, який впливає на особливості перебігу індивідуальних адаптаційних процесів.

Яскравим представником гештальтнапрям, Генрі Віткіним, було виділено такий когнітивний стиль як "полезалежність/полenezалежність" в контексті концепції психологічної диференціації [17]. Він вважав, що найважливішим аспектом психічного розвитку є рівень психологічної диференціації.

Індикатором рівня психологічної диференціації є артикульованість (чіткість, зрозумілість, виокремленість) досвіду або такі полярні характеристики як артикульований (структурований, аналітичний) чи глобальний (неструктурований, синтетичний) підхід до поля. Рівень психологічної диференціації суб'єкта виявляється в таких основних психологічних сферах:

- артикульоване інтелектуальне функціонування;
- артикульоване уявлення про своє фізичне тіло;
- почуття особистої ідентичності;
- спеціалізовані захисти і контролю.

За результатами дослідження основних психологічних сфер Г. Віткін і його колеги сформулювали важливу гіпотезу: у кожній особистості (дитини чи дорослого) досягнутий нею рівень психологічної диференціації одночасно виявиться в кожній із чотирьох сфер [16].

Артикульованість інтелектуального функціонування спочатку описували як полезалежність/полenezалежність від перцептивного поля у сфері сприймання. Полезалежність означає домінування цілого, недостатнє диференціювання частин в образі, нездатність долати контекст. Полenezалежність відповідає за здатність сприймати ціле як структуроване, виділяти стимули з контексту.

Більш артикульоване сприймання означає як більшу деталізацію, так і кращу організацію перцептивного поля. Тому перцептивну артикуляцію почали розглядати як прояв здібності до структурування в інтелектуальній діяльності, а саме, як переважання аналізу над синтезом в сфері мислення, як індивідуальні відмінності в здатності до когнітивної диференціації. Так, наприклад, якщо особистість активно перетворює ситуацію, то це означає, що вона використовує артикульований (полenezалежний) підхід до поля. Цю відмінність в способах організації інтелектуальної діяльності Г. Віткін і представники гештальтнапрямку позначили терміном "когнітивний стиль" в

широкому розумінні [17].

В теорії психологічної диференціації Г. Віткін структурований контроль і спеціалізовані захисти відніс до однієї психологічної сфери та відокремив від здатності структурування в інтелектуальній діяльності. Важливо з'ясувати, чому психологічні захисти розглядаються в залежності від рівня психологічної диференціації?

Захисти і контролю вступають в дію в ситуації потенційно травматичного досвіду і для стримування афективних реакцій. Глобальне опрацювання такого досвіду відбувається при запуску неспеціалізованих психологічних захистів. Звідси, неспеціалізовані захисти домінують за низького рівня психологічної диференціації, а саме заперечення і витіснення, оскільки основна їх функція неприйняття травматичної ситуації або повне блокування небажаного досвіду на шляху до свідомості.

Відповідно, спеціалізовані захисти, у формі ізоляції, інтелектуалізації і проєкції, передбачають виділення окремих компонентів досвіду, відокремлення його афективних і раціональних сторін, тобто вони забезпечують попередню диференціацію травматичного досвіду. Тому вважається, що спеціалізовані захисти переважають на високому рівні психологічної диференціації.

Отже, виходячи з теорії Г. Віткіна, когнітивний стиль полезалежність/полenezалежність (ступінь артикульованості інтелектуального функціонування) і неспеціалізовані/спеціалізовані психологічні захисти об'єднані рівнем психологічної диференціації – це спільна характеристика, яка є визначальною для цих двох сфер.

Більш детально розглянемо природу і основні функції механізмів психологічного захисту. Психологічний захист виступає в ролі регулятора внутрішнього балансу, за рахунок послаблення домінуючих емоцій. Наслідком дії захисту є погіршення пристосування в соціумі, тому що відбувається спотворення реальності, але при цьому забезпечується збереження психічного благополуччя і цілісності особистості загалом. Під дією механізмів захисту спотворення реальності відбувається наступним чином:

- ігнорується або не сприймається інформація;
- забувається після того як була сприйнята;
- якщо небажана інформація допускається до свідомості і запам'ятовується, то тоді вона інтерпретується в зручний спосіб.

Виявлення механізмів захисту залежить від вікового розвитку і особливостей когнітивних процесів. Загалом, вони утворюють шкалу примітивності-зрілості. Першими виникають механізми, в основі яких перцептивні процеси (відчуття, сприймання і увага). Власне перцепція несе відповідальність за захисти, що пов'язані з незнанням і нерозумінням неприйнятної інформації. До них відносять заперечення і регресію, їх вважають примітивними, а осіб, які ними "зловживають" – емоційно незрілими. Наступними виникають захисти, що пов'язані з пам'яттю, власне із забуванням неприємної інформації, це витіснення і реактивне утворення. Розвиток процесів мислення і уяви, формують найбільш складні і зрілі захисти, що

пов'язані з опрацюванням і переоцінкою інформації, це раціоналізація, інтелектуалізація, проєкція.

Ми припускаємо, що між когнітивними стилями і психологічними захистами є багато спільного: вони організовують і координують роботу базових пізнавальних процесів, забезпечують вибірккову оперативну регуляцію процесу опрацювання інформації на субсвідомому рівні. Отже, йде мова про мимовільний інтелектуальний контроль з обмеженням впливу афективних станів. Відмінними є основні завдання, які вони виконують: інтелектуальний контроль забезпечує адекватне відображення об'єктивної реальності, нарощування адекватності поведінки, тоді як психологічні захисти спрямовані на збереження внутріособистісного балансу, зниження рівня тривоги, шляхом спотворення картини реальності, при цьому адаптацією до умов, що склалися, нехтується.

Е. Д. Хомською вважає, що вивчення типів профілю латеральної організації (ПЛО) як категорії нейропсихологічних факторів є перспективним, так як ці фактори закономірно пов'язані з індивідуальними відмінностями психіки здорових людей [6]. Йде мова про найважливішу психофізіологічну характеристику діяльності мозку – латералізацію психічних процесів, що заснована на діалектичній єдності: функціональної асиметрії півкуль мозку та їх взаємодії в забезпеченні психічної діяльності людини [3]. Дуже важливим в цьому контексті є поняття індивідуального латерального профілю (ЛП). Ця характеристика відображає специфіку мозкової організації індивіда і включає: функціональну асиметрію головного мозку, моторну (рук, ніг, обличчя, тіла), сенсорну (зору, слуху, тактильну, запаху, смаку) асиметрію [3].

Функціональна асиметрія мозку (ФАМ) відображає відмінності в розподілі нервово-психічних функцій між його правою та лівою півкулями. Формування і розвиток цього розподілу відбувається в ранньому віці під впливом біологічних і соціокультурних факторів. ФАМ є однією з причин існування у людини певної структури психіки. Основи функціональної спеціалізації півкуль мозку є вродженими, проте, в процесі розвитку дитини, відбувається ускладнення механізмів міжпівкульної взаємодії.

Моторна асиметрія включає в себе асиметрію рук, ніг, тіла та обличчя. Об'єктом нашої уваги є дослідження пов'язані з функціональною асиметрією рук. Як показують результати наукових спостережень, мануальна асиметрія має найбільш тісний зв'язок з особливостями пізнавальної та емоційної сфер особистості [1; 6; 7]. Моторні шляхи, що зв'язують мозок і мускулатуру правої і лівої половини тіла, майже повністю перехрещені. У праворуких людей переважно ліва півкуля координує роботу м'язів правої руки, а у ліворуких людей — права півкуля.

Якщо розставити всіх людей за коефіцієнтом руковості, то можна побачити всі можливі типи прояву мануальної асиметрії: явні праворукі, слабо виражені праворукі, амбідекстри, слабо виражені шулги і явні шулги. Нормальний розподіл частот для всього різноманіття вияву мануальної асиметрії (за коефіцієнтом асиметрії) може свідчити про те, що індивідуальна мінливість "руковості" є наслідком дії багатьох чинників. Ліворукість – це не просто перевага лівої

руки над правою, це зовсім інший розподіл функцій між півкулями мозку. Людина, яка однаково володіє правою і лівою рукою вважається "обидворокою", або амбідекстром. Особливості психіки у таких осіб можуть бути такими ж, як у ліворуких. Проте вони легко звикають писати правою рукою і не страждають на декстрастрес (стрес ліворукої людини у праворукому світі), тобто їм простіше виробити навичку письма правою рукою, ніж шулгам [1; 3].

Сенсорна асиметрія включає в себе функціональну асиметрію очей і вух. Асиметрія зору проявляється в гостроті, величині поля зору. Праве і ліве око людини мають різне поле зору, що визначає ефективність зору, просторового виділення.

В контексті моторної і сенсорної асиметрії слід згадати про принцип контрлатеральної проєкції, який був відкритий Роджером Сперрі: кожна півкуля отримує інформацію від протилежної сторони тіла. Це стоїть як сенсомоторних відчуттів так і тактильних.

Відомі класифікації профілів індивідуальної латералізації, що були розроблені Н. Н. Брагіною, Т. А. Доброхотовою, Е. Д. Хомською, П. Деннісоном. [1; 2; 6]. Всі вони побудовані за різними принципами.

У відповідності з уявленнями, що склалися в сучасній нейропсихології, мозкові структури, що відносяться до аналізаторних систем розглядаються як "жорсткі" ланки функціональних систем, що пов'язані із здійсненням вищих психічних функцій [6]. Ці ланки максимально стійкі при зміні функціонального режиму роботи мозку і, можливо, більш генетично запрограмовані, ніж інші ланки.

Відповідно, профіль латеральної організації (ПЛО) за Е. Д. Хомською включає комбінацію ведучих руки, вуха і ока. При аналізі співвідношень видів міжпівкульної асиметрії в межах трьох аналізаторних систем зустрічаються крім чистих правшів (ППП) і лівшів (ЛЛЛ), чисті амбідекстри (ААА), однак більшість досліджуваних належать до змішаних типів ПЛО. За результатами дослідження було виділено 22 типи ПЛО (із 27 теоретично можливих), які розділено на п'ять підгруп. Основою класифікації була ведуча рука. Е. Д. Хомська описує п'ять основних типів ПЛО: правші, праворукі, амбідекстри, ліворукі, лівші.

Найважливіші факти, котрі були отримані Е. Г. Хомською та її колегами при співставленні особливостей міжпівкульної організації мозку з індивідуальними особливостями психічних функцій:

- типи ПЛО корелюють з особливостями довільної регуляції моторних та інтелектуальних серійних операцій;
- типи ПЛО пов'язані з операційним складом когнітивних функцій (вербальних і просторо-зорових);
- успішність виконання просторових задач більша у осіб з правостороннім домінуванням аналізаторних систем (тип ППП);
- особливості емоційно-особистісної сфери корелюють з типами ПЛО.

Висновок Е. Г. Хомської за результатами дослідження: тип ПЛО є визначеною системою, що може розглядатися як інтегративний показник, який характеризує міжпівкульну асиметрію і міжпівкульну взаємодію мозку як парного органу [6].

Класифікація ПЛО за П. Деннісоном включає

комбінацію ведучої півкулі, ведучої руки, ноги, ока і вуха та нараховує 32 типи. В його класифікації було виділено чотири основних типи латерального профілю – перехресний, змішаний, односторонній, гармонійний [2]. На нашу думку, дана класифікація вступає в суперечність з принципом контрлатеральної проєкції оскільки розглядається іпсилатеральний зв'язок між ведучою півкулею і аналізаторними системами. Важливим теоретичним підґрунтям для нашого дослідження є твердження автора про те, що індивідуальний латеральний профіль кожної людини визначає тип сприйняття, мислення, стресостійкість, стиль та успішність навчання [3, с.190].

Мета. Дослідити когнітивно-стильову організацію та механізми захисту у осіб з різним ПЛЮ.

Наукове припущення: особливості когнітивно-стильової організації та механізми психологічних захистів пов'язані з профілями латеральної організації.

Матеріали і методи. В нашому дослідженні взяли участь 287 юнаків, з них – 199 осіб чоловічої статі, 88 жіночої статі. Вік опитуваних від 18 до 21 років. Досліджувані – студенти 2 – 4-го курсів Національного університету, які навчалися за інженерними спеціальностями.

Для вирішення поставлених завдань було використано блок методик для вивчення показників когнітивно-стильової організації – опитувальник когнітивних стилів Д. Кьорсі, проєктивна методика Г. Роршаха, тест АКТ-70 У. Еттріха на визначення залежності-полнезалежності, а також опитувальник механізмів психологічного захисту Р. Плутчика-

Г. Келлермана-Х. Конте, тест “Discover your intellectual strengths” на визначення гнучкості перекодування інформації (на інтеграцію знаково-словесного та образно-просторового стилів кодування інформації); опитувальник М. Аннет (модифікований автором) для визначення профілю латеральної організації в моторній та сенсорній сферах.

За допомогою показників мануальної, зорової і слухової функціональної асиметрії (опитувальник М. Аннет) ми змогли побудувати профіль латеральної організації кожного учасника експерименту і відповідно сформувати групи, які подібні за своєю латеральною організацією.

Результати та їх обговорення. Щоб сформувати подібні за показниками латеральності групи, ми застосували кластерний аналіз. Перед проведенням кластиризації нами були нормалізовані показники профілю в програмі Statistica 6.0. Було визначено оптимальну кількість кластерів і проведена кластиризація методом K-means. Відповідно до проведеної класифікації було виділено 4-и кластери за показниками ПЛЮ:

- кластер 1 – обидві руки + обидва ока + обидва вуха (ОрООв) – невизначений або симетричний профіль;

- кластер 2 – ліва рука + ліве око + ліве вухо (ЛЛЛ) – лівий профіль латеральної організації;

- кластер 3 – права рука + праве око + праве вухо (ППП) – правий профіль латеральної організації;

- кластер 4 – права рука + ліве око + праве вухо (ПЛП) – змішаний правий профіль (рис. 1).

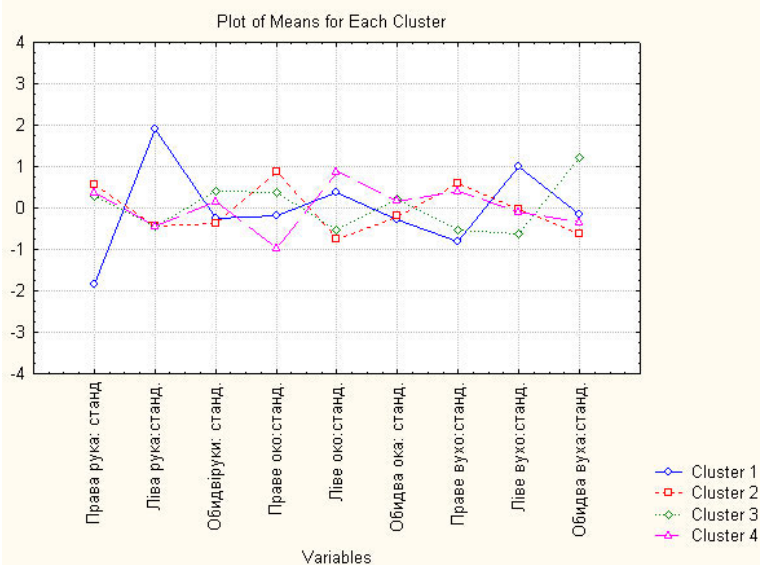


Рис. 1. Кластерний аналіз за методом К-середніх: виділено чотири групи ПЛЮ

До першого кластеру було віднесено амбідекстрів або осіб з невизначеним профілем ЛЮ (ОрОоОв), до нього ввійшло 70 досліджуваних, в другий кластер потрапили шульги (ЛЛЛЛ) чисельністю 49 осіб, в третій кластер – правші (ППП), він складається з 84 осіб, четвертий кластер – праворукі з ведучим лівим оком і правим вухом (ПЛП) – 84 особи. Відповідно 1-а група складає – 24% всіх досліджуваних, 2-а група – 17%, третя і четверта групи по – 29%. Особливістю даної класифікації є те, що група праворуких розді-

лилась на дві – “чистих правшів” і “праворуких з лівим ведучим оком”.

Для того щоб з'ясувати особливості когнітивно-стильової організації кожної групи профілю, нами був проведений порівняльний аналіз за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу, а також Шеффе тесту і методу контрастів; порівняння за допомогою непараметричного критерію Н-Краскала Уоліса.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу, градації фактору, а це різні види профілю,

статистично значимо відрізняються за такими ознаками: когнітивно-стильовими параметрами “полезалежність-полenezалежність”(ПЗ/ПНЗ), “реалістичність-інтуїтивність”, механізмом захисту “заперечення реальності” і за такими додатковими змінними нашого дослідження, як “гнучкість перекодування образно-символічної інформації в мовну”, “форма+колір”(Fc) за методикою Г. Роршаха, “коефіцієнт асиметрії”.

Для більш детального дослідження особливостей ментальних структур метакогнітивного досвіду кожного виду профілю латеральної організації ми

застосувала Шеффе тест. Ми порівняли групи з різними видами профілю за “ПЗ/ПНЗ” і з’ясували, що: шульги (ЛЛЛ) відрізняються на високому рівні достовірності від правшів (ППП) ($p = 0,007$), а також від праворуких із змішаним профілем (ПЛП) ($p = 0,025$). Це свідчить про те, що шульги (ЛЛЛ) рідше демонструють полenezалежність у сприйманні, в порівнянні з правшами та праворукими (рис. 2). Не виявлено статистично значимих відмінностей з групою амбідекстрів (ОрОов).

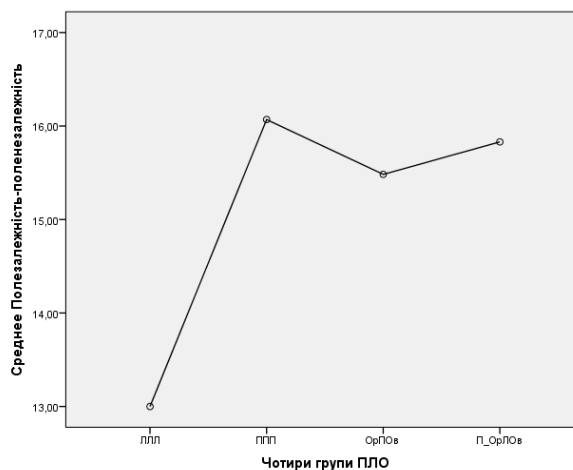


Рис. 2. Графік середніх ПЗ/ПНЗ різних груп профілю латеральної організації

На основі цих результатів ми маємо підтвердження припущення, що шульги менше здатні “диференціювати/артикулювати поле” в порівнянні з представниками інших профілів. За цим когнітивним стилем до них є подібні представники групи з невизначеним профілем ЛО.

Порівняння груп з різними видами ПЛО за “гнучкістю перекодування образно-символічної ін-

формації в мовну” дозволило нам константувати, що: шульги (ЛЛЛ) відрізняються від правшів (ППП) на високому рівні статистичної достовірності ($p = 0,001$), від праворуких (ПЛП) – на рівні ($p = 0,008$), а також від осіб із невизначеним профілем (ОрОов) – на рівні ($p = 0,012$). Це може свідчити про те, що швидко переводити образно-символьну інформацію у знаково-мовну їм вдається гірше (рис. 3).

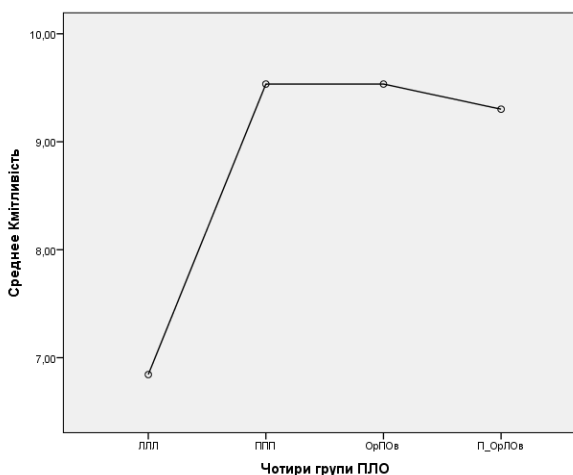


Рис. 3. Графік середніх гнучкості перекодування інформації різних груп ПЛО

Найвищі показники “гнучкості перекодування” демонструють правші (ППП). З досліджень в когнітивній нейропсихології відомо, що ліва півкуля відповідає за зв’язок між об’єктом і його мовним позначенням – словом, або знаком, тоді як права півкуля –

оперує як художніми так і музичними образами. Мозок працює як цілісна системна і півкулі функціонально доповнюють одна одну. На основі отриманих результатів, ми можемо припустити, що міжпівкульний обмін інформацією добре налагоджений у

всіх профілів латеральної організації, за винятком шульгів.

За допомогою методу контрастів ми уточнили відмінності між групами з різним ПЛО за такими когнітивно-стильовими характеристиками як “полезалежність-полenezалежність”(ПЗ/ПНЗ), “реалістичність-інтуїтивність”(S-I), “заперечення реальності”(МПЗ), “чітка форма+сірий колір”(Fc)

На першому етапі ми порівнюємо групу з невизначеним профілем (OpOov) з іншими групами за ознакою «чітка форма+сірий колір» (Fc) – це показник методики Г. Роршаха. За цією ознакою група з невизначеним профілем (OpOov) відрізняється від правшів (ППП), праворуких (ПЛП) та шульгів на високому рівні достовірності – $p = 0,003 < 0,01$ (табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії контрасту							
		Контраст	Значення контрасту	Стд. Помилка	t	ст.св.	Знч. (2-стороння)
% Чітка форма+сірий колір	Передбачається рівність дисперсій	1	-22,0117	7,33152	-3.002	182	,003
	Рівність дисперсій не передбачається	1	-22,0117	7,30493	-3.013	42744	,004

Звідси, особи з невизначеним профілем латеральної організації частіше в порівнянні з іншими групами ПЛО описують форму і при цьому враховують чорно-сірі відтінки зображення (методика Роршаха). Можливо вони намагаються якомога точніше відобразити те, що вони сприймають, враховуючи різні ознаки зображення. Опираючись на результати досліджень інших науковців, ми можемо припустити, що схильність виділяти і поєднувати форму та колір свідчить про здатність осіб з невизначеним профілем до контролю над емоціями, до співчуття і співпереживання.

На другому етапі за результатами однофакторного дисперсійного аналізу та графіками середніх ми

включили до порівняння методом контрастів групу правшів (ППП) з іншими групами за змінними, що відповідають когнітивно-стильовим параметрам “ПЗ/ПНЗ”, “реалістичність-інтуїтивність”.

Правші (ППП) відрізняються за вираженість такої стильової характеристики як полenezалежність від трьох інших груп ПЛО на рівні $p = 0,038 < 0,05$ (табл. 2).

Це може свідчити про те, що правшам (ППП) властиво виявляти аналітичний підхід до поля і вищий рівень диференційованості у сприйнятті на відміну від представників трьох інших груп профілів латеральної організації, особливо шульгів.

Таблиця 2.

Критерії контрасту							
		Контраст	Значення контрасту	Стд. Помилка	t	ст.св.	Знч. (2-стороння)
ПЗ/ПНЗ	Передбачається рівність дисперсій	1	-3,8954	1,86721	-2.086	182	,038
	Рівність дисперсій не передбачається	1	-3,8954	1,88001	-2.072	147.307	,040
Реалістичність	Передбачається рівність дисперсій	1	-3,5573	1,65028	-2.156	182	,032
	Рівність дисперсій не передбачається	1	-3,5573	1,66513	-2.136	143.667	,034

Правші (ППП) відрізняються від інших груп профілю за вираженістю “реалістичності” на рівні $p = 0,032 < 0,05$. Виявлена відмінність дозволяє припустити, що правші більше довіряють досвіду, опираються на досвід у прийнятті рішень, аніж інші групи профілю ЛО.

На третьому етапі ми порівнювали групу шульгів методом контрастів з іншими групами за такими змінними як “інтуїтивність”, “заперечення реальності”.

Група шульгів (ЛЛЛ) відрізняється від інших типів профілю за ознакою “інтуїтивність” на рівні $p = 0,07 > 0,05$ (табл. 3). За результатами порівняння

ми можемо припускати, що в шульгів більш виражена інтуїтивність в порівнянні з іншими групами, проте ця відмінність носить, характер тенденції.

Шульгам властиво частіше вдаватися до механізму захисту “заперечення реальності” на відміну від правшів, праворуких та осіб з невизначеним профілем і ця відмінність на високому рівні достовірності – $p = 0,01$ (Табл. 3).

Отже, методом контрастів ми уточнили, відмінності між групами з різним ПЛО за такими когнітивно-стильовими характеристиками як “ПЗ/ПНЗ”, “реалістичність-інтуїтивність”, механізмом захисту “запере-

чення реальності”, “чітка форма+сірий колір” (Fc) – характеристикою перцепції зображень в тесті Роршаха, і встановили, що ці відмінності статистично достовірні.

Ми застосували критерій Н-Краскала-Уоллеса, непараметричний аналог однофакторного дисперсій-

ного аналізу, для перевірки відмінностей між групами з різними ПЛО за ознаками, які були виключені з однофакторного дисперсійного ANOVA через негомогенність дисперсії.

Таблиця 3.

		Критерії контрасту					
		Контраст	Значення контраста	Стд. Помилка	t	ст.св.	Знч. (2-стороння)
“Інтуїтивність”	Передбачається рівність дисперсій	1	-3,8589	2,11848	-1.822	182	,070
	Рівність дисперсій не передбачається	1	-3,8589	2,06632	-1.868	51.415	,068
“Заперечення реальності”	Передбачається рівність дисперсій	1	-3,0363	1,16540	-2.605	182	,010
	Рівність дисперсій не передбачається	1	-3,0363	1,19153	-2.548	47.916	,014

За допомогою критерію Н-Краскала-Уолліса ми перевірили відмінності між чотирма незалежними групами за рівнем таких ознак як "оригінальність" (Orig), "загальна кількість відповідей" (Z) за Роршахом. Відповідно до статистики критерію Хі-квадрат

Пірсона, відмінності між групами є за змінною “оригінальність відповідей” на рівні статистичної достовірності $p = 0,054$; за змінною “загальна кількість відповідей” за Роршахом – $p = 0,078$ (Табл. 4).

Таблиця 4.

Статистики критерія ^{a, b}			
	Заг. кількість відповідей за Роршахом	Заперечення реальності	Оригінальні відповіді
Хі-квадрат	6.823	5.761	7.635
ст.св.	3	3	3
Асимпт. знч.	.078	.124	.054
a. Критерій Краскала-Уоллеса			
b. Групуєча змінна: Чотири групи ПЛО			

Звідси, між групами, що досліджуються, є відмінності за вираженістю цих когнітивно-стильових характеристик.

На основі отриманих результатів, ми можемо припустити: якщо шульги дають більше інтерпретацій на плями Роршаха та їх інтерпретації частіше оригінальні в порівнянні з іншими групами профілю. Як свідчать наші спостереження, шульги виявляють здатність зосереджувати свою увагу на деякій частині зображення і описувати її як окремий образ, ігноруючи зв'язок з іншими частинами зображення, Такий підхід у сприйманні дає більше матеріалу для уяви, що спричинило вищі показники оригінальності сприймання. Ми припускаємо, що ця властивість сприймання є передумовою здатності творчих людей виходити за межі заданого.

Ми узагальнили результати проведеного порівняльного аналізу і представили їх у вигляді таблиці когнітивно-стильових характеристик, які властиві

кожній групі ПЛО (табл. 5).

Група правшів (ППП) в порівнянні з іншими групами виділилась полenezалежністю (високий рівень артикульованості в інтелектуальній сфері), реалістичністю, цілісністю і конкретністю інтерпретацій плям Роршаха, типовістю, шаблонністю сприйняття. При цьому вони продемонстрували здібність до гнучкого перекодування інформації з образно-просторової в знаково-словесну.

Праворукі зі змішаним профілем (ПЛП) схожі до правшів (ППП) за такими характеристиками, як полenezалежність, гнучкість в перекодуванні інформації, переважання типовості над оригінальністю. Проте з'являються деякі відмінності в когнітивно-стильових параметрах, а саме: не так яскраво виражене переважання реалістичності над інтуїтивністю, вони схильні давати більше варіантів інтерпретацій плям Роршаха.

Група із невизначеним профілем (ОрООв) має дещо

вищі показники “полнезалежності” в порівнянні з шульгами і “гнучкі в перекодуванні”. За проявом цих характеристик вони близькі до правшів і праворуких із змішаним профілем. Проте представники цієї групи профілю виділилась своєю здібністю описувати зображення, враховуючи і форму, і колір, а також вони найменше вдаються до такого механізму захисту як

“заперечення реальності” – за цими характеристиками вони відрізняються від усіх груп профілю, і особливо від шульгів. Проте за такими показниками, як “оригінальність відповідей” і “реалістичність/інтуїтивність” вони подібні до групи шульгів – в них з’являється більше оригінальних інтерпретацій, і частіше виявляється перевага інтуїтивності над реалістичністю.

Таблиця 5. Особливості когнітивно-стильової організації осіб юнацького віку з різним видом профілю латеральної організації

Когнітивно-стильові характеристики	Правші (ППП)	Праворукі (ПЛП)
ПЗ/ПНЗ висока полнезалежність	полнезалежні	полнезалежні
Перекодування інформації висока гнучкість	гнучкі	гнучкі
Реалістичність-інтуїтивність переважає реалістичність	не виражена реалістичність	не виражена реалістичність
Інваріантність інтерпретацій низька	середня	середня
Типовість-оригінальність висока типовість	переважання типовості	переважання типовості
Амбідекстри (ОрООв)		
ПЗ/ПНЗ	полнезалежні	полнезалежні
Перекодування інформації	гнучкі	негнучкі
Реалістичність-інтуїтивність	не має переваги	переважання інтуїтивності
Чітка форма+сірий колір (Fc)	особливість сприймання	-
Інваріантність інтерпретацій	середня	висока
Типовість- оригінальність	оригінальність	переважає оригінальність
МПЗ	найменш виражений захист	найбільш виражений захист
	“заперечення реальності”	“заперечення реальності”

Звідси, представники групи із невизначеним профілем “успадкували” від правшів (правостороннього профілю ЛО) “полнезалежність”, “гнучкість перекодування”, а від шульгів – “оригінальність відповідей-інтерпретацій”, “інтуїтивність”. Вони виділились здібністю зважати на “форму і колір” під час інтерпретацій зображень і в неприємних для свідомості ситуаціях рідше вдаються до такого захисного механізму як “заперечення реальності”.

Шульги (ЛЛЛ) виділились в порівнянні з правшами (ППП) полнезалежністю, негнучкістю перекодування інформації, кількістю варіантів інтерпретацій та оригінальністю інтерпретацій плям Роршаха. На відміну від інших груп, вони найчастіше вдаються до такого захисного механізму як “заперечення реальності”.

Отже, виділення чотирьох типів профілю дало нам змогу не просто протиставити правий і лівий ПЛО, а також дослідити особливості когнітивно-стильової організації видів профілю, які є перехідними між ними за показниками латеральності.

Висновки.

1. Когнітивні стилі/когнітивні контролю та психологічні захисти подібні і відмінні за своїми функціями в структурі метакогнітивного ментального досвіду. Подібність полягає у функції контролю і регулювання базових психічних процесів, відмінність – функції КС спрямовані на посилення адаптації особистості, тоді як МПЗ спрямовані на збереження внутріособистісного балансу, зниження рівня тривоги, що не передбачає доброї адаптації до зовнішніх умов.

2. Правші виділились своєю здатністю сприймати

поле як структуроване у взаємозв’язках окремих його деталей, за цією характеристикою до них виявились подібними праворукі із змішаним профілем (ПЛП) та особи з невизначеним профілем (ОрООв). Шульги проявили себе як найбільш полнезалежні, тобто вони найменш схильні до артикульованого інтелектуального функціонування.

3. Шульги виділились оригінальністю і варіативністю сприйняття плям Роршаха, в порівнянні з іншими профілями. Якщо слідувати припущенню Е. Гольдберга, то це прояв архаїчної, дитячої здібності людини бачити світ по-новому, тобто “новизна” у сприйманні шульгів є передумовою для творчого і неупередженого сприйняття [14].

4. Особи з невизначеними профілем латеральної організації за своїми характеристиками виявились свого роду “кентаврами”, оскільки частину характеристик вони успадкували від правшів, а частину – від шульгів. Те, що вони найменш вдаються до “заперечення реальності” можна пояснити балансом між реалістичністю-інтуїтивністю, в них формуються вищий рівень психологічної диференціації інформації.

5. Виражена схильність шульгів до такого захисного механізму як “заперечення реальності” може свідчити про те, що вони менш схильні опрацьовувати травматичний досвід на вищих рівнях психологічної диференціації в порівнянні з іншими групами профілю. Проте, це може бути і їх перевагою в ситуаціях, коли потрібно виділити те, що малоструктуроване і невідоме ще лівій півкулі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека / Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А.; 2-е изд. перераб. и доп. М.: Медицина, 1988. – 237 с.
2. Деннисон П., Деннисон Г. Програма "Гимнастика мозга". Часть 1 и 2 / Деннисон П., Деннисон Г.; пер. С.М. Масгутовой. М., 1990.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Сиротюк А.Л.; – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
4. Холодна М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / Холодна М.А.; 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. / Холодная М.А.; 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
6. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Хомская Е.Д. // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14, Психология. 1996, №2, С.24-31
7. Хомская Е.Д., Гасимов Ф.М. Особенности вербальных функций при различных типах межполушарной организации мозга в норме / Хомская Е.Д., Гасимов Ф.М. // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14, Психология. 1994, №1, С.36-42.
8. Guilford J.P. (1980). Cognitive styles: What are they? // *Educational and Psychological Measurement*, 1980. – V. 40 (3). P. 715-735.
9. Borkowski J.C., Peck V.A., Reid M.K. Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator // *Child Development*, 1983. – V.54(2). – P.459-473.
10. Brown A.L. Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In: // Claser R. (Ed.). *Advances in instructional psychology*. V. 1. N.Y.: Hillsdale.
11. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. // *American Psychologist*, 1979. – V. 34. P. 906-911.
12. Foneest-Pressley D.L. et al. (Eds.). *Metacognition, cognition and human performance*. Orlando etc: Akad. Press, 1985.
13. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B., Spence D.B. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues. Monograph 4*. V. 1. – N.Y., 1959
14. Goldberg E. *The New Executive Brain: Frontal Lobes in a Complex World*. New York, NY: Oxford University Press, 2009.
15. Kelly G.A. *The psychology of personal constructs*. V.1 – 2. Norton. – N.Y., 1955.
16. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterston H.F., Goodenough D.R., Karp S. *Psychological differentiation*. – Potomak 1974, p.69.
17. Witkin H.A., Goodenough D.R., Karp S.A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood // *J. of Personality and Social Psychology*, 1967. – V.7.291-300.

REFERENCES

1. Bragina N.N., Dobrohotova T.A./ Bragina N.N., Dobrohotova T.A. // *Medicine*, 2nd ed., revised. and ext. M.: 1988. – 237 p.
2. Dennison P., Dennison G. "Brain gymnastics" program. Part 1, 2 // trans.S.M. Masgutovoy.M., 1990
3. Sirotyuk A.L. Neuropsychological and psychophysiological support teaching / Sirotyuk A.L. – M.: TC Sfera, 2003. – 288 c.
4. Holodna M.A. Cognitive styles. On the nature of the individual mind. 2nd ed./ Holodna M.A. – SPb.: Piter, 2004. – 384 c.
5. Holodna M.A. *Intelligence Psychology: Paradoxes Research*. – 2nd ed., revised. and ext. / Holodna M.A. – SPb.: Piter, 2002 – 272 c.
6. Homsкая E.D. Neuropsychology of individual differences / Homsкая E.D. // *Vestnik Moskov. Univ. Ser.14, Psychology*, 1996. – №2, С.24-31
7. Homsкая E.D., Gasimov F.M. The features verbal functions in different types of inter-hemispheric organization of the normal brain / Homsкая E.D., Gasimov F.M. // *Vestnik Moskov. Univ. Ser.14, Psychology*, 1994. – №1, С.36-42.

The features of structures metacognitive experience organization in persons with various types of lateral profile

Bushchak H. A.

Abstract. The cognitive styles represent a spontaneous intelligent control that is the structure of metacognitive mental experience. The cognitive-style parameters reflect the specific construction of individual cognitive contact with the world and serve as a mechanism of regulation of intellectual activity. The differences between the profile groups was established with the help of cognitive stylistic parameters similarity. According to the results of our research, we can assume that the profile of a lateral organization impacts on the psychological differentiation and cognitive style options formation.

Keywords: *mental structure, metacognitive experience, cognitive style, psychological defense mechanism, the profile of the lateral organization.*

Особенности организации структур метакогнитивного опыта лиц с разными видами профиля латеральной организации

Г. А. Бушчак.

Аннотация. Когнитивные стили представляют непродуманный интеллектуальный контроль, который принадлежит к структурам метакогнитивного ментального опыта. Когнитивно-стилевые параметры отображают индивидуальную специфику построения познавательного контакта с миром и служат механизмами регулирования интеллектуальной активности. Сравнение по когнитивно-стилевым параметрам позволило определить отличия между разными группами профиля. По результатам проведенного исследования мы предполагаем, что профиль латеральной организации полушарий мозга влияет на формирование уровня психологической дифференциации и когнитивно-стилевые параметры.

Ключевые слова: *ментальная структура, метакогнитивный опыт, когнитивный стиль, психологическая защита, профиль латеральной организации.*

Форми організації статевого виховання учнівської молоді в закладах освіти країн Євросоюзу

О. В. Бялик

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
Corresponding author. E-mail: byalik_o@mail.ru

Paper received 25.04.2016; Accepted for publication 05.05.2016.

Анотація. В статті розкриваються основні форми статевого виховання учнівської молоді в закладах освіти країн Євросоюзу; зокрема, увага автора зосереджена на найбільш поширених формах роботи зі статевого виховання (фрагменти уроків та окремі уроки навчальних дисциплін; факультативні заняття; заходи для батьків, консультації, які організуються для учнів та їх батьків у школі чи консультативних центрах) та дається їм характеристика.

Ключові слова: статеве виховання, заклади освіти, учнівська молодь, форми організації статевого виховання, країни Євросоюзу.

Вступ. Досягнення цілей статевого виховання пов'язується перш за все з опануванням учнями основних елементів його змісту, що знаходять відображення в програмі навчально-виховної та виховної роботи школи. Участь школярів у різних видах діяльності розглядається спеціалістами як обов'язкова умова формування різнобічно розвиненої в статевому відношенні особистості, спроможної ефективно розв'язувати проблеми статі та закладати основи міжстатевих взаємин.

Ідея про те, що статево виховання як складова сексуальної освіти, сприяє, насамперед, підготовці молодих людей як до життя в цілому, так і до побудови належних взаємовідносин між статями, а також позитивному розвитку особистості та її самовизначенню, знайшло відображення в матеріалах і документах провідних міжнародних конференцій із сексуальної освіти та зафіксоване у Декларації сексуального здоров'я, що оприлюднила Всесвітня Асоціація сексуального здоров'я (2008) в глобальному плані дій для розв'язання проблем статі.

Успішна реалізація провідної мети статевого виховання й ґрунтовне опанування змістом навчання з проблем статі та міжстатевих взаємин значною мірою залежить від форм організації спільної діяльності вчителя й учнів, які в остаточному підсумку регламентують взаємодію між ними в установленому порядку й режимі, визначають співвідношення індивідуального й колективного навчання та виховання, ступінь активності учнів в пізнавальній діяльності, керівництва нею з боку вчителя» [3, с. 211]. У статево вихованні форми організації навчання та виховання за своєю суттю співпадають із загальноприйнятими. У той же час його специфіка висуває вимоги до пошуку нових форм організації взаємодії між вихователем та вихованцями та упровадження їх у навчальний та виховний процеси.

Короткий огляд публікацій по темі. Дослідження проблеми статевого виховання молоді в країнах Євросоюзу викликає не тільки науковий інтерес, однак залишається недостатньо дослідженою в Україні. Водночас рядом зарубіжних країн накопичений значний педагогічний досвід щодо статевого виховання, формування провідних ідей та розробки ними практичних методик у цій сфері. Так, у Польщі цією проблемою займалися М. Браун-Галковська (M. Braun-Galkowska), М. Дзевеський (M. Dzewiec-

kiy), З. Іздебський (Z. Izdebskiy); у Німеччині – К. Вальтл (K. Valtl), Г. Шмідт (G. Schmidt) А. Флінтнер (A. Flintner); у Скандинавських країнах – К. Едгард (K. Edgardh), Т. Нутріахо (T. Nurmiaho) та ін.

Мета. Метою статті є розкриття основних форм організації статевого виховання учнів країн Євросоюзу та їх характеристика.

Матеріали і методи. Для одержання достовірних результатів ми використовували методи концептуально-порівняльного аналізу; аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду, а також систематизації й аналізу фактів, вихідних даних джерел, журнальних публікацій.

Результати та їх обговорення. Традиційними та найбільш поширеними формами роботи зі статевого виховання в школах багатьох країн ЄС, в тому числі й в Україні, вважаються:

- фрагменти уроків та окремі уроки таких навчальних дисциплін, як біологія, література, суспільствознавство, рідна й іноземна мова, історія, мистецтво, фізичне виховання, вводячи відповідні зміни в навчальні програми та підручники, методичні посібники;
- факультативні заняття, що відповідають сучасним вимогам виховання;
- заходи для батьків; консультації, які організуються для учнів та їх батьків у школі чи консультативних центрах.

За останні десятиріччя педагоги країн Євросоюзу здійснюють активні пошуки таких форм та методів навчання та виховання, які б відповідали міждисциплінарному характеру змісту статевого виховання. Ця проблема широко дискутувалася на визначальних для цієї галузі педагогічної теорії і практики конференціях, зокрема, й на Міжнародній конференції з планування сім'ї (International Planned Parenthood Federation (IPPF)), що зумовило появу нових тенденцій в методичному забезпеченні підготовки школярів з питань статі з числа перспективних форм та методів навчання і виховання. В плані забезпечення міждисциплінарного підходу до статевого виховання експерти виділяють, насамперед, навчання бригадами вчителів. На користь такого навчання висловлюються спеціалісти багатьох країн світу. Сутність його полягає в тому, що декілька вчителів різних спеціальностей об'єднують зусилля для розв'язання певних навчально-виховних завдань статево-знавчого характеру. Підставою для такого об'єднання є досягнення навчальної та виховної цілей статевого

виховання. Міждисциплінарний характер змісту навчальної та виховної роботи потребує достатньо високого рівня професіоналізму для успішного керівництва нею. Це може бути керівництво виконанням комплексних проектів учнів, що містять у собі природничі, суспільствознавчі, гуманітарні та інші знання. Об'єднання в бригади дозволяє вчителям більш раціонально використовувати час, відведений для занять, підвищити їх ефективність та зацікавленість. Навчання бригадами вчителів, за оцінками спеціалістів, надає можливість оптимізувати реалізацію принципу міждисциплінарності статевого виховання у навчальному та виховному процесах [6, с.42].

Враховуючи міждисциплінарний характер статевого виховання, все більшого поширення набуває тенденція використання міжпредметних уроків/занять, які сприяють формуванню в учнів цілісного бачення світу загалом та дорослого життя зокрема, розумінню взаємозв'язків та взаємообумовленості різних аспектів проблеми статей, міжстатевих взаємин та правильного уявлення учнів про чоловічу та жіночу стать [10, с. 284].

Міждисциплінарна форма роботи ставить високі вимоги стосовно готовності і вміння педагогів до кооперації у навчальному та координації виховних дій у виховному процесах (вибір організаційних форм, методів та засобів у статевого вихованні, домовленість про можливості оцінювання та обсяг змісту тематики навчальних занять), що є обов'язковим при реалізації принципу міждисциплінарності у статевого вихованні учнів. В організаційному відношенні така форма статевого виховання може охоплювати учителів і учнів як одного, так і паралельних класів та має стійку тенденцію поширення в країнах ЄС.

Аналізуючи статево виховання учнівської молоді, варто зупинитися й на проблемі, яка характерна для більшості країн ЄС, проблема спільного/роздільного навчання хлопців і дівчат. Упровадження такої форми навчання усуває нерівності у можливостях статей, сприяє їх рівноправності. Науковцями з'ясовано, що в ході обговорення делікатних питань хлопці більш активні у своїй поведінці, хоча в бесіді участі майже не приймають, в той час, як дівчата, навпаки, активно співпрацюють на занятті, але дотримуючись «соціальних норм» [5, с. 57]. Аналіз праць вчених країн ЄС свідчить про доцільність роздільного навчання хлопців і дівчат для розгляду окремих тем, таких як «Інтимна гігієна», «Сексуальне насилля» та ін., так як учні не наважуються обговорювати питання статевознавчого характеру в присутності представників іншої статі.

Досить гостро в країнах Євросоюзу стоїть питання роздільного навчання в класах, де навчаються діти тих віросповідань (мусульманство, іслам) та культурних кіл, коли неприпустима присутність особи іншої статі при обговоренні питань сексуального характеру [9, с. 56], що й відображено в постановках більшості країн щодо роздільного навчання хлопців і дівчат. На жаль, дана проблема до кінця не розв'язана, так як є окремі аспекти, які потребують особливого підходу: зміни навчального процесу, особа вчителя, яка підготовлена до роботи з такими учнями для правильного формування рис жіночності та мужності, вміння поводитися відповідно до вимог

суспільної моралі, формування усвідомленості вихованцями таких моральних почуттів, як совість і сором, відповідно до релігійних та культурних переконань тощо.

В даний час питання роздільного навчання розв'язати до кінця не вдається навіть у країнах Євросоюзу, тому мова йде про часткове роздільне навчання, практикуючи об'єднувати дівчат (хлопців) з паралельних класів в один для вивчення певного предмету, де вивчатимуться питання статі, що їй сприятиме, на думку вчителів, стабілізації їх міжстатевих взаємин.

Аналізуючи доцільність роздільного навчання і виховання, ми ж дотримуємося думки, що, з одного боку, при вивченні певних тем необхідним є відсутність тиску іншої статі, а з іншого – хлопці й дівчата повинні отримувати однакові знання про особливості розвитку людського організму, навчитися співіснувати один з одним, що можливо лише при спільному навчання осіб протилежних статей.

Досліджуючи питання статевого виховання учнів Німеччини, вітчизняний науковець Т. Паничок виявила причини труднощів, що виникають як у вчителів, так і в школярів у процесі статевого виховання. «Так як у багатьох школах, – зауважує науковець, – статево виховання вводиться пізно і тому чимало вчителів наштотвхуються на проблему супротиву, незрозуміння школярів на початку його вивчення. Теоретично розрізняють два джерела такої проблеми: з одного боку – учні, а з іншого – вчитель. Не завжди можна легко вирішити цю проблему, дуже часто складається враження, що вона полягає у невідповідності між учнями й учителем; невміння і провокуюча поведінка однієї сторони спричиняє провокативну поведінку і невміння іншої» [2, с. 130].

На думку Т. Крауса (*T. Kraus*) проблема труднощів полягає, перш за все в тому, що окремі учні через своє особисте ставлення (негативний досвід в сім'ї або на вулиці) реагують неадекватно на тему сексуальності чи на медіа і методи, які застосовуються на занятті, а також через своє соціокультурне походження, навчання в багатонаціональних класах й у класах з учнями різного походження [7, с. 215].

Набуває поширення тенденція використання в шкільній практиці зі статевого виховання в країнах Євросоюзу факультативних занять, які визнаються педагогами як ефективне доповнення до передбаченого шкільною програмою обсягу змісту статевого виховання, що враховують і забезпечують повною мірою диференціацію учнів за статями, інтересами, власним бажанням.

Перед школою висувається завдання забезпечити можливість вибору учнем одного із факультативних курсів, що пропонується для вивчення, і який є для нього обов'язковим. Так, у більшості шкіл країн Євросоюзу факультативи, в тому числі й зі статевого виховання, передбачаються переважно в середніх та старших класах середньої школи. Це пов'язується, насамперед, з тим, що старшокласники краще розуміються на проблемах статей, більше зацікавлені у набутті практичного досвіду у спілкуванні з особами іншої статі, що, відповідно, й впливає на свідомий вибір факультативного курсу. Разом з тим факультативні форми занять з проблем статі не виключаються і на середньому етапі навчання в школі.

Факультативні заняття зі статевого виховання здійснюються за спеціальними програмами, які в свою чергу кореспондують з програмами обов'язкових дисциплін, що забезпечує тісний зв'язок і наступність між ними. Організовані таким чином факультативні заняття сприяють підвищенню рівня статевої вихованості та статевої культури учнів, а врахування індивідуальних особливостей в деякій мірі активізує їхню діяльність і зацікавленість в її результативності.

Створення факультативних курсів свідчать про тенденцію подолання обмеженості традиційних навчальних дисциплін у висвітленні проблем статі і поглибленні підготовки школярів до дорослого життя й відповідального батьківства за рахунок поданих у них додаткових знань, зважаючи на різноманітність підходів до висвітлення актуальних проблем статі та міжстатевих взаємин. Ця потреба впливає з необхідності підвищення рівня статевої вихованості учнів, формування їх статевої культури.

Характеризуючи специфіку статевого виховання учнівської молоді в закладах освіти країн Євросоюзу, потрібно звернути увагу на ще одну форму організації статевого виховання учнів – роботу з батьками. Сім'я є найбільшим авторитетом, під впливом якої формується свідомість дитини, її поведінка, повага до себе та до інших, взаємини з протилежною статтю. Свого часу відомий педагог-гуманіст В. Сухомлинський переконував у доцільності та необхідності участі сім'ї в навчально-виховному процесі школи: «Гармонійний, всебічний розвиток можливий лише там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одночасно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є однодумцями, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, ніколи не допускають розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання» [4].

З метою уникнення конфліктів між вчителями і батьками щодо статевого виховання дитини у ряді країн ЄС (Східна Європа – Польща, Словаччина, Угорщина, Чехія, Греція; Західна Європа – Австрія, Іспанія, Бельгія, Велика Британія, Люксембург та ін.), передбачена згода батьків у здійсненні такого виду виховання навчальними закладами на підставі прийняття відповідних національних законодавчих актів.

У Німеччині, Скандинавських країнах та країнах Балтії за рішенням уряду здійснення статевого виховання навчальними закладами вже не вимагає згоди батьків, крім того, неможливою є й відмова учнів від відповідних занять. Школа має повне право проводити статево виховання у досягненні виконання навчальних і виховних цілей, але «батьки, – як зазначено в директивах, – мають право на своєчасне ознайомлення із змістом і формою запланованого статевого виховання, що сприятиме узгодженій роботі школи та сім'ї», – зазначає А. Гільгерс (A. Gilgers) [6, с. 96].

У більшості країн Євросоюзу з метою роз'яснення доцільності статевого виховання учнів, змісту просвітницької і виховної роботи, розкриття вікових особливостей молоді, просвіти батьків з питань психосексуального розвитку дітей і підлітків, проводяться батьківські вечори зі статевого виховання, батьківські збори та семінари, метою яких є ознайомлення батьків з курсом статевого виховання

та пояснення його мети і завдань, дні відкритих дверей, коли всі бажаючі батьки можуть бути присутніми на таких заняттях, аби побачити їх специфіку; відвідування батьків вдома для з'ясування ситуації в сім'ї та відношення батьків до статевого виховання їх дитини, до власної сексуальності, її проявів тощо.

У ряді країн Євросоюзу у статево вихованні, як і в загальноосвітній підготовці молодого покоління, можна прослідкувати індивідуалізацію навчального та виховного процесів, що значною мірою позначається на виборі форм його організації, що, на думку західноєвропейських спеціалістів, сприяє підвищенню компетентності в питаннях статі, статевої культури, усвідомленню кожним учнем життєвої значущості даних проблем та розумінню своєї ролі у їх подоланні. Однак проблему статі та міжстатевих взаємин можна подолати при організації взаємодії школярів у колективі, вміння спілкуватися з особами іншої статі, спільно розв'язувати проблеми, що виникають при міжстатевих взаєминах, наприклад, практикуються групові розробки учнівських проєктів з вивчення та розв'язання будь-яких аспектів проблеми взаємовідносин статей. Значна увага в цьому плані приділяється різним видам ігрової діяльності, серед яких рольові ігри посідають провідне місце.

Слід зазначити, що серед усієї різноманітності форм навчання перспективними вважаються мультимедійні курси, які сприяють кращому візуальному сприйманню інформації статевознавчого характеру. Наприклад, «*Hi8us South*» – мультимедійний курс-відеодрама (Великобританія), що демонструється по телебаченню, на CD та в мережі Інтернет. У відеосюжетах розкривається життя молодих людей та їх взаємини, причини та наслідки ранніх статевих стосунків (рання вагітність, незріле батьківство). Цей проєкт допомагає вчителям показати за допомогою технічних засобів та пояснити всі небезпеки та проблеми, які можуть виникати у підлітковому віці із раннім вступом у статеві відносини [11]. Разом з тим, у них надається необхідна для підлітків інформація та у разі потреби кваліфікована допомога щодо статевих взаємин, правових питань тощо.

З метою підвищення результативності процесу навчання та виховання, створення психологічного комфортного мікроклімату в школах багатьох країн Євросоюзу використовується така форма організації навчальної та виховної роботи, як партнерство у навчанні та вихованні, за якої учитель виконує поставлені перед класом або групою учнів завдання як один із рівноправних членів учнівського колективу. Слід відзначити, що за будь-якої форми організації занять авторитет і престиж учителя залишається високим. «Учні завжди, – підкреслюють зарубіжні вчені, – мають вбачати у вчителеві вищу модель компетентності, до якої вони самі мусять прагнути [9, с.145].

З'ясовано, що статево виховання учнів, їх підготовка до дорослого життя й відповідального батьківства буде ефективним тільки тоді, коли учень активно включиться в навчальний та виховний процес і свідомо, з власного вибору прийме запропонований арсенал способів для досягнення цілей статевого виховання. Завдання вчителя – побудова такої концепції занять, яка викликала б емоційний фактор.

Відвертість вчителя і його розсудливість у такій ситуації найважливіші [1, с. 154].

Ми, в свою чергу, поділяємо думку німецьких педагогів-науковців щодо нових моделей та форм виховання. Так, у своїй праці «Життєва тема – сексуальність» Г. Шмідт (*G. Schmidt*) відзначає, що форми і методи виховання не можуть і не повинні обов'язково бути абсолютно новими, вони мають у нових умовах продовжувати і розвивати набутий раніше педагогічний досвід активного та самостійного виховання учня [9, с. 235], тому не варто надавати перевагу одній формі чи методу, а творчо використовувати потенціал кожного з них.

Висновки. Виходячи з вищенаведених постулатів щодо методів, засобів та форм реалізації змісту

статевого виховання, які використовуються в школах країн ЄС, можна зробити висновок, що вони спрямовані, в першу чергу, на опанування учнями сучасних знань, навичок та установок статевознавчого характеру, прийняття статеводоцільних рішень по відношенню до осіб іншої статі й ефективного розв'язання проблем, що виникають у процесі міжстатевих взаємин. Важливим чинником при цьому виступає творчий пошук педагогічної громадськості різних країн Євросоюзу у вдосконаленні вже визнаних у практиці статевого виховання учнівської молоді, а також упровадженні нетрадиційних форм навчання й виховання молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даценко, І.М. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у республіці Польща : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ірина Миколаївна Даценко, Тернопіль, 2008, 206 с.
2. Паничок Т.Я. Статеве виховання учнівської молоді у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна Ярославівна Паничок, Тернопіль, 2010, 187 с.
3. Педагогика : Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского, М. : Просвещение, 1983, 608 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О.Сухомлинський, К. : Рад. школа, 1978, 263 с.
5. Benard C. Der Mann auf der Strasse. Über das merkwürdige Verhalten von Männern in ganz alltäglichen Situationen / C. Benard, E. Schläffer, Reinbek : Rowohlt, 2003, P. 148.
6. Hilgers A. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung / Andrea Hilgers, Köln : Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2005, P. 112.
7. Kraus T. Die ausgestanzte Sexualität / Thomas Kraus // Vermessene Sexualität., Berlin, Heidelberg : Springer, o.J., P. 202–219.
8. Sexualerziehung. Literatur, Medien, Materialien, Düsseldorf, 2001, P. 180. – (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen).
9. Schmidt G. Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder / Gunther Schmidt, Stuttgart : Enke, 1993, P. 452.
10. Tillmann K. J. Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität / Klaus J. Tillmann, Opladen : Leske&Budrich, 2002, P. 346.
11. Training Programmes. L8R. Their future, you decide [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hi8us-south.co.uk>.

REFERENCES

1. Datsenko, I.M. Pidgotovka uchnivskoi molodi do zhittja v sim'i u respubliци Pol'wa : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.07, Ternopil', 2008, 206 p.
2. Panichok, T. Stateve vykhovannia uchnivskoi molodi v Nimechyni : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.07, Ternopil', 2010, 187 p.
3. Pedagogika : uchebnoe posobie / pod red.U. Babanskogo, Prosvshenie, 1983, 608 p.
4. Syhomlinsky, V. O. Bat'kivska pedagogika. Kiev, Radanska schola, 1978, 263 p.
5. Benard, C. Der Mann auf der Strasse. Über das merkwürdige Verhalten von Männern in ganz alltäglichen Situationen. Reinbek, Rowohlt, 2003, P. 148.
6. Hilgers, A. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Köln, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2005, P. 112.
7. Kraus, T. Die ausgestanzte Sexualität. Berlin, Heidelberg, Springer, 2008, P. 202-219.
8. Sexualerziehung. Literatur, Medien, Materialien, Düsseldorf, 2001, P. 180.
9. Schmidt, G. Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart, Enke, 1993, P. 452.
10. Tillmann, K. J. (2002) Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen, Leske&Budrich, 2002, P. 346.
11. Training Programmes. L8R. Their future, you decide [<http://www.hi8us-south.co.uk>].

Forms of sex education of youth in educational institutions of the EU

Byalik O.V.

Abstract. In the article the basic forms of sexual education of students in educational institutions of the European Union; including author's attention is focused on the most common forms of work with sex education (fragments of lessons and the lessons of subjects, elective classes, activities for parents, advice, organized for the students and their parents or in school counseling centers) and given them a description.

Keywords: sex education, educational institutions, the students, methods of sex education, countries of European Union.

Формы организации полового воспитания учащихся в учреждениях образования стран Евросоюза

О. В. Бялик

Аннотация. В статье раскрываются основные формы полового воспитания учащихся в странах Евросоюза; внимание автора сосредоточено на наиболее распространенных формах работы по половому воспитанию (фрагменты уроков и отдельные уроки учебных дисциплин; факультативные занятия; мероприятия для родителей, консультации, которые организовываются для учащихся и их родителей в школе или консультационных центрах) и дается им характеристика.

Ключевые слова: половое воспитание, учреждения образования, учащиеся, формы организации полового воспитания, страны Евросоюза.

Non-standardized tests: psychometric analysis

D. Charkova

Plovdiv University "Paisii Hilendarski", Plovdiv, Bulgaria
Corresponding author. E-mail: dcharkova@gmail.com

Paper received 25.08.2016; Accepted for publication 05.09.2016.

Abstract. This article examines the pedagogical application of the statistical software jMetrik as a tool that can be used by teachers to ascertain the reliability and quality of the tests they create to assess their students' achievement. The article offers an explanation of key terms in classical test theory, including coefficients of difficulty and discrimination, distractor efficacy, and reliability coefficients. This is followed by a step by step introduction to jMetrik and its use for conducting psychometric analysis. The process is illustrated through sample data, screen shots, and relevant examples.

Keywords: classical test theory, item analysis, multiple-choice questions, distractor efficacy, reliability coefficients, norm-referenced testing.

Introduction. According to Brown [1], tests can be categorized in different ways according to their purpose and philosophical approach. For example, diagnostic, placement, and achievement tests serve a different purpose. On the other hand, norm-referenced and criterion-referenced tests are based on two different approaches to testing. In norm-referenced tests, students' scores are ranked and compared to each other before grades are assigned. Following the properties of a normal distribution only a small percentage of students (approximately 16%) get higher grades, whereas the majority of the students receive average grades (64%). Likewise, approximately 16% of the students get lower grades. Criterion-referenced testing follows a very different approach, where students' grades are assigned in comparison to a *priori* set criterion [7]. In this approach, students' scores are not compared to each other, but to the criterion, and grades are assigned according to whether the students have met the criterion or not, and how close and far from the criterion their scores are.

From a completely different point of view, which is not often mentioned in testing literature, educational tests can be categorized into standardized and teacher developed tests. Standardized tests are normally developed by a team of specialists in testing, subject matter, and statistics, who put painstaking efforts into developing, pilot testing, and improving the test items. These specialists have all the know-how they need to create valid and reliable tests.

In contrast, it is still a very common occurrence to have teachers develop their own tests without any or very little training in test design and test statistics. This article is, therefore, not written for use by testing specialist, but for teachers who find themselves developing tests without knowing whether the tests they have developed can be trusted as reliable measures of students' achievement. Further, this article is also meant for those teachers who follow a norm-referenced approach to grading their students because the statistics that will be computed and discussed are of little relevance to criterion-referenced testing [1], [7].

What statistics would help a teacher evaluate the quality of a test? First of all, it should be made clear that the statistics that will be discussed in this section are calculated only after the test is administered. So, they complement what a teacher should do before and during the test to ascertain the quality of a test. For instance, in the development of a multiple-choice test, teachers need

to observe the principle of validity as well as the standards of writing good stems and options [2]. During the test, they need to guarantee optimum conditions for students to work on their test to rule out cheating. While the pre and during stages of creating and administering a test are very important, they are beyond the scope of this article, which focuses on what teachers can do after the test has been administered and scored in order to find whether all items in the test are effectively constructed and correctly scored.

Statistics that attest to the quality of a test item.

There are three main types of statistics that can be very useful to teachers in evaluating the items on the tests they have administered to the students: Coefficient of Item Difficulty (p); Coefficient of Discrimination (ID) and Distractor Efficacy.

Coefficient of Item Difficulty (p): This statistics shows the level of difficulty of a test item: easy, moderate, or difficult. It is calculated by the dividing the total number of students who chose the correct answer for a given item by the total number of students who took the test. The difficulty coefficients vary between 0 and 1. High p -values show that the items are easy; low p -values show that the items are difficult. For example, p -values between .9 to 1 = very easy items; p -values below .20 = very difficult. Shrock and Coscarelli [7] advise teachers who follow the norm-reference approach to include items with p -values ranging between .30 and .70, and to exclude items outside this range. However, it should be kept in mind that this is just a recommendation which may be applied with some flexibility. For example, sometimes it may be reasonable to keep an easy item if it covers a concept/knowledge that every student should know, or a difficult item if the item corresponds to the objective, has no flaws, and is missed by the low scoring students but answered correctly by the high scoring students.

Coefficient of Discrimination (ID): The coefficient of item discrimination is one of the most useful statistics because it shows how well an item discriminates between high scorers on the test and low scorers on the same test. There are different ways to calculate the discrimination index. For items which are scored dichotomously (1 = correct answer; 0 = wrong answer), the point-biserial correlation is equal to the Coefficient of Discrimination [3]. Shrock and Coscarelli [7] explain that the point biserial coefficient shows the correlation between test-takers' performance on a single item with their total score

on the test. The values can range between -1 and + 1. A positive coefficient shows that the students who did well on the test also did well on the specific item. In contrast, a negative value signals that the students who earned a low score on the whole test, did well on this specific items. Such items should be removed from the test because they do not discriminate between the high scoring and low scoring students in a reliable way. Different authors give slightly different reference values, but as a general rule: $DI = .40$ and higher shows very good discrimination power; $DI = .30$ to $.39$ indicates good discrimination power; $DI = .20$ to $.29$ = acceptable discrimination power; $DI = .19$ and below = poor discrimination power; $DI = 0$ shows no discrimination; $DI =$ negative shows the item has serious flaws. Usually items with poor or negative discrimination power tend to have at least one of the following problems: a controversial correct answer; more than one correct answer; no real correct answer; an ambiguous stem; a wrong key.

Of the two item statistics, p = difficulty and DI = discrimination power, the more important one is the DI . It is indicative of problematic items more than p . Usually there is no real connection between the two indexes, except in the case of items which are very easy and very difficult. Such items usually have low DI , that is they do not discriminate between high and low scoring students.

Distractor efficacy: Another statistic that can help teachers improve test items is the distractor efficacy which attests to whether a distractor does what it is supposed to do – appear a plausible correct answer to the students who do not know. The distractor efficacy is conveyed through the same statistics: the Coefficient of Difficulty (p) and the Discrimination Index (DI), however, they are interpreted in the opposite way to the one for test items. In the case of distractors, p should be lower than the one for the item, otherwise, it would indicate that the majority of the students selected one particular distractor rather than the correct answer. Also, in the best possible scenario, the p -values of the distractors will be similar, which will indicate that all distractors are attracting students who do not know, not just one of them. An example of good distractor efficacy as shown by the p -values will be the following: correct choice: $p = .54$; distractor 1: $p = .19$; distractor 2: $p = .15$; distractor 3: $p = .12$. The difficulty coefficient of the correct answer is the highest and shows an item of moderate difficulty, whereas the other 46% are distributed in similar proportions among the distractors.

The DI or the point-biserial correlation for the distractors shows good efficacy if it has negative or very low values, below $.19$. Specifically, it indicates that the students who had overall low total scores on the test, chose the distractors with negative or low values. An example of good distractor efficacy are the following discrimination values: correct answer = $.57$; distractor 1 = $-.40$; distractor 2 = $-.26$; distractor 3 = $-.13$.

Coefficient of internal consistency: According Webb, Shavelson, and Haertel [6], another important indicator for the quality of test items are the reliability coefficients. There are several different ways to calculate reliability, named after the statisticians who discovered these

methods. Some of them include: Cronbach's Alpha, Guttman's L2, Feldt-Gilmer, Feldt-Brennan, and Raju's Beta. Each of these coefficients can take a value between 0 and 1, where 0 shows no consistency among the items on the test, and 1 indicates very high consistency. However, a very high coefficient of constancy, above $.9$, shows that the items are repetitious or that there are more items than necessary [5]. Of all the above coefficients, Cronbach's Alpha is the most widely used for estimating test-score reliability from a single test administration, based on the relationship among test items.

Whichever of the coefficients is used, the interpretation is similar. A test with a good internal consistency should have a coefficient between $.75$ to $.95$. This means that 75% to 95% of the items on the test should consistently measure the same construct/content. In addition, the reliability statistics also show how the coefficient will change if a specific item is deleted. Normally, if the overall coefficient increases after the deletion of an item, this indicates that the item does not fit well with the other items. That is, it may test content which is different from the content tested by the rest of the items. However, a small increase of the overall coefficient is not a good reason to delete an item from a test. For example, if Coefficient Alpha for the whole test = $.87$ and after deleting Item 8, Alpha changes to $.88$, an increment by one hundredth is not a sufficient increase to delete Item 8 from the test.

As a rule of thumb, the overall coefficient of internal reliability and the change in its value after deleting each one of the items should be considered in relation to the rest of the item statistics (p , DI , and distractor efficacy) in order to identify poor items, which, then, should be reexamined for problems in the stems, options, key, and content, before deciding whether they should be deleted.

jMetrik: a tool for computing item statistics.

According to the jMetrik homepage [4], jMetrik is a free and open source computer program for psychometric analysis (<http://www.itemanalysis.com/>). The fact that it is free and fairly easy to use, makes it an ideal tool for teachers who want to improve the quality of the tests through item analysis.

Methodology. To illustrate the use of jMetrik, we will take a small sample data, elicited through a 20-item multiple choice test, administered to students in an Information Technology program of study. The reader should be reminded that the small sample size is used for the sake of brevity, however, in a real testing situation, the number of items on the test should cover the learning objectives and would normally be much higher [7]. Each question had 4 options, among which one was the correct answer and the remaining three were distractors.

In the remaining part of this article, we will use the sample test data to illustrate the following functions of jMetrik: 1) Downloading jMetrik; 2) Preparing an .xlsx file with test data; 3) Creating a new data base in jMetrik; 4) Importing and preparing your test data for analysis with jMetrik; 5) Calculating and interpreting the coefficients of difficulty and discrimination; 6) Performing and interpreting item reliability analysis; 7) Using the statistics to evaluate and improve your test items.

Step by step introduction to jMetrik. Step 1: Download jMetrik from <http://www.itemanalysis.com/jmetrik-download.php>. Choose the version suitable for your computer (options for Windows and Mac OS are available). **Step 2** contains three sub steps to prepare the .xlsx table to be imported into jMetrik. The first includes transforming all answers into multiple choice options (a, b, c or d, if they are 4 options) as shown in the screen shot in Figure 1. Second, insert two rows at the top of your

table. The first row (row 2, Figure 1) should have all correct answers from the test; the second one (row 3, Figure 1) the number of multiple choice options available for each item. For example, if there are 4 options (a, b, c, and d) enter the number 4. When this is completed as illustrated below, the .xlsx document should be saved as a .csv file, otherwise jMetrik will not allow it to be imported.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
2		b	b	c	d	d	a	c	b	d	d
3			4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	STU01	a	b	c	d	d	a	c	b	d	d
5	STU02	b	b	c	d	d	b	b	b	d	d
6	STU03	b	b	c	d	d	a	c	b	d	c

Figure 1. Preparing your document for import into jMetrik

In **Step 3** create a new database as shown in Figure 2 below. Go to Manage > New Database and name it accordingly. Then go to Manage > Open Database and open the newly created database.

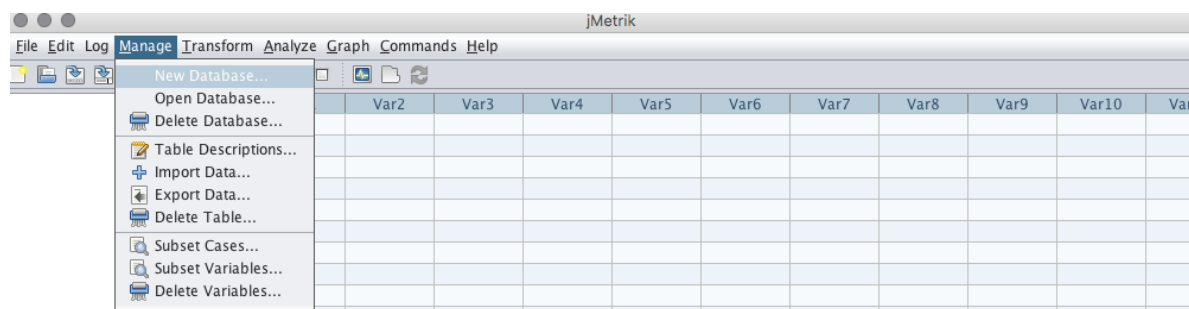


Figure 2. Creating a database in jMetrik

In **Step 4** import the .csv file into jMetrik. Go to Manage> Import Data. Select your file, name it accordingly and click the Import button. In this step there is one more specificity. Go to Transform> Basic Item Scoring. A Basic Item Scoring dialog box will appear as

shown in Figure 3. Enter all correct answers as well as the number of possible answers for every item in the test. This is analogical to the actions in Step 2 (cf. Figure 3). Then click OK. A table with analysis of all test items will appear.

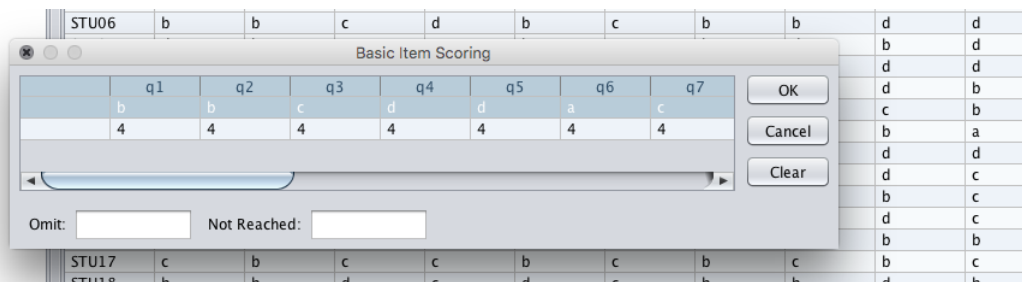


Figure 3. Basic Item Scoring: entering answers and multiple choice options

Step 5: After having completed all the previous steps, the analysis of the test data can begin. To obtain the Coefficient of difficulty p and the Coefficient of discrimination (ID), go to Analyze > Item Analysis. Select all test questions and move them to the right side of the window, as shown in Figure 4. When done, click Run. In order to illustrate how to use the calculated p and ID values, we will explore item 1 (q1) in Figure 5. From the information provided in the second column, we can see

that the correct answer is b (it has a score of 1 and all the rest have 0). More than half of the students (54%) have chosen the right answer. If the remaining percent were distributed evenly among the other three distractors, this question would not be problematic. However, option a has attracted a lot more students than options c and d . This means that choices c and d must be revisited and re-examined in order to decide whether they need to be revised.

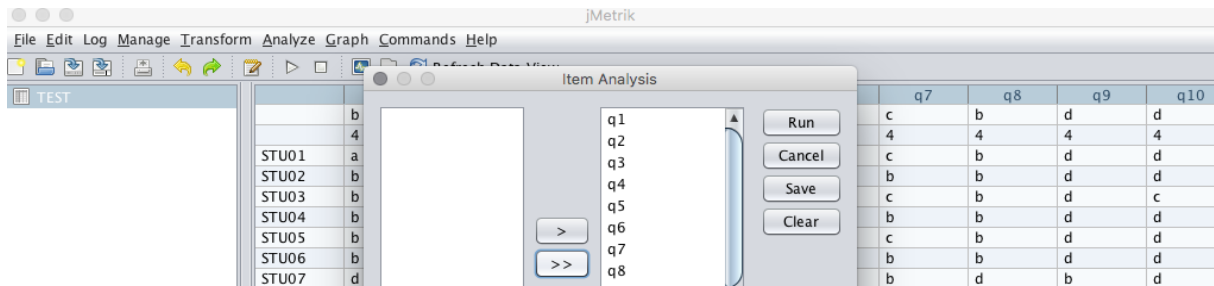


Figure 4. Selecting test items for analysis

ITEM ANALYSIS				
test.TEST				
July 11, 2016 19:17:36				
Item	Option (Score)	Difficulty	Std. Dev.	Discrimin.
q1	Overall	0.5455	0.5096	0.5780
	a(0.0)	0.3182	0.4767	-0.4071
	b(1.0)	0.5455	0.5096	0.5780
	c(0.0)	0.0455	0.2132	-0.2653
	d(0.0)	0.0455	0.2132	-0.1334

Figure 5. Analyzing Coefficient of Difficulty and Coefficient of Discrimination

In **Step 6**, Reliability Analysis is performed in order to find out how each item influences the entire test if deleted. As discussed in the theoretical part, there are several different methods to calculate reliability, see Figure 6. Since Cronbach's Alpha is the most commonly

used formula we will use it for reference (Coefficient Alpha = 0.8736). When we look at q1 and compare its Alpha to 0.8736 we see that it decreases. This mean that if q1 were to be deleted then the overall reliability of the test would also decrease.

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.8887	(0.8078, 0.9461)	1.6297
Coefficient Alpha	0.8736	(0.7818, 0.9388)	1.7368
Feldt-Gilmer	0.8820	(0.7963, 0.9429)	1.6781
Feldt-Brennan	0.8847	(0.8009, 0.9442)	1.6589
Raju's Beta	0.8736	(0.7818, 0.9388)	1.7368

RELIABILITY IF ITEM DELTED					
Item	L2	Alpha	F-G	F-B	Raju
q1	0.8808	0.8637	0.8733	0.8757	0.8637
q2	0.8802	0.8634	0.8730	0.8754	0.8634

Figure 6. Reliability statistics

Step 7: Considering the test statistics discussed in the introduction of this article and the results of the psychometric analysis, scrutinize each items on the test and identify the problematic ones. First of all, look at the column showing the discrimination index. Any item with a negative or very low discrimination power should be of concern. Such items are likely to have low distractor efficacy too. Such items will most probably need to be removed from the test. Next, look at the remaining items, check their *p* values, distractor efficacy, and reliability if items deleted. This will provide ground for making an informed judgement about items that need to be deleted or revised. The best way to make these decisions is to revisit the items that were brought to attention by the statistics, look at their stems, distractors, and the learning objectives they are supposed to measure. Sometimes, a fairly easy

item may turn out to be important for measuring knowledge of a basic learning objective, so it may be retained it the test. Remember that statistics alone do not make sense. They need to be interpreted in the context of the subject matter and the learning goals.

Conclusion. The reader should be reminded that this has a limited scope as it focuses on the test statistics after the test is administered and scored. The article does not cover the different types of validity and reliability that should be observed in the process of writing and administering the test. This article is mostly relevant to teachers who develop their own tests and are interested in using psychometric tools for improving the test items.

Acknowledgments: This publication has been partially sponsored by grant Plovdiv University, contract number MU15-FMIIT-008.

REFERENCES

1. Brown, J. (1996). *Testing in language classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
2. Brown, H.D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
3. Glass, G. V., & Hopkin, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
4. jMetrik (2007-2015). Psychomeasurement Systems, LLC. Retrieved on August 18th, 2016 from <http://www.jmetrik.com/index.php>

5. Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., Barrett, K. C. (2013). IBM SPSS for introductory statistics (5th edition). New York: Taylor and Francis.
6. Webb, N. M., Shavelson, R. J., & Haertel, E. H. (2007). Reliability coefficients and generalizability theory. In C.R. Rao and S. Sinharay (eds.), *Handbook of statistics, Vol. 26, Psychometrics*. Amsterdam, the Netherlands, Elsevier Science B.V., 81- 124.
7. Shrock, S.A., & Coscarelli, W.C.C. (2007). *Criterion-referenced test development: Technical and legal guidelines for corporate training (3rd ed.)*. Alexandria, VA: International Society of Performance Improvement.

Нестандартизированные тесты: психометрический анализ

Д. Шаркова

Аннотация. Настоящая статья рассматривает педагогическое приложение статистического софтуера jMetrik в качестве инструмента преподавателя в целях измерения надежности и качества тестов, которых преподаватели используют для проверки знаний и достижений. Статья предлагает дефиниции ключевой терминологии классической теории тестов, которые включают коэффициенты трудности и дискриминации, эффективность дистракторов и коэффициент надежности. Кроме того в статье рассмотрены детальное введение в программу jMetrik и ее приложение в психометрическом анализе теста. Процесс проиллюстрирован примерными данными, фотографиями и подходящими примерами.

Ключевые слова: классическая теория тестов, анализ примерного элемента теста, вопросы с множественным ответом, эффективность дистракторов, коэффициент надежности, нормированное проведение тестов.

Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології

Н. Н. Чайченко¹, О. О. Пташенчук²

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

*Corresponding author. E-mail: ¹nadinklas1@rambler.ru; ²oksanaptashenchuk@gmail.com

Paper received 26.08.2016; Accepted for publication 05.09.2016.

Анотація. У статті дано визначення понять «дослідницька компетентність майбутнього вчителя» та «дослідницька діяльність студентів». Розглянуто педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки та можливі шляхи їх реалізації в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах на засадах компетентнісного підходу. Підтверджено відповідними результатами анкетування студентів-біологів українських вузів.

Ключові слова: педагогічні умови, дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, компетентнісний підхід, майбутні вчителі біології.

Вступ. Одним із провідних завдань вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) на шляху підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних учителів біології є формування дослідницької компетентності. Це озброїть майбутніх спеціалістів здатністю та готовністю до постійного саморозвитку та самореалізації, уміннями знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, організовувати та включатися в інноваційні шкільні процеси, завжди бути «на хвилі» освітніх та наукових новацій. Проте на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти формування дослідницької компетентності майбутніх спеціалістів у процесі професійної підготовки відбувається не постійно. Однією з ймовірних причин такого положення є відсутність певної системи педагогічних умов формування дослідницької компетентності студентів ВПНЗ протягом всього освітнього процесу.

Короткий огляд публікацій з теми. Сучасною теорією та практикою вищої педагогічної освіти накопичено певний досвід, який охоплює різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, упровадженню компетентнісного підходу в професійній діяльності педагогів присвячені наукові праці як вітчизняних авторів (О. Бабенко, В. Бондар, Л. Бурчак, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Заблоцька, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Ю. Уваров, Н. Чайченко, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін.), так і зарубіжних (В. Бологов, С. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Дж. Равен, А. Хуторський та ін.).

Технологію формування та розвитку дослідницьких умінь і дослідницької компетентності студентів біологічного профілю розкривають Л. Бондаренко, Л. Горшкова, В. Грубінко, Л. Коваль, Н. Москалюк, Н. Петрова, М. Сидорович, А. Степанюк, Ю. Шапран та ін.

Мета статті – розкрити педагогічні умови ефективного формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології в процесі їх професійної підготовки та окреслити можливі шляхи їх реалізації.

Матеріали та методи. Проведено методологічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, законодавчо-правових актів щодо освіти та науки, педагогічний експеримент, який включав анкетування студентів-біологів наступних вузів України: Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Криворізького державного педагогічного університету, Херсонського державного університету та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, усього близько 500 студентів 1-5 курсів. Отримані дані підлягали математичній та статистичній обробці за допомогою програм пакету Microsoft Excel 2010.

Результати та їх обговорення. У сучасних умовах в Україні відбувається реформування вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, шляхом переорієнтації освіти на цілі постійного розвитку.

Останніми роками в наукових колах педагогів дискутується проблема щодо доцільності та доречності компетентнісного підходу. Ми погоджуємось із думкою Ю. Уварова [6, с. 39], який вважає, що даний підхід не замінює традиційної системи «знання–уміння–навички», а створює передумови для наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому. Компетентнісний підхід передбачає підсилення практичної спрямованості на досягнення результатів, у вигляді чітко визначених та ієрархічно підпорядкованих компетентностей майбутніх учителів, які через свою професійну діяльність та власні риси будуть формувати особистості учнів.

Вважаємо, що майбутній студент-біолог за роки навчання у вузі повинен набути досвіду дослідницької діяльності, навчитися орієнтуватися та діяти в нестандартних умовах, усвідомити важливість постійного самовдосконалення та творчої самореалізації і стати компетентним у своїй професії.

На нашу думку, важливою умовою формування таких особистісних рис та здатностей є розвиток дослідницької компетентності, яка за визначенням М. Голованя та В. Яценка є «цілісною, інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності» [1, с. 61].

Ми розглядаємо дослідницьку компетентність як одну зі складових професійно-педагогічної компетен-

тності та відносимо її до загальних (універсальних) системних компетентностей, тобто тих, які безпосередньо не прив'язані до певної предметної області та можуть сприяти формуванню інших важливих здатностей.

Дослідницька компетентність майбутніх учителів (за нашим трактуванням) – це результат ефективної дослідницької навчальної та наукової діяльності студентів. У свою чергу, навчальну та наукову дослідницьку діяльність студентів розуміємо як особистісно та соціально значиму, що здійснюється в рамках освітнього процесу засобами пізнання згідно до логіки наукового пошуку, продуктом якої є суб'єктивно та/або об'єктивно нові знання про досліджуваний об'єкт.

Сформована дослідницька компетентність виконує низку важливих *функцій*, що забезпечує успішну професійну діяльність майбутніх учителів біології: когнітивну, операційно-діяльну, мотиваційну, цінносно-орієнтовну, рефлексивну, регулятивно-адаптаційну, комунікативну. Тож набуття дослідницької компетентності студентами організовується нами так, щоб цей тривалий процес взаємодії студентів із освітнім та соціальним середовищем був цілеспрямованим та ефективним. Вважаємо, що це можливо, якщо дотримуватися певних педагогічних умов.

Спираючись на думки авторів Н. Іпполітової, Н. Стерхової, Л. Горшкової, Л. Коваль, П. Єфимова та І. Єфимова [2; 3; 4], *педагогічні умови* стосовно формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології ми визначили як складову педагогічної системи, що містить сукупність елементів освітнього та просторово-предметного середовища та їх передумов, що об'єктивно склалися та/або суб'єктивно створені, які впливають на педагогічний процес та сприяють розв'язанню його завдань та досягненню мети. Цього визначення ми будемо дотримуватися в своєму дослідженні.

Щодо класифікації педагогічних умов, то у своєму дослідженні орієнтуємось на узагальнену класифікацію, в якій виділяють *організаційно-педагогічні, психологопедагогічні та дидактичні умови* [2, с. 80; 4, с. 11].

Найбільш об'єктивними та формалізованими педагогічними умовами є **організаційно-педагогічні**, які, як правило, регламентуються державними та/або внутрішньовузівськими нормативно-правовими актами. Ці умови є найбільш консервативними, бюрократичними та вимагають найбільше часу для їх затвердження та втілення, проте, разом з тим, вони надають широкі можливості для реалізації психологопедагогічних та дидактичних умов. Існує певна ієрархія організаційно-педагогічних умов, які впроваджуються на державному рівні, на рівні ВНЗ, а потім на факультетському та кафедральному.

Так умовами, які мають всебічно сприяти формуванню дослідницької компетентності студентів, зокрема біологів, протягом їх професійної підготовки, можна вважати низку нормативно-правових актів, які були прийняті на державному рівні. Зокрема, це приєднання України до Болонського процесу (2005 р.), затвердження «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), прийняття Закону України «Про вищу

освіту» (2014 р.). Доцільним буде ознайомлення студентів зі змістом державних стандартів вищої освіти – майбутні фахівці повинні чітко розуміти та усвідомлювати, яких новоутворень (знань, умінь, властивостей, якостей, спроможностей) від них вимагає майбутня професія.

Серед організаційно-педагогічних умов, які мають реалізовуватися на рівні ВНЗ, у нашому дослідженні виділено наступні:

- заключення договорів про співпрацю з різними місцевими освітніми установами різних рівнів, підприємствами, науково-дослідними установами, громадськими організаціями, фондами тощо, що дозволить студентам виконувати на їх базі проектні роботи, курсові та кваліфікаційні роботи та/або отримувати кошти на їх реалізацію;

- сучасне матеріально-технічне та інформаційне забезпечення закладів освіти (достатня кількість інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до Wi-Fi та мережі Internet, до електронної бібліотеки, до сучасного наукового обладнання тощо).

Остання з вказаних умов формування дослідницької компетентності є важливою, проте для студентів не завжди вирішальною. Так, із 480 студентів-біологів на питання «Що заважає вашому бажанню (можливості) займатися дослідницькою роботою?» (можна було обирати кілька варіантів) відповіли «недостатня матеріально-технічна база» та «слабке фінансування науково-дослідницької роботи» 20,2 % та 17,3 % респондентів відповідно, тоді як варіант «нестача часу через роботу» набрав 25,4 % голосів, «через значне навчальне навантаження» вказали 44,2 % респондентів, «нічого не заважає, просто немає бажання» – 12,3 % респондентів.

Вважаємо, що не менш важливою, а подекуди навіть більш вагомою, є освітньо-наукова атмосфера на факультеті, яка залежить від багатьох умов: кількості та якості наукових спільнот, наявності зовнішніх наукових зв'язків із іншими факультетами та вузами, частоти практичного застосування результатів науково-дослідницької діяльності (НДД), матеріально-технічного та інформаційного забезпечення, позитивного прикладу викладачів, оприлюднення результатів НДД факультету, кількості успішних випускників тощо.

Усі вище зазначені умови є зовнішніми, об'єктивно організованими і, як правило, вони однакові для всіх студентів вузу. Проте, успішність та результативність студентів можуть суттєво відрізнитися. І визначальними причинами цього можуть бути **психологопедагогічні умови**, які є суб'єктивними, оскільки залежать переважно від особистісних властивостей суб'єктів освітнього процесу – студентів та викладачів. Недаремно 29,4 % студентів мотивом до НДД визначили власні амбіції. Психологопедагогічні умови, у першу чергу, спрямовані на формування та розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів, серед яких одне з чільних місць посідає постійне прагнення пошуку, саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації.

Формування дослідницької компетентності буде більш дієвим за наступних умов: реалізації особистісно орієнтованого навчання, яке, крім всього

іншого, передбачає при плануванні НДД врахування індивідуальних особливостей студентів. Не менш важливою умовою є особистість викладача. Так, анкетування біля 500 студентів показало, що висока компетентність викладача може стати мотивом до початку НДД (14,4 % відповідей) або джерелом її активізації (40,2 % відповідей).

Майже половина студентів (44,2 %) зазначають, що для занять дослідницькою діяльністю їм бракує часу через навчання. Із цього стає очевидним, що вказаний напрям роботи вони сприймають окремо від освітнього процесу, не усвідомлюючи, що дослідницька діяльність є його частиною.

Третьою групою умов, що впливають на формування дослідницької компетентності, є **дидактичні умови**, які передбачають відповідний зміст навчання, застосування доцільних технологій, методів (приймів), засобів та організаційних форм навчання. Реалізація даних умов є найменш бюрократизована та у більшості своїй залежить від професіоналізму викладача, його бажання та готовності з однієї сторони та позиції студентів – з іншої.

Зазначимо низку дидактичних умов, реалізація яких, на наш погляд, дозволяє більш ефективно формувати дослідницьку компетентність студентів-біологів.

- *Збільшення практичної складової* у навчальних планах, при цьому освітній процес стає практико-орієнтованим. Студентська дослідницька робота як біологічного, так і педагогічного спрямування, звичайно несе практичне навантаження і зможе бути реалізованою майбутнім учителем біології у своїй педагогічній діяльності.

Нами досліджено, що найкраща форма організації освітнього процесу, яка поєднає теорію, уміння та навички, а також їх застосування у житті – це практики: педагогічна і польова, в ході яких майбутні вчителі біології зможуть застосувати та апробувати набуті педагогічні та біологічні дослідницькі вміння. Проведені експерименти під час практик стають основою написання курсових та кваліфікаційних робіт. Сьогодні студентам без дослідницьких навичок в школі робити нічого, їх роль як джерела інформації вже виконують підручники та Internet.

Тому максимальне використання науково-дослідницького потенціалу біологічних польових практик є неперечним. 23,8 % респондентів вважають діяльність під час польової практики науково-дослідницькою, разом із тим, 46,8 % майбутніх учителів біології визнають, що під час таких практик переважна більшість завдань носять дослідницький характер, 30,6 % респондентів хотіли б, щоб подібних завдань було більше, на жаль 22,6 % респондентів відчують себе на практиці переважно в ролі глядачів та слухачів. Польові практики – унікальна форма організації освітнього процесу, яка дозволяє студентам перевірити та одночасно поглибити свої теоретичні та практичні ЗУН, усвідомити зв'язок здобутих знань із практикою, розвивати нестандартне мислення, самостійність, вміння працювати в команді, активізувати пізнавальні інтереси та потребу в науковому пошуку тощо.

Вважаємо, що надзвичайно перспективною є також співпраця біологічних факультетів із різними приро-

доохоронними організаціями та науково-дослідними установами.

- Включення до навчальних програм ОКР (освітньо кваліфікаційний рівень) «бакалавр» курсів «Основи наукових досліджень» (1-2 курс), «Методика біологічних досліджень» (2-3 курс), ОКР «магістр» – «Методика проектування систем дослідницької діяльності учнів».

- Вибір пріоритетних освітніх технологій та методів: *особистісно орієнтоване, дослідницьке, інтерактивне, проблемне та інформаційно-технологічне навчання* – тобто такі, які не дають готових знань, а спонукають до пошуку, такі, в яких роль учителя чи викладача зводиться до функції тьютора та організатора. Моделювання професійних ситуацій, рольові, ділові та інтелектуальні ігри, метод круглих столів, тренінг-методи, майстер-класи, метод мікрофону, кейс-технології тощо – ці методи, на відміну від традиційних, базуються на активній співпраці викладача зі студентами та студентів між собою. У результаті цього у студентів розвивається здатність колективного рішення складних задач – саме цю якість визнає головною вимогою до майбутніх фахівців Патрик Гріффін, професор Мельбурнського університету, керівник міжнародного наукового проекту з оцінки та викладання навичок та компетенцій XXI сторіччя [5]. Суб'єкти взаємодії розвивають свої дослідницькі, комунікативні та дипломатичні навички, відповідальність, здатність працювати в команді, шукаючи компроміси та відстоюючи власну думку, критичність мислення.

В умовах компетентнісного підходу основна задача освітня – не «навчити», а «навчити навчатися» – причому протягом всього життя, тому і сформувати компетентну особистість. Головна задача сучасної освіти – розвинути в людини здатність та готовність до самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації – лише така самостійність може бути запорукою успішності майбутнього фахівця.

- *Розборка диференційованого дидактичного та методичного супроводу самостійної роботи студентів* (навчально- та науково-дослідницької) і системи її оцінювання.

- *Використання принципу послідовності та спорідненості* для планування НДД студентів. Цей принцип Л. Горшкова та Л. Коваль відносять до одного з принципів формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. Це означає, що студент-дослідник, який виконував курсову роботу за певною темою, може обрати споріднену тему для виконання бакалаврської і магістерської робіт [2, с. 81]. Ми доповнимо, що початком дослідження також може бути індивідуальне завдання, виконане в рамках певної навчальної дисципліни, ще на першому курсі або проектна робота, розпочата під час польової практики та продовжена на старших курсах під час виконання бакалаврської і магістерської роботи. Така дидактична умова особливо важлива для біологів, бо дослідження, які проводяться кілька років поспіль, дають змогу накопичити експериментальні або польові дані, що, без сумніву підвищить науково-практичне значення роботи та рівень її виконання. Студент же протягом цих років має змогу значно

поліпшити свої теоретичні знання та набутти уміння оволодіння методами дослідження, як експериментальними, так методами статистичної обробки результатів експерименту.

▪ *Активне залучення студентів до організації та керування дослідницькою діяльністю школярів.* Це можна реалізувати, надавши можливість студентам-дослідникам бути керівниками або співкерівниками учнівських робіт МАН у розрізі теми свого наукового дослідження, долучатися до роботи в літніх біологічних польових таборах для школярів (як це відбувається на природничо-географічному факультеті СумДПУ імені А. С. Макаренка – студенти, які успішно захистили кваліфікаційну роботу за ОКР «бакалавр» із зоології чи ботаніки, в межах своєї теми можуть керувати проектно-дослідницькою роботою школярів під час роботи табору). Впевнені в своїх силах студенти можуть запропонувати допомогу в підготовці учнів до олімпіад з біології, в організації роботи біологічних гуртків, які діють як у закладах середньої та вищої освіти, так і в позашкільних закладах. Подібний практичний досвід створює оптимальні умови для об'єктивної самооцінки дослідницької компетентності студентів, своєї спроможності у майбутній професійній діяльності.

▪ *Використання всіх можливостей мережі Internet* для самоосвіти та самореалізації. Можливі шляхи використання всесвітньої мережі: інтерактивна співпраця викладачів, наукового сектору студентського самоврядування та студентів; пошук та використання інформації, критичний аналіз її науковості та достовірності, ознайомлення студентів із поняттям «авторське право» та принципом роботи програми «Антиплагіат» (лише 13,1 % студентів користуються даною програмою, а 42,1 % – взагалі про неї не чули); пошук періодичних видань, матеріалів конференцій тощо; моніторинг конференцій біологічного спрямування з метою публікацій та очної участі; співробітництво з біологічними факультетами України та зарубіжжя; пошук однодумців та біологічних спільнот і співпраця з ними; створення наукових спільнот в соціальних мережах, тематичних сайтів та YouTube каналів; он-лайн спостереження за біологічними об'єктами та явищами; пошук, з метою втілення, різноманітних схем пристроїв, моделей, методик експериментів; вивчення іноземних мов тощо. За результатами анкетування студенти в основному використовують мережу Internet для пошуку нової

інформації – 74,2 % та скачування електронних копій підручників, журналів та статей – 49,6 %, в той час для самоосвіти (on-line курси, навчальні відео тощо) – лише 31,3 %, для спілкування з однодумцями та науковцями – 24,4 % та для пошуку майбутніх тем наукових досліджень та статей – 21,7 % студентів.

▪ *Стимулювання вивчення іноземних мов* для відчуття впевненості в іншомовному оточенні та можливості ознайомлення з іншомовними інформаційними ресурсами, співпраці з іноземними установами та стажування за кордоном, взагалі для підвищення професійної мобільності та конкуренто-спроможності майбутніх фахівців (анкетування показало, що вільно володіють іноземною (як правило, англійською) мовою лише 11,9 % студентів); пропонуємо перші кроки в цьому напрямку – читання частини лекцій іноземною мовою, реферування іншомовних статей, перегляд та обговорення іншомовних навчальних відео, заміна в спілкуванні під час занять деяких термінів (за домовленістю) іншомовними або латиною.

▪ *Активне впровадження та пропагування позанавчальних інтелектуально-виховних заходів* (наприклад, тематичні дебати, рольові ігри, інтелектуальні ігри – «Що? Де? Коли?», «Брейн-Ринг» тощо), при цьому студенти мають бути активними організаторами та учасниками цих заходів.

Висновки. Ефективному формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів біології сприяє комплексна реалізація організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та дидактичних умов протягом всього освітнього процесу. Першими кроками у цьому напрямку на рівні ВНЗ, факультетів та кафедр стає створення активного наукового середовища та модернізація, відповідно до компетентнісного підходу, змісту, форм і методів освітнього процесу. Інтерактивні методи навчання, вільне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та іноземною мовою, вміння працювати самостійно та в команді, досвід застосування своїх знань і вмінь на практиці, а також співпраця зі школярами у нестандартних умовах допомагають становленню компетентного, конкурентоспроможного, здатного до саморозвитку та самореалізації вчителя-дослідника.

Подальше дослідження спрямоване на пошук ефективних форм організації дослідницької діяльності студентів-біологів у навчальний та позанавчальний час, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55-62.
2. Горшкова Л. М. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 27. – С. 78-84.
3. Ефимов П. П. Педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения / П. П. Ефимов, И. О. Ефимова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2. – С. 16-21.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
5. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании (2016-07-13) [Электронный ресурс] Режим доступа до статті: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost.
6. Уваров Ю. Компетентнісний підхід: особливості реалізації у галузевих стандартах вищої освіти з цивільної безпеки / Ю. Уваров, О. Стельмах, Т. Чекаліна / Новий Колегіум. – 2010. – № 3. – С. 38-43.

REFERENCES

1. Golovan M. S. The essence and meaning of the conception «research competence» / M. S. Golovan, V. V. Yatsenko // Teoriya ta metodika navchannya fundamentalnih distsiplin u vischly shkoli: zbirnik naukovih prats. V. VII. – Kriviy Rig: Vidavnicхий viddil NMetAU, 2012. – С. 55-62.
2. Horshkova L. M. Pedagogical conditions of the biology students research competence / L. M. Horshkova, L. V. Koval' // Visnik Gluhivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser.: Pedagogichni nauki. – 2015. – V. 27. – pp. 78-84.
3. Efimov P. P. Pedagogical conditions for forming innovative educational environment at a higher educational institution / P. P. Efimov, I. O. Efimova // Integratsiya obrazovaniya. – 2015. – V. 19, № 2. – pp. 16-21.
4. Ippolitova N. The analysis of the conception “pedagogical conditions”: essence and classification / N. Ippolitova, N. Sterhova // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – pp. 8-14.
5. “The skills of the XXI century”: a new reality in education (2016-07-13) [Electronic resource] Accessed at: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost.
6. Uvarov Y. Competence approach: the peculiarities of the implementation of industry standards of higher education in civil security / Y. Uvarov, O. Stelmah, T. Chekalina / Noviy Kolegium. – 2010. – № 3. – pp. 38-43.

Pedagogical conditions of formation of research competence of future teachers of Biology

Chaychenko N. N., Ptashenchuk O. O.

Abstract. The article defines the terms "research competence of future teachers" and "students' research activities". Pedagogical conditions of forming research competence of future teachers of biology in the process of professional training and possible ways of their realization in modern higher educational institutions on the principles of competence-based approach are considered. It is confirmed by the corresponding survey results of biology students of Ukrainian higher educational institutions.

Keywords: *pedagogical conditions, research competence, research activity, competence approach, future teachers of Biology.*

Педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии

Н. Н. Чайченко, О. А. Пташенчук

Аннотация. В статье дано определение понятий «исследовательская компетентность будущего учителя» и «исследовательская деятельность студента». Рассмотрено педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки и возможные пути их реализации в современных высших педагогических учебных заведениях на основе компетентностного подхода. Подтверждено соответствующими результатами анкетирования студентов-биологов украинских вузов.

Ключевые слова: *педагогические условия, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, компетентностный подход, будущие учителя биологии.*

Preparation of prospective teachers for professional self-development

V. Frytsiuk

Vinnitsia State Pedagogical University named M. Kotsiubynskyi, Ukraine

Paper received 23.08.2016; Accepted for publication 02.09.2016.

Abstract. In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent to the modern educational process. Self-development – is mental or physical man's development which he achieves by own unaided study, exercises. Self-development is carried out by own forces, without the influence or assistance of any external forces. Self-development is considered as person's comprehension of individual qualities and their enrichment through inclusion in appropriate activities, including educational one. Analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term "teacher's self-development" has no clear consistent definition due to different methodological approaches to its consideration.

Keywords: formation; future teachers; organizational and pedagogical conditions; professional self-development; readiness for continuous professional self-development.

Determination of personal qualities of the prospective teacher, features of his professional activities and development and formation of professional skills of self-development are the main directions of improvement of pedagogical education. Teachers are entrusted the special responsibility for continuous professional self-development, as they perform a function of realizing and enriching of state intellectual and professional potential. Training of prospective teacher in modern conditions must be built as a system of conditions as for ensuring his/her professional development and self-development.

Professional preparation of teachers to the pedagogical activity is still the object of research by leading scientists in many countries in Europe. In particular, the significant contribution to the development of theoretical and methodological principles of development of the system of higher pedagogical education is made by well-known German scientists J. Abel, F. Bohnsack, G. Bellenberg, D. Benner, S. Blomeke, E. Terhart; British scientists M. Barber, R. Gardner, L. Grey, J. Elliot, D. Swain, L. Stenhouse; French scientists M. Altet, F. Vaniscotte, G. Vincent, J. Capelle, P. Laderrire, J.-P. Obin, P. Perrenoud and others.

Analysis of psychological and pedagogical sources indicates that there is no unity among researchers in the interpretation of the content and structure of development and professional self-development of personality. However, despite certain differences, the majority of scientists consider development as a continuous process of formation of personality as a social being as a result of socialization and education; as detailed at the time the process of quantitative and qualitative changes in human body and psyche, thinking, feelings and behavior that is the result of biological processes in the body and environmental influences; as a process and results of purposeful changes of the system, whose the most general regularity is its transition from a state of development to self-development.

Self-development is a multifaceted phenomenon that reflects a process in which a personality learns, transforms, develops and perfects him/herself.

The most important competence of European university graduate student is the ability to organize life-long learning. Such documents as: 'European Qualifications

Framework for Lifelong Learning. Education and Culture', 'Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning' and others, which are developed in Europe in recent years, are directed to the formation of mentioned competence. The need for constant improvement of professional competence, which is assumed by the European qualifying characteristics, serves as the basis for organization of the system of continuous training and professional self-development of personality, in particular teachers, throughout life.

Sharing Semychenko's opinion [5], that in the system of professional activity, activation task of self-development of personality has special meaning because of the development of society and the well-being of its citizens directly depends on continuous growth and improvement of specialists, after all, only a continuous professional development and self-development can provide conformity of specialist with the needs of the direct activity and requirements of society as well. The need for organization of continuous professional development has, according to the scientist, the double determination: social – to meet the needs of society in qualified specialists as the basis for its stability and international recognition; personal – professional competences of specialist in labour market that provides not only material wealth, but also the opportunity to gain some social status and self-realisation of personal meaningful activity. In our opinion, the scientist claims rightly that now the pace of change in society is so rapid that the official system of professional development can no longer satisfy the growing needs of the labour market and the specialist, that is why an essential condition for social and personal well-being is a continuous professional self-development of personality, the desire to constant improvement and increasing the level of professional skill.

Professional self-development is an integral part of personal self-development of prospective teachers.

We agree with S. Kuzikova [3, p.7] that the self-development of personality takes place primarily in the context of professional activity and is fulfilled with its content; a professional orientation is a factor of personal growth, so the study features forming the subject of

personal self-development is impossible outside the context of professional development.

Professional development of current or prospective specialist is provided primarily by the system of professional education which is available in the society. The functioning of this system is aimed at forming qualities, the entry qualifications required for the successful implementation of relevant professional features, at least during working age. Except of the process of learning, professional competences (knowledge, abilities, skills, values, and other functional characteristics with profilisation, etc.) are formed by including in the appropriate practical activity and the general atmosphere of contextual environment [2].

Due to the methodological position of connection between awareness and activity, it can be stated that consciousness is not only detected, but also formed in the activity. So, undoubtedly, professional activity (and even more training activity in the context of preparation for professional one) affects the activation and updating self-activity and self-development of personality. As the majority of adolescents are university students, the priority task is to explore the possibilities and find ways of optimization of becoming subject of professional and personal self-development in the professional training [3, p. 315].

Analysis of modern psychological and educational research works has shown that there is no clear consistent definition of the term "professional self-development" due to the different methodological approaches to its consideration.

We agree with the scientists that professional self-development is associated with inner combination of structural components of the psyche of personality, aiming at its constructive interaction with the environment by getting personally meaningful and adequate to the requirements of society the results of professional activity. The scientists believe that this process is permanent and is not limited to the meaning of experience. Its basis is updated desire for professional growth that is manifested in the interests, aspirations beliefs, abilities of personality, active position as to environmental knowledge, self-disclosure and discovery of spiritual and intellectual potential [1].

The basis for professional self-development is personal self-development, which is aimed at the formation of a creative personality of the prospective specialist, as O.Ostapchuk emphasizes [4, p. 14]. Self-development is a human desire to identification, awareness and improvement of personal qualities. The condition of self-development is a free choice. This development is considered as a selection and development of various innovations. Every situation of choice generates lots of decision options; mediated by specific orientation field, where the subject carries the responsibility for action himself. Self-bringing up, self-education and self-improvement which are combined with a practical professional activity can be considered as means of professional self-development.

Consider several approaches of interpretation of the term "professional self-development of personality" in relation to the teacher. Concerning the notion of "professional self-development of teacher" three approaches:

synergetic, subjective and acmeological are clearly traced in scientific works.

Analysis of psychological and educational literature on the professional self-development allowed us to conclude that in the history of higher education the significant experience in preparing students for professional self-development is accumulated. The process of professional self-development of personality is one of the important issues in philosophy, psychology, pedagogy, acmeology. In philosophy the process of self-development is seen as the spiritual and practical transformation for the purpose of completeness of individual self-improvement. In psychology, the process of self-development of personality is interpreted as a necessary condition for self-realisation of personality. Psychologists consider self-development as a conscious process of personal development for effective self-realisation based on significant aspirations and external influences. In pedagogical studies, self-development of personality is analyzed on the basis of active influence of the social environment, treating it as a human desire to enrich his or her individual qualities with help of those activities that contribute to their formation or improvement. The subject of pedagogical research is the ways and means of improving inner creativity of personality that should eventually contribute to self-development.

Students' pedagogical support should be based in creation of psychological and pedagogical conditions that stimulate professional self-development of students of pedagogical universities: formation of psychological readiness and motivation of prospective teachers for continuing professional self-development; development and implementation of appropriate educational technologies; making a creative learning environment that promotes professional self-development; development of individual programs of professional self-development; ensure practical implementation of programs of professional self-development; development of teaching tools and materials to prepare for self-development of prospective teachers; continuity of inclusion of students of pedagogical universities to professional activity in the learning process.

It should be noted that the environmental approach in education is considered to be an indirect management tool of development process and, therefore, in our opinion, professional self-development as well. We regard that the most effective way to form motivation of professional self-development of prospective teachers in creative educational environment of higher educational institution is by establishing subject-subject interaction between students and lecturers. System of actions with environment must convert it into a means of complex targeting influence on personality of student. The environment creates a personality in its own image and likeness. The environment reveals certain opportunities for personal development.

Therefore, on the basis of the analysis of the theoretical sources of the studying problem, it is believed that "professional self-development of prospective teachers" – is a dynamic process aimed at self-organization of progressive changes in the sphere of the inner world of the personality and pedagogical activities towards the

achievement of higher levels of professionalism. The continuous professional self-development of educator is an important element of his/her professional activity and this activity is inefficient without it. So, all the above mentioned material gives a reason to assert that the creation of conditions in higher educational institutions for training of prospective teachers to continuous professional self-development provides a positive effect on improving the quality of higher pedagogical education in general.

In the process of specially organised professional training, formation of the readiness of prospective teacher to continuous professional self-development is proceeded, which we understand as the ability of student to carry out purposeful reflexive activity which is occurring: the design and implementation of qualitative changes of personality as the carrier of pedagogical culture; correction of pedagogical activity; breaking barriers; control of the current changes and correlation of results with the trends of development of pedagogical culture in general.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вієвська М. Г. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Г. Вієвська, Л. І. Красовська // Вища школа. 2010. – № 3/4. – С. 89-104.
2. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009 (1) / <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
3. Кузікова, Світлана Борисівна. Психологія саморозвитку [Текст] : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
4. Остапчук, О. Професійний саморозвиток і самопроєктування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. 2007. – № 4. – С. 13-18.
5. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. 2010. – № 2. – С. 46-57.

REFERENCES

1. Viievskia M. G., Motyvatsiia profesijnogo samorozvytku u realizatsiyi strategiyi formuvannia upravlinskih kompetensiy, Vyshcha shkola, 2010, pp. 89-104.
2. Kniga natsionalnoyi osvity Ukrainy, Akad. ped nauk Ukraini; za red. V. G. Kremenia. K., 2009, (1) [Elektronniy resurs], – Rezhym dostupu: <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
3. Kuzikova S. B., Psihologiya samorozvytku: navch. posib., Sumy, MakDen, 2011, 149 p.
4. Ostapchuk O., Profesiyniy samorozvytok i samooproektuvannya v sytemi pedagogichnoyi osvity, Shlyah osvity, 2007, № 4, pp. 13-18.
5. Semychenko V. A., Problema osobistisnogo rozvytku i samorozvytku v konteksti neperervnoyi profesijnoyi osvity, Pedagogika i psihologiya. 2010, № 2, pp. 46-57.

Подготовка будущих учителей к профессиональному саморазвитию

В. А. Фрицюк

Аннотация. В статье рассматривается подготовка к непрерывному профессиональному саморазвитию в контексте модернизации высшего образования, как один из факторов обеспечения конкурентоспособности будущих учителей на глобальном уровне. Доказана актуальность профессионального саморазвития личности будущего учителя для современного образовательного процесса. В статье на основе анализа современных исследований доказано, что в научной психолого-педагогической литературе термин "саморазвитие учителя" не имеет четкого последовательного определения из-за различных методологических подходов к его рассмотрению. В работе раскрывается сущность профессионального саморазвития будущего педагога, которое осуществляется собственными силами, без влияния или помощи каких-либо внешних сил. Профессиональное саморазвитие рассматривается как осознание человеком индивидуальных качеств, их формирование и развитие за счет включения в учебный процесс высших учебных заведений соответствующих мероприятий, в том числе просветительских.

Ключевые слова: образование; будущие учителя; педагогические условия; профессиональное саморазвитие; готовность к постоянному профессиональному саморазвитию.

Основні напрямки удосконалення механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти в Україні

О. О. Якименко

Національна академія державного управління при Президентові України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: iakymenko@gmail.com

Paper received 29.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню основних напрямків удосконалення механізмів державного регулювання трансформаційних процесів, які відбуваються у сфері вищої освіти України та їх удосконаленню.

Ключові слова: трансформація, вища освіта, механізм, освітня система.

Вступ. На сучасному етапі розвитку української держави та реформування освітньої галузі дослідження механізмів державного регулювання, їх структурних елементів зумовлене характером та особливістю перебігу сучасних трансформаційних перетворень у соціально-гуманітарній сфері, у тому числі і у сфері освіти, переорієнтацією державного управління на державне регулювання освіти, що у свою чергу передбачає необхідність зміни механізмів, засобів взаємодії органів виконавчої влади, місцевого самоврядування громадських інститутів та освітніх установ.

Система вищої освіти у цих трансформаційних процесах відіграє одну з провідних ролей, оскільки суттєво змінюється концептуальна основа побудови та функціонування цієї ланки освіти, основна місія вищої школи, а відтак і інструменти реалізації основних завдань. Трансформаційні процеси відбуваються у різних напрямках діяльності: функціональному призначенні, структурних перетвореннях організації навчального середовища тощо. Зазначені перетворення ініціюються, супроводжуються та регулюються органами державного управління вищою освітою, місцевого самоврядування, бізнес-структурами. Для досягнення успіху в цих трансформаціях важливим є створення відповідних, адекватних цілям і завданням запроваджуваних змін, механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень публікацій. Різноманітні аспекти механізмів державного управління та державного регулювання завжди були у колі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних науковців. Визначенню концептуальних засад механізмів державного управління присвячено праці Г. Атаманчука [1], В. Бакуменка, В. Князева, Ю. Сурміна [2, 3], Н. Нижник [4], Ф. Шамхалова [5] та інших. Окремі аспекти управління освітою та механізмів державного та державно-громадського управління освітою висвітлено в науковому доробку Л. Гаєвської [6, 7], С. Крисяка [8, 9, 10], В. Лугового [9, 10], Т. Лукіної [11], Л. Парашенко [12, 13], Н. Протасової [14] та інших.

Мета роботи – обґрунтувати взаємопов'язаність механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти та визначити напрями їх удосконалення в Україні.

Матеріали і методи. Варто зазначити, що для сфери освіти характерним є дослідження державного управління, а не регулювання, з чим саме і пов'язані певні колізії при аналізі правових документів, повноваженнях органів виконавчої влади та вищих

навчальних закладів тощо. Переорієнтація діяльності органів державної влади на механізми регулювання вищої освіти у період трансформаційних змін потребує розробки і обґрунтування й відповідних інструментів. Саме тому дослідження питання про розвиток та удосконалення механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти є актуальним і недостатньо вивченим.

Результати та їх обговорення. У науковій літературі та в практиці державного управління є різні визначення категорії “механізм”. Так, у довідковій літературі наводиться кілька визначень цього поняття. Слово “механізм” у перекладі з грецької “*mechane*” означає “зброя”, “машина”. У першій дефініції – це послідовність станів, процесів, які визначають собою які-небудь дії, явища; у другій – система, пристрій, який визначає порядок якого-небудь виду діяльності [15, с. 401].

Поняття “механізм державного регулювання”, на думку О. Комякова, “необхідно розглядати як сукупність організаційно-економічних методів та інструментів, за допомогою яких виконуються взаємопов'язані функції для забезпечення безперервної, ефективної дії відповідної системи (держави) на підвищення функціонування економіки” [16, с. 8]. За визначенням Л. Дідківської та Л. Головка [17, с. 21], механізм макроекономічного регулювання ринкової економіки змішаного типу – це система макроекономічних регуляторів, що складаються з таких основних елементів, як: ринкові регулятори; важелі державного впливу на економіку; корпоративне управління; інститут соціального партнерства. На думку М. Корецького, зміст поняття “механізм державного регулювання економіки” можна визначити як систему засобів, важелів, методів і стимулів, за допомогою яких держава регулює економічні процеси, забезпечує реалізацію соціально-економічних функцій [18, с. 16].

У сучасних умовах залишаються недостатньо розробленими механізми регулювання вищою освітою, зокрема наукового опрацювання потребує понятійний апарат.

А. С. Нешитая під механізмом розуміє сукупність багатогранних методів регулювання, застосовуваних суб'єктом регулювання, що впливає на відносини, зв'язки між компонентами системи (об'єкт регулювання) з метою вирішення поставлених актуальних завдань [19, с. 72].

Механізм державного регулювання освіти є результатом формування та реалізації освітньої

політики та її складових, визначає та регламентує державну регулюючу функцію у сфері освіти.

Провівши аналітичне дослідження змісту поняття «механізму» та виявивши відмінності між управлінням та регулюванням, ми дійшли висновку, що механізм державного регулювання трансформації вищої освіти доцільно розуміти як сукупність організаційних, правових, соціальних, економічних форм, методів, способів і норм, за допомогою яких органи державної влади впливають на трансформаційні процеси вищої освіти, забезпечують вирішення суперечностей у системі.

Механізм державного регулювання трансформації вищої освіти вміщає в себе наступні основні елементи:

- Визначення цілей;
- Формування системи суспільних інтересів, цінностей, потреб, установок і мотивів;
- Критерії та показники ефективності як кількісний вираз цілей;
- Організаційні форми і структури, обов'язкові для створення освітньої системи;
- Планування як чільна ланка в системі регулювання освітньою діяльністю;
- Методи господарювання і мотивації як система, що гарантує комбінацію громадських, колективних та особистих інтересів;
- Ресурси, при застосуванні яких робиться можливим досягнення поставленої мети;
- Комплекс правових форм і методів управління;
- Узгодженість соціальних чинників і відносин, що забезпечують дієвість механізму.

Вирішення стратегічного завдання підвищення результативності державного регулювання трансформації у сфері вищої освіти забезпечується за рахунок реалізації наступних напрямків:

- Впровадження моделей інтегрованих освітніх установ, що реалізують освітні програми різних рівнів освіти;
- Впровадження механізмів соціального та державно-приватного партнерства між освітніми установами вищої освіти, державою та роботодавцями, як суб'єктами реалізації освітньої політики трансформації вищої освіти;
- Виділення в системі вищої освіти загальнонаціональних університетів і системоутворюючих ВНЗ для підвищення ефективності використання інтелектуального потенціалу вищої школи і концентрації матеріально-технічних та фінансових ресурсів на ключових напрямках розвитку української освіти;
- Використання моделей державно-громадського управління освітніми установами з метою підвищення відкритості та інвестиційної привабливості сфери освіти;

- Підвищення ефективності інституційного регулювання при зміні організаційно-правових форм діяльності навчальних закладів з метою забезпечення розвитку економічної самостійності освітніх установ, посилення їх відповідальності за результати діяльності, підвищення результативності та прозорості їх фінансування;

- Організації мережевої взаємодії освітніх установ для розвитку мобільності у сфері освіти, вдоскона-

лення інформаційного обміну та поширення ефективних рішень;

- Вдосконалення системи регулювання освіти на основі ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в рамках єдиного освітнього простору.

Аналіз діючої моделі системи регулювання трансформації вищої освіти дозволяє виділити наступні механізми:

- 1) правовий;
- 2) економічний;
- 3) мотиваційний;
- 4) організаційний;
- 5) соціальний.

Слід підкреслити, що названі види досить умовні, оскільки визначити які-небудь «чисті» механізми, які були б лише економічними або тільки організаційними, дуже складно. Так, використання державних освітніх стандартів можна розглядати як процес координації, регулювання, у тому числі, через правові інструменти, діяльності суб'єктів господарювання у процесах життєвого циклу надання освітніх послуг та формування фахівця, тобто як прояв дії засобів правового та організаційного механізмів. Однак встановлені освітніми стандартами параметри відображають і потреби суспільства, включають в себе вимоги до основних освітніх програм, у тому числі до обов'язкового змісту програм вищої школи. Отже, в цьому сенсі стандартизацію освіти можна розглядати і як прояв соціального механізму у регулюванні трансформації вищої освіти.

Правовий механізм регулювання трансформації вищої освіти покликаний регулювати правовідносини між суб'єктами реалізації освітньої політики та освітньої діяльності системи вищої освіти.

У той же час прагнення модифікувати освітнє законодавство реалізується поки в підготовці змін та доповнень до основних законів про освіту. Незважаючи на простоту і привабливість розвитку законодавства по шляху внесення поправок в чинні правові акти, вибір такого варіанту в якості основного призводить до породження маси правових колізій і труднощів у правозастосовчій практиці. Численні безсистемні доповнення, часто продиктовані нагальними потребами практики і політики, вже призвели до ситуації, коли актуальним стало питання прийняття нової редакції цих законів.

Враховуючи все вищезазначене, а також складність відносин у сфері вищої освіти, важливість оптимізації співвідношення норм освітнього права з нормами інших галузей, необхідним видається прийняття Кодексу законів України про освіту, який повинен привести до побудови чіткої структури, спрямованої на реалізацію прав громадян.

Кодекс України про освіту має:

1) враховувати модернізаційні дії держави, зберігаючи найважливіші гарантії освіти в їх конституційному значенні;

2) містити правові документи, які визначають характер, особливості трансформаційних процесів та механізми їх реалізації, зміни у правових відносинах між суб'єктами державного регулювання вищої освіти саме у перехідних період запроваджуваних змін;

3) мати чітку, зрозумілу структуру. У цьому сенсі цікавий досвід Франції, де прийнятий Освітній кодекс, що має форму консолідованого акту і включає законодавчу та регламентарну частини, що робить його зручним і доступним для всіх громадян. Як видається, Кодекс України про освіту повинен мати загальну частину, основу якої складуть легальні визначення ключових понять у сфері освіти, розгорнуті дефініції гарантій освіти, і особливу частину, яка впорядкує процес взаємодії об'єктів і суб'єктів управління освітою;

4) стати базою для оновленої освітньої системи, включаючи прийнятні для України інститути міжнародного права;

5) оптимізувати співвідношення освітнього права з іншими галузями права.

При розробці Кодекса України про освіту доцільно виважено ставитися до врахування досвіду правових систем Західної Європи та США. Це пояснюється тим, що, по-перше, внаслідок здобуття освіти кожним членом суспільства відбувається репродукція власних соціокультурних особливостей нації, по-друге, механізми регулювання вищої освіти та системи управління вищими навчальними закладами багатьох розвинених держав світу знаходяться на даний час також в процесі реформування. Так, наприклад, у 2003 р. Департамент освіти і навчок Великої Британії презентував білу книгу «Майбутнє вищої освіти», в якій викладалися основні принципи прийдешньої реформи оплати студентами навчання у ВНЗ. На основі цього документа в 2004 був прийнятий Закон про вищу освіту, що розширив можливості отримання дешевого освітнього кредиту і тим самим поліпшив ситуацію із забезпеченням рівного доступу до вищої освіти. Незважаючи на це, в даний час менше половини молодих людей у віці до 28 років є студентами [20, с. 14], що свідчить про недостатню дієвість запровадженого правового регулювання фінансового забезпечення права на здобуття вищої освіти як з боку держави (державне замовлення), так і з боку фізичних осіб та бізнесу (контракт).

Це дозволяє, з одного боку, забезпечити достатнє і постійне фінансування, а з іншого - гарантувати ефективне використання ресурсів, в першу чергу, фінансових.

Основними завданнями фінансового механізму є:

- Залучення позабюджетних джерел фінансування;
- Створення дієвого механізму управління власністю;
- Посилення ролі МОН України у формуванні та раціональному використанні фінансових ресурсів галузі;

- Економічна підтримка навчальних закладів, що знаходяться в порівняно несприятливих умовах господарювання, але які є соціально-значимими й інші завдання.

Держава може стимулювати установи вищої освіти, використовуючи такі заходи:

- Формування сприятливого клімату для залучення кадрового складу на роботу в установи вищої освіти;
- Вивчення потреби ринку праці у фахівцях, робота прогнозів підготовки фахівців;
- Державні замовлення кадрів;
- Державні замовлення наукових досліджень;

- Гранти;

- Багатоканальне фінансування.

У даний час з усіх перерахованих вище заходів стимулювання, найбільше держава застосовує державні замовлення наукових досліджень та гранти.

Враховуючи зазначене, а також недостатнє бюджетне фінансування, у зв'язку з фінансовою кризою, актуалізується питання багатоканального фінансування ВНЗ. На відміну від звичайного, цей вид фінансування забезпечує закладу можливість отримання додаткових доходів від надання різноманітних послуг та здійснення інших видів діяльності, що передбачені законодавством. Реалізація цього завдання потребує можливості самостійного ухвалення ВНЗ відповідного рішення, визначення перспективних напрямів розвитку, здійснення диверсифікації та інших видів діяльності, інакше кажучи, автономії управління закладом. Отримані таким чином кошти можуть самостійно можуть самостійно витратитися установою для досягнення своїх статутних цілей. Отримані таким чином додаткові кошти є основним джерелом фінансування капітального будівництва, придбання сучасного обладнання та оргтехніки, впровадження передових технологій навчання в освітній процес і, отже, впливають на підвищення якості підготовки фахівців та конкурентоспроможності установи вищої освіти, зростання її потенціалу та формування позитивного іміджу.

У той же час чинний механізм оподаткування прибутку установ вищої освіти, не стимулює, а, навпаки, стримує залучення додаткових коштів в сферу вищої освіти.

Видається, що з метою створення стимулів для занять підприємницькою діяльністю установи вищої освіти повинні бути поставлені в рівні умови з іншими платниками податків в частині сплати податку на прибуток, але з наданням права самостійного розпорядження прибутком після виконання податкових зобов'язань.

У цьому зв'язку необхідно звернути увагу на те, що поки відсутня правова регламентація дій адміністрації установи вищої освіти за розпорядженням доходами від підприємницької діяльності. Для того щоб вирішити цю проблему, необхідно внести зміни і доповнення в закон «Про вищу освіту» такого змісту:

1. Вищі навчальні заклади мають право вести підприємницьку та іншу, яка приносить дохід діяльність, передбачену його статутом. Підприємницька діяльність вищого навчального закладу не повинна йти на шкоду освітньої діяльності, передбаченої статутом.

2. До підприємницької діяльності освітнього закладу належать:

- оренда рухомого і нерухомого майна;
- надання посередницьких послуг;
- пайова участь у діяльності інших установ (у тому числі освітніх) і організацій;
- придбання акцій, облігацій, інших цінних паперів і отримання доходів (дивідендів, відсотків) із них;
- ведення інших позареалізаційних операцій, безпосередньо не пов'язаних з власним виробництвом передбачених статутом продукції, робіт, послуг і з їх реалізацією.

3. Вищі навчальні заклади мають право самостійно розпоряджатися доходами, отриманими від підприємницької діяльності з метою підтримки і підвищення матеріально-технічної бази, збільшення фонду оплати праці, соціальної підтримки студентів і наукові дослідження.

Основним завданням удосконалення чинного фінансового механізму державного регулювання трансформації вищої освіти на сьогодні ми вбачаємо розширення та удосконалення форм і методів фінансування ВНЗ через залучення інвестицій й довгострокового кредитування в діяльність закладів, надання права керівникам ВНЗ державної і комунальної форм власності самостійно перерозподіляти державні кошти для потреб закладу.

Як зазначалося вище, різні механізми державного регулювання трансформації вищої освіти тісно пов'язані між собою і мають взаємообумовлену дію. Так, результативність реалізації економічного і правового механізмів також багато в чому визначається такими чинниками, як наявність інформації про інноваційний управлінський досвід, володіння сучасними технологіями управління, наявність команди підготовлених і зацікавлених менеджерів освіти, а також можливість спертися на професійну консалтингову підтримку. Це підтверджує зв'язок між зазначеними механізмами та організаційним механізмом державного регулювання трансформації вищої освіти.

Ефективна організація освітньої діяльності впирається у вибір між жорстким управлінням і гнучкою самоорганізацією. Перший тип цілеспрямованої організації освіти переслідує строго певні цілі, засобами досягнення яких служать державне фінансування і планування результатів (подібна система була сформована і безальтернативно застосовувалася в радянський період). Другий тип – різні форми самоорганізації (ця модель поширена, наприклад, в США). Зважаючи на політичні та економічні особливості сучасного етапу розвитку системи вищої освіти в Україні, ми вважаємо найбільш прийнятним поєднання зазначених моделей. Це дозволить, з одного боку, не розмити наявні управлінські функції органів державної влади у сфері освіти, а з іншого, – скорегувати обмеженість бюджетного фінансування за рахунок права самостійного залучення закладами фінансових ресурсів.

Таким чином, основними напрямками реформування організаційного механізму державного регулювання трансформації вищої освіти мають стати:

1. Чіткий розподіл компетенцій, повноважень і відповідальності органів державного управління освітою всіх рівнів та забезпечення їх взаємодії з урахуванням вимог децентралізації державного управління, посилення автономії та відповідальності ВНЗ.

2. Перехід від розпорядчого до регулюючого управління системою вищої освіти.

3. Розвиток та посилення дієвості державно-громадських форм управління вищою освітою.

Державно-громадська система управління вищою освітою повинна спиратися на багатоскладову суб'єктну структуру, до якої має бути включена громадськість шляхом:

- введення її в процес підготовки, прийняття та

реалізації рішень на всіх рівнях управління освітою;

- забезпечення громадського контролю над дотриманням чинного законодавства, якості та умов освіти;

- організації громадського обговорення підготовлених і прийнятих нормативних правових актів, проєктів та програм розвитку освіти;

- проведення громадських експертиз освітніх установ, ефективності освітньої політики вищої освіти, стратегічного планування тощо;

- залучення до вишукування додаткових коштів для освіти, до оцінки раціональності використання виділених ресурсів;

- використання можливостей засобів масової інформації для підвищення цінності освіти в суспільній свідомості.

Зазначені дії доцільно проводити, закріплюючи відповідні положення в нормативно-правових актах.

Механізм державного регулювання трансформації вищої освіти належить до діяльності класу цілеорієнтованих систем. Саме тому важлива роль належить мотиваційному механізму.

Зазначене передбачає активність суб'єкта в мінливому середовищі і вимагає відповідної його реакції на зміну ситуації. Загалом, мотиваційний механізм управління можна розглядати як упорядковану сукупність мотивів досягнення поставленої мети. Адекватне розуміння суб'єктами управління мотиваційних механізмів системи регулювання вищої освіти служить запорукою успіху проведених заходів.

Структура мотиваційного механізму державного регулювання трансформації вищої освіти представлена його мотиваціями щодо:

- розвитку навчального та науково-дослідного процесу;

- праці;

- господарювання та підприємництва.

Успішна реалізація мотиваційного механізму можлива у разі, якщо вона буде:

1) будуватися відповідно до політики держави в галузі освіти згідно з потребами різних верств населення в поєднанні з регіональними, національними, демографічними особливостями;

2) враховувати специфіку кожного конкретного об'єкта управління.

Потреби та інтереси людей знаходять відображення в соціальній структурі суспільства, реалізуються в різних суспільних відносинах, стимулюються в системах матеріального і морального заохочення, визначаються участю працівників в управлінні, а також проявляються в процесі управлінської діяльності. Вони реалізуються через соціальний механізм управління як сукупність заходів, що забезпечують соціальний розвиток вищої освіти, а саме:

1) соціальний розвиток ВНЗ як невід'ємної частини державних перспективних і поточних планів і програм, що розробляються на всіх рівнях управління вищою освітою;

2) соціального розвитку колективу ВНЗ, що враховує, зокрема, зміни соціально-демографічної структури колективу, вдосконалення умов і охорони праці, заходи щодо підвищення якості керівництва ВНЗ;

3) виховання викладачів і студентів, що передбачає розвиток політичної та громадської активності,

вдосконалення ідейно-виховної роботи, встановлення в колективі ВНЗ сприятливого психологічного клімату, виховання відповідальності за доручену справу.

Стосовно вдосконалення соціального механізму доцільно створити Фонд підтримки вищої освіти, діяльність якого полягатиме в оплаті навчання студентів ВНЗ через механізми освітнього страхування фізичних осіб. Створення такого Фонду надасть можливість майбутнім абітурієнтам ще зі школи вносити необхідні страхові платежі через страхові компанії, які при вступі до ВНЗ на контрактній основі будуть використані для оплати за навчання. Такий механізм полегшить фінансове навантаження для сімей у майбутньому при оплаті за надані освітні послуги та створить прозорість та прогнозованість надходження фінансових ресурсів у сферу вищої освіти.

Якість освіти має не лише політичний, економічний, а й соціальний вимір. Саме тому необхідність створення відкритої системи незалежного оцінювання якості вищої освіти, орієнтованої на суспільне схвалення та підтримку результатів діяльності ВНЗ. Другий напрям удосконалення соціального механізму державного регулювання трансформації вищої освіти пов'язаний з інституціалізацією громадського контролю в особі Громадської асоціації контролю діяльності вищих навчальних закладів. Основним призначенням такої організації має стати розробка спільно з Державною службою зайнятості України та її регіо-

нальними відділеннями єдиних критеріїв оцінювання якості освітніх послуг для різних типів ВНЗ, координація розвитку системи вищої освіти із ринком праці. Співпраця Громадської асоціації із службами зайнятості створить механізми для узгодження навчальних програм у вищих на середніх навчальних закладах, визначення реальної потреби у відповідних фахівцях на національному та регіональних ринках праці.

Висновки. Таким чином, на основі проведеного дослідження визначено, що центральною ідеєю удосконалення механізмів державного регулювання трансформації вищої освіти у напрямках євроінтеграції та інноваційного розвитку держави є звуження функції прямого впливу держави на сферу освіти, що надасть можливість максимально розвивати потенціал ВНЗ, посилити економічну, соціальну, фінансову самостійність педагогічної громадськості, розвивати різні види соціального, державно-приватного партнерства.

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо наступні: визначити пріоритетні напрями удосконалення державного регулювання трансформації вищої освіти в Україні в сучасних умовах; обґрунтувати концептуальні підходи до формування комплексного механізму державного регулювання трансформації вищої освіти, що ґрунтується на державно-суспільній взаємодії між органами влади, бізнесом та освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления: Курс лекций. - М.: Юрид. лит., 1997. - 400 с.
2. Бакуменко В., Князев В., Сурмін Ю. Методологія державного управління: проблеми становлення та подальшого розвитку // Вісн. УАДУ. - 2003. - № 2. - С. 18.
3. Державне управління: Словник-довідник / За заг. ред. В.М.Князева, В.Д.Бакуменка. - К.: Вид-во УАДУ, 2002. - 228 с.
4. Нижник Н. Системний підхід в організації державного управління : Навчальний посібник / Н. Р. Нижник, О. А. Машков / За заг. ред. Н. Р. Нижник. - К. : УАДУ, 1998. - 160 с.
5. Шамхалов Ф. Теория государственного управления. - М.: ЗАО "Изд-во "Экономика", 2002. - 638 с.
6. Гаєвська Л. А. Перспективи та шляхи розвитку державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні / Л. А. Гаєвська // Економіка та держава. - 2009. - №10.
7. Гаєвська Л. А. Феномен громадянського суспільства і його вплив на становлення державно-громадського управління освітою (теоретико-методологічний аспект) / Л. А. Гаєвська. - Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Dutp/2007-2/txts/07glatma.htm>.
8. Крисюк С. Концептуальні засади розвитку державно-громадського управління освітою / С. Крисюк // Актуальні теоретико-методичні та організаційно-практичні проблеми державного управління : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю, Київ, 28 трав. 2004 р. : у 2 т. - К. : Вид-во НАДУ, 2004. - Т. 1. - С. 380-383.
9. Крисюк С. Державно-громадське управління освітою / С. Крисюк // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: матеріали наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. - К. : Вид-во УАДУ, 2001. - С. 351-353.
10. Крисюк С. Удосконалення управління освітою в умовах формування громадського суспільства / С. Крисюк, В. Луговий, В. Майборода // Формування громадянського суспільства в країні: стан, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. - К. : Вид-во УАДУ, 2001. - С. 181-211.
11. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні / Т. О. Лукіна. - К. : Вид-во НАДУ, 2004. - 292 с.
12. Паращенко Л. Автономія вищого навчального закладу / Л. Паращенко // Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. - К. : НАДУ, 2011. - Т. 4: Галузеве управління. - С. 13-15.
13. Паращенко Л. Проблеми державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні / Л. Паращенко // Освіта і управління : наук.-практ. журн. - 2010. - № 4. - С. 32-39.
14. Навчаємо демократії: базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини [Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер.] заг.ред.Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. за адапт. Л.І.Паращенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. - К. : НАДУ, 2011, 158 с.
15. Краткий экономический словарь / Под ред. А.Н.Азрилияна. - М.: Ин-т нов. экономики, 2001. - 1088 с.
16. Комяков О.М. Державне регулювання перехідної економіки: Автореф. дис. ... к. е. наук. - К., 2000. - 19 с.
17. Дідківська Л.І., Головка Л.С. Державне регулювання економіки: Навч. посіб. - К.: Знання-Прес, 2000. - 209 с.
18. Корещий М.Х. Державне регулювання аграрної сфери у ринковій економіці: Монографія. - К.: Вид-во УАДУ, 2002. - 260 с.
19. Нешистая А.С. Инвестиции: учебник. - 5-е изд., перераб. и испр. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. - 372 с.
20. Економічна активність населення України 2012: Статистичний збірник / відп. за вип. І. В. Сенік. - К. : Державний комітет статистики України, 2012. - 104 с.

REFERENCES

1. Atamanchuk G.V. [Theory of Public Administration]. Moscow, Yurid. Lit. Publ., 1997. 400 p.
2. Bakumenko V, Knyazev V, Surmin Yu. [The methodology of governance: problems of formation and further development]. Visnik UADU. 2003;2:11-27
3. Reigning upravlinnya: Dictionnaire-dovidnik / For zag. Ed. V.M.Knyazeva, V.D.Bakumenka. - K. : Type of UADU, 2002. - 228 p.
4. Nizhnik N.R. Sistemnij pidhid v organizacii derzhavnogo upravlinnja: Navch. posibnik / N.R.Nizhnik, O.A.Mashkov.; Za red. N.R. Nizhnik. – K.: Vid-vo UADU, 1998. – 160 s.
5. Shamkhalov F. The theory of government. - M. : JSC "Publishing house" Economy", 2002. - 638 p/
6. Gayevska L.A. prospects and the development of state and public administration in general secondary education in the country / L.A. Gayevska // Economy and the State. - 2009. - № 10.
7. Gayevska L.A. phenomenon of civil society and its influence on the formation of public-public education management (theoretical and methodological aspect) / L.A. Gayevska.- Access: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Dutp/2007-2/txts/07glatma.htm>.
8. Krysyuk S. Conceptual Framework for state and public education management / S. Krysyuk // Recent theoretical-methodological and organizational-practical problems of government materials nauk. and practical. Conf. by Intern. participation, Kyiv, May 28. 2004: in 2 t. - K: Izd NAPA, 2004 - T. 1.- S. 380-383.
9. Krysyuk S. Public-public education management / S. Krysyuk social reforms and formation of civil society in the country: nauk. materials and practical. Conf. / For the Society. red.V. Ivan Lugovoy, VN Knyazev. - K: Izd in hell, 2001.- P. 351-353.
10. Krysyuk S. Improvement of education in the formation of civil society / Krysyuk S, Lugovoy V., Majboroda V. // Formation of civil society in the country: state, problems and prospects: Coll. Science. pr. / under total. Ed. V. Lugovoy, VN Knyazev. - K: Izd in hell, 2001.- P. 181-211.
11. Lukina T/. State Department of quality secondary education in Ukraine / T. Alexander Lukin. - K: Izd NAPA, 2004.- 292 p.
12. Parashchenko L. Autonomy of higher education / L. Parashchenko // Encyclopedia of Public Administration: 8 vol. / Nat. Acad. state. Exercise. the President of Ukraine; nauk.-ed. Board: Yu Kovbasyuk (Chairman) and others. - K: NAPA, 2011. - T. 4: Sector Management. - P. 13-15.
13. Parashchenko L. Problems of public management and public secondary education in Ukraine / L. Parashchenko // Education and administration: nauk. and practical. Zh. - 2010. - № 4. - P. 32-39.
14. Teaching democracy: basic materials for democratic citizenship and human rights [R. Gollob and P. Krapf, V. Vaydinher,] zah.red.R. Gollob and P. Krapf and others. ; Per. From the English. and adaptation. L.I.Parashchenko; Society. Ed. Ukrainian. NG version Protasov. - K: NAPA, 2011, 158 p.
15. Brief Ekonomicheskie dictionary / Ed. A.N.Azrylyyana. - M. : In-t new. Economy, 2001. - 1088 p.
16. Komyakov A.M. State regulation of economic transition: Author. Dis. ... Candidate. Econ. Science. - K., 2000. - 19 p.
17. Didkivska L.I., Golovko L.S. State regulation of the economy: Training. guidances. - K. : Knowledge Press, 2000. - 209 p.
18. Koretsky M.H. State regulation of the agricultural sector in a market economy Monograph. - K. : Izd Academy of Public Administration, 2002. - 260 p
19. Neshytaya A.S. Investments: Textbook. - 5th ed., Rev. and Corr. - M. : Publishing Corporation, torhovaya "Dashkov & Co", 2007. - 372 p.
20. Economically active population Ukraine 2012: Statistical Yearbook / ed. by Vol. Senik I.V. - K: State Statistics Committee of Ukraine, 2012. - 104 p.

The main directions of improvement of mechanisms of state regulation of the transformation of higher education in Ukraine Iakymenko O.

Abstract. Article is dedicated analyses the main directions of improving the mechanisms of government regulation in conditions of transformation processes that are taking place in higher education of Ukraine and their improvement.

Keywords: *transformation, higher education, mechanism, educational system transformation.*

Основные направления совершенствования механизмов государственного регулирования трансформации высшего образования в Украине

А. О. Якименко

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных направлений совершенствования механизмов государственного регулирования относительно трансформационных процессов, которые имеют место в сфере высшего образования Украины и их усовершенствованию.

Ключевые слова: *трансформация, высшее образование, механизм, образовательная система.*

Впровадження досягнень емпіричних досліджень процесу письмового перекладу в методику формування у студентів відповідної компетентності

Л. О. Максименко

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: l.o.maksymenko@gmail.com

Paper received 01.05.2016; Accepted for publication 12.05.2016.

Анотація. Розвиток методики викладання перекладу вимагає залучення результатів досліджень багатьох наук і, насамперед, перекладознавства. В цьому аспекті досягнення емпіричних розвідок відіграють важливу роль у підвищенні ефективності методики формування компетентності у письмовому перекладі. В статті проаналізовано етапи розвитку сучасних методів емпіричних досліджень процесу перекладу й узагальнено досягнення, здобуті у цій царині, зазначено можливості їх застосування у навчанні студентів письмового перекладу.

Ключові слова: методи емпіричних досліджень процесу перекладу, одиниці перекладу, автоматизація обробки інформації, афективні фактори.

Вступ. В останні десятиріччя істотно зросла зацікавленість науковців емпіричними дослідженнями процесу перекладу. Вочевидь причиною цьому є вирішальне значення знань про те, що насправді відбувається у голові перекладача під час його діяльності для розуміння перекладу як процесу, що не можливо зрозуміти, аналізуючи виключно кінцевий продукт – перекладений текст. Останній надає неповне розуміння самого процесу, приховуючи як успішні стратегії, так і проблеми, з якими стикаються фахівці. Діяльнісні аспекти перекладача почали привертати увагу вчених наприкінці 80-х – початку 90-х рр. минулого століття, що поступово занурило перекладознавчі студії в емпіричний формат психолінгвістики.

Не зважаючи на те, що вивчення розумових операцій перекладача залишається одним із найменш розроблених розділів сучасної теорії перекладу, організація таких експериментів, у яких інформанти діють у чітко завданих умовах, а їх результати піддаються об'єктивній інтерпретації, істотно підвищують об'єктивність отримуваних даних.

Погляд на переклад як на процес вирішення проблем і прийняття рішень, який уможлиблює його експериментальне дослідження, є, на нашу думку, дуже перспективним і для методики викладання перекладу. Адже одне з головних її завдань полягає в організації навчання, спроможного надати студентам професійні знання. Це питання передбачає, що методика для формування компетентності у ПДП має враховувати ті сучасні досягнення перекладознавчої науки, які безперечно відіграють значущу роль у вивченні самого процесу перекладу. Існування великої кількості різноманітних підходів до проведення експериментальних досліджень, спричинених різними цілями науковців, неоднаковим рівнем підготовки досліджуваних і неоднорідними умовами, вимагає здійснення певного узагальнення методів і результатів емпіричних розвідок.

Огляд публікацій за темою. Вагомими дослідженнями, спрямованими на вивчення загальних та часткових закономірностей мовленнєво-мисленнєвих операцій перекладача, можна вважати праці Г. Крінгса, В. Льоршера, які запропонували ґрунтовні емпіричні дослідження перекладу на основі процедури «міркуй уголос» і аналізу протоколів, маючи на меті встановити перекладацькі стратегії. Німецький вчений

Г. Геніг, за результатами психолінгвістичних тестів, намагався визначити роль когніції й інтуїції під час пошуку варіантів мовою перекладу. У своїх роботах П. Герлофф та К. Сегвіно описують «одиниці аналізу», ідентифікуючи їх рівні, а також досліджують одиниці уваги у процесі виконання перекладу. Р. Яаскеляйнен, С. Тіркконен-Кондит, В. Вілз, А. Іванова визначають вагу автоматичних дій у процесі перекладу. Впливом афективних факторів на переклад займалися П. Куссмауль, Й. Лаукканен. Про хід та результати проведення емпіричних досліджень звітують у наукових працях фінські, данські, ізраїльські й українські вчені, зокрема С. Тіркконен-Кондит, П. Куйамекі, А. Мауранен, Г. Турі, О. В. Ребрій, С. В. Засекін та ін. Ш. О'Брайен, І. Міс, Ф. Алвес, А. Л. Якобсен, Л. Шу, Г. Хансена використовують новітні технології для зібрання даних і проводять науково-дослідні проекти з вивчення різних аспектів процесу перекладу за їх допомогою.

Мета статті полягає в аналізі сучасних методів емпіричних досліджень процесу перекладу і узагальненні результатів з перспективою їх використання у формуванні компетентності у письмовому двосторонньому перекладі (ПДП).

Результати дослідження і їх обговорення. Емпіричні дослідження письмового перекладу почалися на початку 1980-х рр. з результатів, отриманих внаслідок використання методу «міркуй уголос». Дослідження Г. Крінгса вважаються основоположними в цій новій парадигмі письмового перекладу. За цим у середині 1990-х рр. слідувала серія робіт В. Льоршера, Г. Геніг, П. Герлофф, К. Сегвіно, Р. Яаскеляйнен, С. Тіркконен-Кондит, П. Куссмауль, Й. Лаукканен та ін.

«Протокол міркуй уголос» (think-aloud protocol) – це спосіб виявлення даних, коли суб'єктів просять перекладати і проговорювати усе, що вони обмірковують під час виконання завдання. Письмові стенограми записів їхнього усного мовлення називаються «протокол міркуй уголос» (ПМУ). Цей метод був запозичений з когнітивної психології. На підставі проведених експериментів і отриманих наукових даних, психологи стверджують, що, якщо збирати інформацію з відповідними інструкціями, ПМУ не змінює напрям або структуру розумових процесів, за винятком невеликого уповільнення, але дає доступ лише до операцій, які активно обробляються в

оперативній пам'яті і можуть бути озвучені [2, с. 407].

Хоча ПМУ не забезпечує прямий доступ до несвідомого або до автоматичних когнітивних процесів, однак, його результати були особливо цінні і він залишався основним джерелом отримання інформації про переклад як процес до кінця 1990-х рр. Дослідження в цій новій парадигмі мали свої недоліки. Експериментальним проектам не вистачало систематизації та чітких цілей, використовувались невеликі зразки (кейси) і вони значно розрізнялися як концептуально, так і методологічно [1, с. 251].

У середині 1990-х рр. емпірично-експериментальне вивчення когнітивних аспектів перекладу переходить на інший етап, прагнучи систематичності у дослідженні процесів перекладу та перекладацьких компетентностей. Ґрунтуючись на даних, отриманих в галузях соціальних та інших наук, вчені А. Уртадо Альбір і Ф. Алвес використовують різні методи збору інформації, щоб визначити процес перекладу з декількох, але взаємодоповнюючих точок зору [3]. ПМУ перестав бути основним інструментом для збору відомостей. До нього додалися інтерв'ю, опитувальники і психофізіологічні вимірювання. Тепер коло суб'єктів експериментів розширюється від студентів-перекладачів до досвідчених перекладачів у різних галузях, фахівців з іноземних мов та білінгвів.

Той факт, що робота перекладачів майже виключно стала виконуватись на комп'ютерах, не міг залишитись поза увагою вчених. І наприкінці 1990-х рр. дослідження отримали новий стимул завдяки широкому використанню комп'ютерних обчислювальних засобів і розвитку програмного забезпечення. Серед яких, можливо, найбільш важливим є кейлоггер Транслог – програмне забезпечення, розроблене А. Л. Якобсен і Л. Шу в Копенгагенській школі бізнесу.

Транслог дозволив реєструвати такі дії перекладача, як натискання клавіш на клавіатурі комп'ютера, рухи і натискання клавіш миші тощо і, відповідно, спостерігати онлайн за створенням тексту мовою перекладу. З Транслогом стало можливим відслідковувати зусилля перекладачів на опрацювання тексту в режимі реального часу і вимірювати їх з точки зору тривалості процесу, необхідного для обробки текстових сегментів у різних експериментальних умовах.

Іспанські вчені, які входять до дослідницької групи під назвою РАСТЕ (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) і займаються емпіричними дослідженнями компетентності у письмовому перекладі, використовують Проксі. Це частина програмного забезпечення віддаленої підтримки комп'ютерів і серверів, що надає науковцям додаткові можливості для перегляду екранів інших комп'ютерів, підключених до тієї ж мережі, і створення записів, які можна проаналізувати на більш пізньому етапі. На відміну від Транслога, дані, отримані з Проксі, охоплюють не тільки дії перекладача на клавіатурі, але також інше програмне забезпечення та пошукові системи, якими він користується.

Комбіноване використання такого програмного забезпечення для запису екрану, як Samtasia (має можливість записувати зображення з екрана у відеофайли різних форматів і редагувати відео) або BB FlashBack (записує дії з екрану і дозволяє

створювати демо-ролики та навчальне відео з додаванням тексту і звуку), в поєднанні з Проксі, Транслогом або іншим програмним забезпеченням, що реєструє натискання клавіатури, таких, як WriteLog або Inputlog, було наступним кроком у дослідженні процесу перекладу. З програмними пакетами, які працюють одночасно, вдалося записувати дії, що відбуваються поза діапазоном кейлоггера та додати моніторинг екрана для дослідницьких цілей.

Поява айттрекінгу (окулографії) – новітньої технології, що дозволяє відслідковувати рух очей перекладача у процесі читання [11], дала поштовх до розвитку ще одного етапу когнітивних досліджень у перекладі. Відстеження погляду може надати інформацію про траєкторію руху ока, відображення саккадичних рухів і регресії онлайн, а також зупинку на гарячих точках, ділянках у текстах оригіналу і мовою перекладу, де фіксація вище [10] Це відкрило унікальні можливості пролити світло на когнітивні процеси, пов'язані з розумінням вхідної інформації, які досі не піддавалися науковому дослідженню.

Використання новітніх комп'ютерних технологій дозволяє зробити отримані експериментальні дані доступними для подальшого статистичного аналізу і розширити наше розуміння про процес перекладу людиною.

Одними з перших досліджуваних аспектів були проблеми, з якими стикаються суб'єкти в процесі перекладу і стратегії, за допомогою яких вони їх вирішують. Важливим відкриттям було те, що у поведінці виконавців перекладу відбувається чергування автоматичного виконання операцій із застосуванням стратегій, скерованих на вирішення проблем у разі їх виникнення. Ґрунтуючись на цих даних, Г. Крінгс і В. Льоршер [9] запропонували модель процесу перекладу як діяльності, спрямованої на прийняття рішень і вирішення проблем. Ці перші дослідження були розкритиковані за те, що ґрунтувалися на даних від студентів мовних факультетів без перекладацького досвіду або освіти і, отже, не давали можливості зрозуміти, якою мірою пропонувані моделі також відповідають процесам, пов'язаним з професійним перекладом [2, с. 409]. Не зважаючи на це, їх праці доводять існування закономірностей, які вказують на можливість створення таксономії стратегій перекладу. Пізніше роботу було зосереджено на конкретних темах і різних змінних.

У колі досліджень опинилися такі явища, як одиниці уваги, автоматизація обробки інформації і афективні фактори. На думку більшості дослідників, довжина одиниці перекладу є показником майстерності. Професійні перекладачі обробляють великі одиниці (речення або групу речень) і вільно рухаються між різними рівнями одиниць, а локальні проблеми вирішують у процесі [6; 12]. Вони також використовують ширшу базу знань, ніж студенти, які схильні розглядати переклад як чисто лінгвістичну операцію перемикання кодів [5; 9]. Отже, можна припустити, що блоки уваги розподіляються скоріше ієрархічно, ніж послідовно – менші одиниці обробляються в межах більших одиниць. Тоді цілком вірогідно, що пошук терміну або словосполучення може бути включений до обробки цілого речення, а не аналізу «слова» або «фрази». З врахуванням трудно-

ців виконання перекладачами цілої низки взаємопов'язаних дій доцільно цілеспрямовано підтримувати студентів (наприклад, за рахунок підказки послідовності дій, навідних запитань), формувати уміння усвідомлено виконувати розумові операції.

Оскільки рівень автоматизації виконання дій вважають залежним від досвіду і майстерності у виконанні завдання [14], то цілком очевидно, що дослідники висунули гіпотезу, що процес перекладу досвідченим перекладачем є більш автоматичним, ніж людиною з меншим досвідом. Однак дослідження не підтвердили висунутої гіпотези, а показали, що професійні перекладачі у стандартних ситуаціях виявляють вищий рівень автоматизацій дій, тоді як у нестандартних ситуаціях вони знаходять більше й інші види проблем, ніж студенти мовних факультетів. Вчені дійшли висновку, що «у той час, коли деякі процеси стають автоматичними, інші процеси усвідомлюються, тобто перекладач стає чутливим до нових видів проблем» [4, с. 105]. Цей висновок підтверджується і тим фактом, що студенти, майбутні перекладачі, обробляли більшу кількість операцій, ніж професіонали і студенти мовних факультетів. Причина може бути в тому, що вони обізнані з проблемами, які можуть виникнути, але ще не вміють використовувати стратегії, спрямовані на їх вирішення. Так само вважається, що фахівці краще визначають необхідність вдаватися до керованих дій, ніж непрофесіонали. Автоматичне виконання дій є, як правило, ефективним, але не дуже гнучким. На думку В. Вілса, існує небезпека [15, с. 144] автоматично перекладати структури, які здаються безпроблемними, але не є такими. Таким чином, необхідно враховувати це, навчаючи перекладу лексичних кліше, або «хибних-друзів», адже це випадки, які вимагають високого контролю.

Слід зазначити, що розподіл видів пізнавальних процесів на автоматичні і такі, які вимагають свідомих зусиль, є лише одним з питань, які чекають відповідей від емпіричних досліджень процесу перекладу. Характер становлення студентів перекладачами-експертами також у сфері актуального дослідницького інтересу. Те, яким чином перекладацька компетентність розвивається з плином часу, вивчається у довготривалих проектах.

Окрім когнітивних проблем вчені досліджували вплив афективних факторів на процес перекладу. Цим займалися, зокрема, П. Куссмауль, С. Тіркконен-Кондит, Й. Лаукканен і Р. Яаскелайнен. Вони погоджуються, що такі афективні фактори, як зацікавленість перекладом, спокійна атмосфера і впевненість у собі позитивно корелюють з тим, що дослідники розцінюють як «успішний результат». В стандартних завданнях, де можлива присутність цих трьох елементів, суб'єкти виконують більш вдалі переклади, ніж у нестандартних ситуаціях, де вони, як правило, дотримуються тексту-оригіналу й уникають стратегій скорочення настільки, наскільки можливо [8, с. 266]. Цей висновок має не аби яке значення для розробки методики навчання, де афективні фактори можуть вплинути на результативність навчання. З урахуванням труднощів виконання перекладачами цілої низки взаємопов'язаних дій доцільно цілеспрямовано підтримувати студентів. Процес навчання ПДП

має будуватися в опорі на особистість викладача і студента, а організація можливості виконання самостійної роботи, використання нових освітніх технологій стимулюватиме мотивацію майбутніх фахівців. Заохочення успіху та створення дружньої робочої атмосфери на заняттях знизить рівень їх тривожності.

Подальшим кроком у дослідженні процесу перекладу є оцінювання себе, завдання, тексту-оригіналу та тексту-перекладу, озвучене учасниками експерименту. На думку С. Тіркконен-Кондит, існують кількісні, а також якісні відмінності між професіоналами і непрофесіоналами в цьому аспекті. Це пов'язано з тим, що «усвідомлення мотивації й обґрунтування власної продуктивності, здається, зростає з перекладацьким досвідом» [13, с. 83]. З іншого боку, Е. Дмитрова вказує на те, що не знайшла тісного зв'язку між перекладацьким досвідом і якимось конкретним способом виконання перекладу. Вона приходить до висновку, що, можливо, навчаючи майбутніх перекладачів, слід розвивати у них прагнення випробувати застосування декількох підходів, серед яких і свої індивідуальні. Дослідниця робить висновок, що студентів необхідно заохочувати до практики створення кількох перекладів одного і того ж уривка і практикувати не тільки з цілими текстами, але й з короткими уривками.

Отримані дані істотно розширили уявлення перекладознавців про психолінгвістичні особливості процесу перекладу. Так, вчені дійшли висновку, що діалог під час розмірковування вголос – найуспішніший вид роботи [7, с. 180]. Коли учасники експерименту працюють парами, це стимулює основні процеси мислення: досліджуваним під час перекладу доводиться висувати, пояснювати й обґрунтовувати свої гіпотези. Лексичний пошук упродовж діалогу при перекладі, як підкреслюють Р. Циммерман та Л. Шнейдер, – природніша ситуація, ніж роздуми вголос під час індивідуального перекладу [16]. Отже, існує можливість залучення таких прийомів під час занять з навчання перекладу. По-перше, індивідуальні роздуми вголос, діалог та інтерв'ювання виявляють загальні стратегії, які використовуватимуть студенти, виконуючи завдання. По-друге, коментування після перекладу дає змогу виявити пріоритетні стратегії та знання декларативного типу.

Важливі дані, отримані в результаті емпіричних досліджень перекладу, надали гарні знання про основні риси когнітивних операцій, що дозволяє успішно використовувати їх для створення методики навчання перекладу, а саме для формування письмової перекладацької компетентності.

Висновки. Методична інтерпретація отриманих результатів дозволить визначити специфіку, адекватні способи і схеми оволодіння перекладацькою діяльністю, її послідовність і особливості на різних етапах виконання. Це дасть змогу скласти основу для моделювання у навчанні ПДП умов і процесів майбутньої професійної діяльності, що дозволить студентам формувати відповідну компетентність узгоджено з реальними мисленнєво-мовленнєвими операціями, тобто ефективно. Все це уможливить реалізацію результативного навчання студентів бакалаврату письмового перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

- Bernardini S. Think-aloud protocols in translation research. Achievements, limits, future prospects / S. Bernardini // Target : International Journal of Translation Studies / [Electronic edition]. – John Benjamins Publishing Company. – 2001. – Vol. 13:2. – P. 241–263. – Access mode to the journal : <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.13.2.03ber>
- Englund Dimitrova B. Translation process / B. Englund Dimitrova // Handbook of translation studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 406–411.
- Hurtado Albir A. Cognitive approaches / A. Hurtado Albir, F. Alves // Handbook of translation studies / [edited by Yves Gambier, Luc van Doorslaer]. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2010. – Volume 1. – P. 28–36.
- Jääskeläinen R. Automatised processes in professional vs. non-professional translation : A think-aloud protocol study / R. Jääskeläinen, S. Tirkkonen-Condit // Empirical Research in Translation and Intercultural Studies / [edited by S. Tirkkonen-Condit]. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1991. – P. 89–109.
- Jääskeläinen R. Tapping the process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating / Riitta Jääskeläinen. – Joensuu: Joensuun Yliopisto, 1999. – 268 p.
- Jakobsen A. L. Effects of Think Aloud on Translation Speed, Revision and Segmentation / Arnt Lykke Jakobsen // Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research / [edited by F. Alves]. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2003. – P. 69–95.
- Kussmaul P. Training the translator / Paul Kussmaul. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 1995. – 178 p.
- Laukkanen J. Affective and attitudinal factors in translation processes / Johanna Laukkanen // Target : International Journal of Translation Studies / [Electronic edition]. – John Benjamins Publishing Company. – 1996. – Vol. 8:2. – P. 257–274. – Access mode to the journal : <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.8.2.04lau>
- Lörscher W. Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation / W. Lörscher. – Tübingen : Narr., 1991. – 307 p.
- Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research. A Tribute to Arnt Lykke Jakobsen : [Copenhagen Studies in Language Series 38] / Editors: I. Mees, F. Alves & S. Göpferich. – Copenhagen : Samfundslitteratur, 2009. – 416 p.
- O'Brien S. Eye-tracking and translation memory matches / Sharon O'Brien // Perspectives: Studies in Translatology. – 2007. – Vol. 14 (3). – P. 185–205. – The online platform for Taylor & Francis Group content : <http://www.tandfonline.com/loi/rmps20>
- Séguinot C. Some thoughts about think-aloud protocols / Candace Séguinot // Target : International Journal of Translation Studies / [Electronic edition]. – John Benjamins Publishing Company. – 1996. – Vol. 8:1. – P. 75–95. – Access mode to the journal : <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.8.1.05seg>
- Tirkkonen-Condit S. Who verbalises what : A linguistic analysis of TAP texts / Sonja Tirkkonen-Condit // Target : International Journal of Translation Studies / [Electronic edition]. – John Benjamins Publishing Company. – 1997. – Vol. 9:1. – P. 69–84. – Access mode to the journal : <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.9.1.05tir>
- Toury G. The Coupled Pair of “Solution + Problem” / Gideon Toury // Translation Studies / [edited by P. N. Chaffey, A. F. Rydning, S. S. Ulriksen] // Translation theory in Scandinavia: Proceedings from the Scandinavian symposium on translation theory (SSOTT) III (11–13 August 1988). – Oslo : University of Oslo, 1988. – P. 1–23.
- Wilss W. A framework for decision-making in translation / Wolfram Wilss // Target : International Journal of Translation Studies / [Electronic edition]. – John Benjamins Publishing Company. – 1994. – Vol. 6:2. – P. 131–150. – Access mode to the journal : <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.6.2.02wil>
- Zimmerman R. The collective learner tested: Retrospective evidence for a model of lexical search / R. Zimmerman, K. Schneider // Introspection in Second Language Research. – Clevedon : Multilingual Matters, 1987. – P. 177–196.

The Implementation of Empirical Research Achievements in the Process-oriented Translation Studies in the Teaching Method of Students' Translation Competence Formation

Maksymenko L.

Abstract. The translation methodology development requires the involvement of many sciences research results and especially of Translation Studies. In this respect the achievements of empirical studies play an important role in the improving of teaching methods in written translation competence formation. In this article the author analyses the stages of modern empirical research methods development in translation process and summarizes the achievements obtained in this field; indicates the possibility of their implementation in students' translation training.

Keywords: *empirical research methods in translation process, translation units, automaticity of processing, affective factors.*

Внедрение достижений эмпирических исследований процесса письменного перевода в методику формирования у студентов соответствующей компетентности

Л. А. Максименко

Аннотация. Развитие методики преподавания перевода требует привлечения результатов исследований многих наук и в первую очередь переводоведения. В этом аспекте достижения эмпирических исследований играют важную роль для повышения эффективности методики формирования компетентности в письменном переводе. В статье проанализированы этапы развития современных методов эмпирических исследований процесса перевода и обобщены достижения, полученные в этой области; указаны возможности их применения в обучении студентов письменному переводу.

Ключевые слова: *методы эмпирических исследований процесса перевода, единицы перевода, автоматизация обработки информации, аффективные факторы.*

Вплив іноземної мови на процес формування ціннісних орієнтацій особистості

В. В. Марчук¹, Н. В. Стадник²

¹Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Україна

²Педагогічний інститут, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Paper received 27.06.2016; Accepted for publication 10.07.2016.

Анотація. У статті висвітлюється те, що на сучасному етапі формування ціннісних орієнтацій особистості засобами іноземної мови головною умовою є забезпечити потреби України у висококваліфікованих фахівцях, які будуть здатні до професійного спілкування іноземною мовою із зарубіжними колегами в різних сферах, які будуть спроможні творчо мислити, орієнтуватися та пристосовуватися до швидких змін у сучасних ринкових відносинах, застосовувати новітні інформаційні технології.

Ключові слова: особистість, ціннісні орієнтації, формування, іноземна мова, висококваліфіковані фахівці.

Постановка проблеми. Вхідження України в Європейську співдружність вимагає адаптації української національної економіки до нових умов господарювання, нових економічних відносин, розширення міжнародних зв'язків у різних галузях. Вихід нашої держави на передові рубежі прогресу людської цивілізації залежатиме від того, наскільки швидко та успішно державна система вищої освіти зможе підготувати фахівців нової формації, які будуть спроможні творчо мислити, орієнтуватися та пристосовуватися до швидких змін у сучасних ринкових відносинах, застосовувати новітні інформаційні технології.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання ціннісних орієнтацій в науковій літературі не нове, його досліджували такі науковці як А. Г. Александров, В. П. Анненков, А. М. Архангельський, О. О. Бандура, І. Д. Бех та інші.

На сучасному етапі формування ціннісних орієнтацій особистості засобами іноземної мови головною умовою є забезпечити потреби України у висококваліфікованих фахівцях, які будуть здатні до професійного спілкування іноземною мовою із зарубіжними колегами в різних сферах. Таке соціальне замовлення знаходить пряме відображення у програмних вимогах щодо рівня володіння іноземною мовою студентів вищого закладу освіти, що передбачає досягнення студентами вищого неможливого навчального закладу аграрного профілю такого рівня розвитку іншомовних навичок та вмінь, який би дозволив здійснювати безпосереднє спілкування із зарубіжними партнерами у професійній діяльності як в усній, так і в письмовій формі.

Сфера освіти найбільшою мірою визначає рівень розвитку суспільства та стає загальнонаціональним пріоритетом в більшості країн світу. Тому Національна Доктрина розвитку освіти в Україні ключовим завданням ставить модернізацію освіти у відповідності до вимог української державності XXI століття, формуванню ціннісних орієнтацій особистості на сучасному етапі, національного розвитку і національної безпеки, поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Цей перехід є необхідним наслідком глибинних процесів, які зумовлені суспільними змінами – переходом від індустріального до інформаційного суспільства [4].

Радикальні зміни, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які були

започатковані процесом інтеграції країни у європейський простір вищої освіти, зумовили розробку нової типової програми викладання англійської мови для професійного спілкування. На основі принципів інтернаціоналізму, демократії, рівноправності та інновацій дана програма покликана сформувати нові ціннісні орієнтації, сприяти мобільності студентів та їхній конкурентоздатності на ринку праці, посилити привабливість вищої освіти в Україні шляхом надання прозорої та гнучкої системи викладання та вивчення іноземних мов. Цілі та завдання програми є сумісними з цілями, які викладені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЕР), та з цілями, що визначені в Українських кваліфікаційних стандартах, а саме необхідність подальшої інтенсифікації процесів вивчення іноземних мов в інтересах зростання мобільності, більш ефективного міжнародного спілкування [1].

Мета статті полягає у висвітленні ролі іноземної мови у процесі формування ціннісних орієнтацій особистості на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Виклад основного матеріалу. Сучасний зміст освіти – багатокомпонентний. Він включає в себе не лише знання, але й способи практичної діяльності, творчий підхід, ціннісні орієнтації особистості. Зберігаючи досягнення у фундаментальності вищої професійної освіти, виникає необхідність переорієнтувати навчальний процес на формування у студентів бажання і вміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації. Тому важливим є застосування особистістю зорієнтованих педагогічних технологій. Їх ознаками є навчання та виховання, формування ціннісних орієнтацій з максимально можливим використанням індивідуалізації (врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів у всіх його формах і методах).

У „Педагогічній енциклопедії” індивідуалізація визначається як „організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання”, створенням умов для саморозвитку та самонавчання, критичного та осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цілей [2]. Такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, аналізуванні успіху чи помилок.

Саме тому і в нашій країні вища освіта стає не просто засобом підготовки фахівців до різних сфер діяльності, але й обов'язково етапом розвитку ціннісних орієнтацій висококваліфікованої особистості. Як зауважив Василь Кремень, якомога більше громадян України зможуть здобути кваліфіковану вищу освіту, бо саме від рівня інтелектуалізації залежить майбутнє країни. Вища освіта повинна стати обов'язковим етапом у житті людини [3].

Шкільна освіта вимагає від викладачів вищої школи оновлення змісту і методик, що формують світогляд, вміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером, здатність до самопізнання і самовираження, необхідне для соціальної адаптації, свідомого вибору свого життя.

Реалізація державної політики у галузі професійно-технічної освіти сприяє удосконаленню професійної підготовки спеціалістів, відкриттю нових типів вищих навчальних закладів, їх входженню до навчальних науково-виробничих комплексів, розширенню спектра освітніх послуг.

Водночас, згідно з перспективами розвитку економіки і соціальної сфери, зростає потреба у підготовці кваліфікованих спеціалістів зі знанням іноземної мови.

Сучасна система підготовки студентів-аграріїв у вищих закладах освіти України базується на галузевих стандартах вищої освіти Міністерства освіти і науки України (ГСВО – галузевий стандарт вищої освіти). Саме вони визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників відповідних напрямків підготовки (ОКХ – освітня кваліфікаційна характеристика).

Повний обсяг умінь (згідно з ГСВО), яким необхідно оволодіти студенту-аграрію під час навчання у вищому навчальному закладі, поділено на п'ять компонентів професійних якостей: планово-змістові, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні. Вони включають такі вміння як:

1) Планово-змістові: аналізувати ринкову ситуацію, стан та динаміку попиту, розробляти проекти бізнес-планів, планувати розвиток організації та її конкурентоспроможність, планувати ресурси (матеріальні, фінансові, трудові), розробляти тактичні та оперативні плани поточної діяльності, користуватися офісною технікою та засобами Всесвітньої Мережі Інтернет.

2) Організаційні вміння: поєднувати усі види ресурсів, організовувати колективну працю для досягнення мети діяльності організації, обирати та здійснювати раціональні форми організації управління, забезпечувати достатній рівень якості та конкурентоспроможності продукції, посилювати міжнародні зв'язки, брати участь у зовнішньоекономічній діяльності, працювати з кадрами, формувати колектив і керувати ним, підтримувати організаційну культуру.

3) Мотиваційні вміння: використовувати ефективні системи мотивації формування та оплати праці, реалізовувати управлінські рішення, розподіляти повноваження, підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, впливати на підлеглих.

4) Контролюючі вміння: оперативно контролювати забезпеченість ресурсами, дотримуватись технологій,

контролювати розрахунки з постачальниками та споживачами, контролювати виконання рішень і підтримувати дисципліну, готувати звіти про діяльність, контролювати охорону праці та техніку безпеки.

5) Координаційні вміння: встановлювати та підтримувати взаємовідносини із зовнішнім середовищем, вести діловодство, регулювати поведінку персоналу в процесі діяльності підприємства [5].

Не зменшуючи значення засвоєння майбутніми фахівцями перерахованих функціональних умінь, сучасна освіта ставить за мету:

- удосконалення методології формування інтелектуальної культури, навичок самоорганізації мислення, змістових комунікацій;

- підвищення рівня професійної підготовки студентів до світового рівня;

- знайомство студентів з основами підприємницької діяльності, враховуючи специфіку культурно-історичних реалій українського менталітету.

Але оволодіння спеціальністю на професійному рівні неможливе без знання іноземної мови та іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей і є одним із важливих компонентів вищої освіти, який у даний час реалізується в рамках дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Ще донедавна поняття „іноземна мова” як навчальна дисципліна було загальноприйнятим для всієї системи освіти в нашій країні, незалежно від специфіки цілей іншомовної підготовки. Таке уніфіковане призначення цієї дисципліни, на думку дидактиків, передавало ідею наступності у системі середньої і вищої освіти. Разом з тим, аналіз типових програм з іноземних мов для немовних спеціальностей свідчить, що в період з початку 60-х аж до кінця 90-х років ХХ століття навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах фактично велось у контексті професійної підготовки студентів та відповідно мало специфічний зміст і передбачало відмінні від шкільних методи навчання.

До висновку про те, що зміст навчання іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів повинен бути різним, також прийшли і закордонні колеги. На початку 60-х років у західних країнах з'являються практичні розробки курсів англійської мови для студентів різних немовних спеціальностей, а в навчально-методичній літературі вводиться термін „англійська мова для спеціальних цілей” (English for Special Purposes), що включило в себе такі поняття, як „англійська мова для професійних цілей” (English for Occupational Purposes), „англійська мова для ділового спілкування” (Business English) і „англійська мова для освітніх цілей” (English for Academic Purposes).

На думку аналітиків ЮНЕСКО, ХХІ століття повинно стати століттям висококваліфікованої професіоналізації майбутніх фахівців. Сучасний світ, який постійно оновлюється, призводить до змін системи освіти, до формування нових ціннісних орієнтацій особистості, що передбачає збагачення існуючого змісту освіти професіоналізацією.

Знання майбутніми фахівцями іноземної мови набуває особливої актуальності сьогодні, коли прагнення України увійти до міжнародної економічної спільноти вимагає наявності великої кількості фахів-

ців, які володіють іноземною мовою.

Розробка системи засобів формування готовності до спілкування іноземною мовою у майбутніх фахівців вищого немовного навчального закладу вимагає розгляду таких питань:

- виявлення структурних компонентів зазначеної готовності;

- визначення показників і рівнів сформованості кожного структурного компонента готовності до спілкування іноземною мовою.

Аналіз наукових праць з розглядуваної проблеми засвідчив, що на сьогоднішній день накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо формування готовності особистості до різних видів діяльності (О. Бикова, О. Бойко, С. Воробйова, В. Івашковський, П. Матвієнко, Н. Мойсеюк, К. Макагон, О. Томас, С. Радченко та ін.). Науковці використовують різні підходи до вирішення даної проблеми, пропонуючи систему різноманітних завдань, розробляючи лінгводидактичні напрямки формування готовності до того чи іншого виду діяльності. Проте не у кожному науковому дослідженні розглядаються компоненти, показники та рівні сформованості згаданої готовності.

Адже, перш ніж формувати ті чи інші уміння та навички, готовність до спілкування іноземною мовою зокрема, необхідно виявити та проаналізувати зміст даного поняття, його структурних компонентів та їхніх ознак, виявити у студентів рівень володіння мовними знаннями, мовленнєвими вміннями та навичками.

Дослідження у галузі психолінгвістики (М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія) дозволяють стверджувати, що для повноцінного спілкування іноземною мовою людина повинна мати певні вміння: швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування іноземною мовою, правильно планувати своє мовлення, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам процес спілкування іноземною мовою науковці визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному.

У процесі навчання іноземної мови елементи майбутньої професійної діяльності поєднуються з мовленнєвими явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення студентів з новою для них реальністю. У результаті цього поряд із оволодінням іноземною мовою відбувається засвоєння професійних знань та формування здібностей розуміти менталітет носіїв іншої мови, що в свою чергу позитивно впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості. З соціально-психологічної точки зору особистість студента повинна бути готова до засвоєння нової інформації й міжкультурного спілкування та взаєморозуміння. Ця готовність виявляється у таких якостях майбутнього фахівця:

- усвідомлення власної ідентичності та презентація її, тобто це здатність індивіда зрозуміти, що власне сприйняття колег по бізнесу зумовлене професійно значущими факторами і колективним менталітетом; це також означає здатність індивіда показати свій світ представникам іншої країни іноземною мовою;

- рольова дистанція: це здатність особистості

абстрагуватися від власної позиції, ролі, подивитися на неї збоку, розуміючи при цьому, що є й інші сприйняття світу і що стереотипи іншого світу відносно до нього такі ж природні, як і його власні;

- емпатія: здатність індивіда ввійти в ситуацію іншої особи (у нашому випадку представника іншої професійної спільноти), намагання зрозуміти його; у розвитку цієї якості велику роль відіграють афективні, а не пізнавальні процеси, оскільки поза мовним середовищем це відбувається через тексти, фільми, картини;

- здатність особистості не боятися зустрічі з представником іншої країни, не уникати її, а вступити в контакт, витримуючи суперечливі очікування та вимоги. Тому саме на заняттях з іноземної мови необхідно давати студентам таку можливість зустрічі з представником іншої культури і розвивати здатність аналізувати й обговорювати своє сприйняття.

Мова, як відомо, це не лише система символів, за допомогою яких спілкується людство, а це є спосіб мислення, вираження людиною своїх почуттів, переживань. У мові об'єктивується самосвідомість особистості, духовне життя всього народу, особливості його менталітету. Щоб краще пізнати характер того чи іншого народу, проникнути у його глибини, вважав К. Д. Ушинський, потрібно засвоїти мову цього народу. Ціннісні орієнтації молоді на ту чи іншу мову, на наш погляд, є виразником її світогляду, самосвідомості.

Входження особистості у нові соціальні відносини проходять складно і неоднозначно і цей процес інтегрування також має багатоплановий характер: він зачіплює світоглядські аспекти духовного життя індивіда, його політичні пріоритети, стабільність чи рухливість, динамічність стереотипів мислення, ставить індивіда у ситуацію перебудови усієї структури мислення.

Характерні показники мовних орієнтацій молоді опосередковано відображають кризові елементи у загальних процесах суспільного розвитку на даному етапі, а також у відношеннях держави і окремих соціальних груп, у даному випадку – молоді. Розходження у мовних орієнтаціях молоді вказує, крім того, на наявність суперечностей у мотивах поведінки молоді різних соціальних і регіональних груп, а, отже, і на внутрішні суперечності у молодіжному середовищі.

Як засвідчує історичний розвиток суспільства, перехідні, кризові періоди завжди супроводжуються глибокими психологічними кризовими явищами, в першу чергу це стосується молодіжної категорії населення. Ці явища мають, як правило, різні форми проявів – від розгубленості, розчарувань, песимізму до чітко вираженого бунтарства, відкритого нігілізму. Інколи в таких кризових ситуаціях молода особа, у якої ще не вповні сформоване життєве кредо, вибирає найлегший шлях – шлях балансування, вичікування, однак такий період триває недовго. Як показують дослідження, останнім часом значно збільшилась кількість пацієнтів соціальних психіатрів.

Однією з причин цього є загострення суперечностей між запитами і прагненнями індивіда, його суб'єктивними можливостями і відсутністю суспіль-

них умов для їх реалізації, що в кінцевому наслідку приводить до психологічного (а інколи і до психічного) зриву. Як правило, саме така молодь у нашому суспільстві (як, до речі, і у інших державах, що пройшли подібний шлях розвитку) поповнює число наркоманів, самовбивць, терористів, кілерів, яким не властива уже здатність самоконтролю, саморегуляції і самооцінки. Це одна із форм проявів внутрішньої кризи особистості, викликані нестабільністю суспільного розвитку, а, отже, і системи цінностей.

Особливо непростим нам представляється визначення ціннісних орієнтацій у структурі педагогічної свідомості. Поняття "цінності" і "ціннісні орієнтації" вживаються як синоніми. Деякі дослідники вважають, що ціннісні орієнтації виступають "своєрідними заступниками цінностей". Очевидно, цінності зв'язані із суспільною свідомістю, а ціннісні орієнтації характеризують індивідуальну свідомість.

Ми зв'язуємо педагогічну свідомість з індивідуальною свідомістю, тому використовуємо поняття "ціннісні орієнтації". Під ціннісними орієнтаціями ми розуміємо соціально детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість на мету та засоби діяльності. Відповідно до цього ціннісні орієнтації розділяються на термінальні (цінності-мети) і інструментальні (цінності-засоби). У відношенні ціннісних орієнтацій чітко виражені два різних підходи: соціологічний і психологічний.

Психологічний підхід до поняття "цінності" полягає в тому, що вони розглядаються в плані особливого значення для кожного члена соціальної групи. Ціннісні орієнтації досліджуються в рамках вивчення мотиваційної сфери людської свідомості. Віднесення того або іншого об'єкта до цінності виражається при цьому в його здатності задовольняти потреби, інтереси і цілі людини. Поняття "цінність" – це суб'єктивне відображення у свідомості індивіда деяких специфічних властивостей предметів і явищ навколишньої дійсності. Отже, ціннісний підхід до явищ навколишньої дійсності полягає в тому, що усі вони (включаючи і вчинки людей) відбиваються у свідомості індивідів саме як цінності, тобто з погляду їхньої можливості задовольнити потреби людини. Виходячи з того що значення предметів і явищ і їхній зміст для людини є те, що детермінує поведінку, можна сказати, що цінності визначають широку мотивацію людської поведінки, являючи собою стрижневе утворення мотиваційної структури особистості.

На відміну від загально філософського підходу характерною рисою психологічного підходу до проблеми цінностей є диференційність ціннісних об'єктів. Вони підрозділяються за значенням всередині того самого виду, групи, класу цінностей. Здійснюється конкретизація і ієрархізація цінностей. У мотиваційній сфері педагогічної свідомості цінності відіграють роль своєрідної оціночної діяльності, що передбачає сприйняття і засвоєння об'єктивної змістовної сторони предмета, з одного боку, і оцінку його властивостей з погляду суб'єктивної значимості для індивіда, відповідності його потребам і інтересам – з іншого. Таким чином, цінності є сполучною ланкою між змістом і значенням. У результаті оціночної діяльності відбувається усвідомлення об'єкта соціальної

дійсності і тим самим формується особливий вид відносини до нього – ціннісне відношення (В. Н. Мясішев, В. П. Тугаринов).

Ціннісні орієнтації – одне зі структурних утворень свідомості зрілої особистості. Ціннісні установки впливають на диспозицію особистості (В. А. Отрут), та її установки (Ю. М. Жуків), мотиви (В. М. Асєєв), інтереси (І. В. Дубровина, Б. С. Круглов) і навіть визначають сенс життя (К. Обухівський). Характерні риси впливу ціннісних орієнтацій на поведінку і діяльність особистості виявляються в тому, що "ціннісні орієнтації, відносячись до змістовних структур свідомості, впливають на поведінку опосередковано і функціонують як способи раціоналізації поведінки".

Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням. Це закономірний результат людського життя, зміни у взаєминах людини зі світом, іншими людьми, суспільством. У результаті зміни внутрішніх умов на основі сформованого психологічного механізму диференціації вступають у дію, актуалізуються ті або інші цінності. У міру того як людина здобуває життєвий досвід, перед нею не тільки відкриваються всі нові і нові сторони буття, але і відбувається більш-менш глибоке переосмислення життя. Цей процес переосмислення, що проходить через усе життя людини, утворює самий таємний і основний зміст її внутрішньої свідомості, що визначає мотиви її дій і внутрішній зміст тих завдань, які вона виконує в житті. Ціннісні орієнтації, як ми вже говорили, являють собою єдність трьох компонентів: когнітивного, емоційного і поведінкового.

Все це формується в юнацькому віці, куди варто віднести і процес складання ієрархічної системи ціннісних орієнтацій особистості. До початку педагогічного формування у вузі в абітурієнтів вже існує своєрідна система ціннісних орієнтацій, що поступово трансформується під впливом навчання і професійного виховання, одна з найважливіших виховних функцій якої полягає в трансляції цінностей. Педагогічно важливі якості особистості майбутнього аграрія являють собою не що інше, як систему інструментальних ціннісних орієнтацій особистості. Педагогічна діяльність є значним стимулом, що визначає зміст ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації особистості, будучи компонентом внутрішньої структури, світогляду індивіда, перебувають у діалектичному взаємозв'язку з інтересами, потребами, установками, мотивами активності, можуть бути адекватними стосовно ціннісних орієнтацій суспільства, сутнісної, об'єктивної цінності явищ духовної культури, самі можуть виступати в ролі чинників і детермінувати систему цінностей певної соціальної групи, класу, суспільства в цілому.

Висновки. Отже, на основі поданого вище, можна зробити висновок про те, що іноземна мова забезпечує формування ціннісних орієнтацій особистості і комунікацію між тими, хто спілкується, тому що її розуміє як той, хто повідомляє інформацію, кодує її в значеннях слів, відібраних для цієї мети, так і той, хто одержує цю інформацію, кодує її, тобто розшифровуючи ці значення та змінюючи на

основі цієї інформації свою поведінку. Людина, яка адресує інформацію іншій людині, і той, хто її приймає, для реалізації цілей спілкування та спільної

діяльності повинні користуватися однією і тією ж системою кодифікації та декодифікації значень, тобто говорити "однією мовою".

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти і вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури, Комітет з освіти, Відділ сучасних мов, Страсбург. – Київ, Ленвіт. 2003. – 262 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4 – 6.
5. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. / В. Д. Стасюк. – Одеса. – 2003. – 29 с.

REFERENCES

1. European Recommendations on language education and the learning, teaching, assessment / Council for cooperation in the field of culture, education committee, modern languages division, Strasbourg. – Kiev, Lanvt. 2003. – 262 p.
2. Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations / Author-compiler N. P. Nawaloka. ... the group "Base", 2012. – 176 p.
3. Kremen V. G. Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Implementation. Results / V. G. Kremin. – K. : Diploma, 2005. – 448 p.
4. National doctrine of education development of Ukraine in XXI century // Education of Ukraine. – 2001. – No. 29. – P. 4 – 6.
5. Stasiuk V. D. Pedagogical conditions of professional training of future economists in system "school – higher educational institution" diss. ... candidate of ped. sciences: 13. 00. 04. / V. D. Stasiuk. – Odessa. – 2003. – 29 p.

The influence of the foreign language on the process of personality value orientations formation

Marchuk V. V., Stadnik N.V.

Abstract. The article highlights that in the modern period of the personality value orientations formation by means of the foreign language the main task is to ensure the Ukraine's need in highly qualified specialists who will be able for professional communication in foreign language with their foreign colleagues in different spheres, who will be able to think creatively, orientate and adjust for the quick changes in the modern market relations and use new information technologies.

Keywords: *personality, value orientations, formation, foreign language, highly skilled specialists.*

Влияние иностранного языка на процесс формирования ценностных ориентаций личности

В. В. Марчук, Н. В. Стадник

Аннотация. В статье обращается внимание на то, что на современном этапе формирования ценностных ориентаций личности средствами иностранного языка главной задачей является обеспечить потребность Украины в высококвалифицированных специалистах, которые будут способны к профессиональному общению на иностранном языке с зарубежными коллегами в разных сферах, которые будут способны творчески думать, ориентироваться и приспосабливаться к быстрым изменениям в современных рыночных отношениях, использовать новейшие информационные технологии.

Ключевые слова: *личность, ценностные ориентации, формирования, иностранный язык, высококвалифицированные специалисты.*

A korai idegennyelv-oktatás tartalmának formálódása a modern magyar iskolákban

Ju. Pávlovics

Rivnei Állami Humán Egyetem, Ukrajna
Corresponding author. E-mail: judix@mail.ru

Paper received 26.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Bevezetés. A cikkben áttekintjük a korai idegennyelv-oktatás tartalom formálódási problémáit a modern magyar iskolákban. Elemezzük Magyarország nyelvpolitikájának sajátosságait és a korai idegennyelv-oktatás tartalmának fejlődését az utóbbi 50 év során. Kiemelt figyelmet fordítottunk a Nemzeti alaptanterv nyelvi összetevőjének jellemzésére, meghatároztuk azokat a hatásokat, melyek pozitívan befolyásolták az oktatás tartalmát Magyarországon.

Kulcsszava: Korai idegennyelv-oktatás, reformálás, tartalom, nyelvpolitika, kommunikatív megközelítés.

Bevezetés. Az idegen nyelv sikeres elsajátításának fontos feltétele a kezdeti szakaszban egy olyan korai idegen nyelv-oktatás tartalom kialakítása, mely lehetőséget ad a diákoknak átfogóan elsajátítani a szükséges készségeket és attitűdöket a következő területeken: beszéd, hallás utáni szövegértés, olvasás és írás.

Az idegennyelv-tanulás tartalma az ukrainai általános iskolákban olyan elképzelésre épül, mely szerint az idegen nyelv megtanulása interkulturális paradigma keretei között történik, ami lehetővé teszi a nyelv és kultúrájának együttes elsajátítását. Erre a technológiára való orientálódás kiváltó oka a multilingvális és polikulturális nemzetközi közösség céljainak és perspektívájának fejlesztése.

Ebben a vonatkozásban Ukrajnán a korai idegennyelv-oktatás tartalmának modernizációjához fontos felhasználni az európai országok, azaz szomszédjaink, nyelvtanításban szerzett gyakorlati tapasztalatait, különösen Magyarországon jelentős eredményeit a korai idegennyelv-oktatás szervezésében.

Az általános iskolák oktatási standardja Magyarországon rugalmas az oktatási tartalom kialakulásában. Az idegennyelv-oktatási standard nem tartalmaz kizárólagos tantervet, követelményeket a nyelv sorrendbeli, fokozatos tanításáról, a pontos óraszámokat. A rendszer csak a minimális és maximális óraszámok százalékát írja elő.

A fentiek alapján, azt lehet mondani, hogy az idegen nyelv-oktatás során magyarországi általános iskolai tanárok szabadon támaszkodhatnak hatékony módszerekre, ezzel együtt tökéletesíthetik a korai idegennyelv-oktatás tartalmát.

Irodalmi áttekintés. Jelenleg Ukrajnában csak néhány a magyarországi korai idegennyelv-oktatás tartalmával kapcsolatos tudományos munkát publikáltak. Részben ezzel a kérdéssel foglalkozott a disszertációjában Hulypa Ludmila munkájában felülvizsgálta az idegennyelv-oktatás helyzetét Magyarországon az elmúlt fél évszázadban. Kiemelkedő Szavcsenko Olga [11] híres ukrán tudós és pedagógus tudományos munkái és tankönyvei, melyekben az alapfokú oktatás didaktikájával foglalkozott, továbbá figyelemre méltó Szabó Ildikó [13], Kovács Judit [4], Lukács Krisztina [6], magyar idegennyelv-oktatók tanulmányai. A cikk **célja** a korai idegennyelv-oktatás tartalmának formálódási problémáinak a vizsgálata a modern magyar iskolákban.

Eredmények és következtetések. A politikai helyzet, a történelmi, kulturális és szociális tényezők döntő hatást fejtett ki az idegennyelv-oktatás fejlődésére a Nyugat és Közép-Európa országaiban, beleértve Magyarországot. Napjainkban nem olyan radikálisan változott az idegen

nyelv-oktatás felépítése, mint amennyire a nyelvválasztás és a tanulmányi módszertani anyagok. Ahogyan azt Bognár Anikó említi, a II. világháború időszaka alatt és 1989-ig Magyarországon kötelező idegen nyelv volt az orosz [1, 1 o.]. A diákok 10 éves kortól kezdték tanulni a nyelvet (4-5. elemi osztály) négy éven keresztül és még tovább, a középiskolában szintén négy éven át. Ezen az egyetlen nyelven (alternatíva nélkül) a tanulók aligalig beszéltek. Eleinte az első és a második idegen nyelvre heti 3 óra volt adva. 1970-től a középiskolák tanterve még két órával bővült azokban az osztályokban, melyben intenzíven tanulták a nyelvet, ezen kívül megjelentek olyan iskolák és osztályok, melyekben heti 6-8 vagy akár 16 órában is tanítottak idegen nyelvet, a 3. nyelvet is beleértve. 1982-ben több iskolában a heti 3 órát a diákok még 2 órával bővíthették, mint választott tantárgy, a speciális osztályokban heti 3 vagy akár 6 órával is bővíthették. Sim Monika Adriana cikkében megjegyezte, hogy az idegen nyelvek ilyen intenzív tanulása korai szakaszban nem csak pozitív változásokat eredményez, hanem bizonyos hiányosságokat is, például, a tanulók létszáma néha elérte a 25-30 főt, ezek kisebb csoportra nem osztódtak, ami negatív hatást keltet a nyelv tanításában. [12, 646. o.]

1987-ben a Magyarországi Oktatásügyi Minisztérium 15 középiskolát alapított, ahol 5 tantárgyat idegen nyelven tanultak a diákok (történelem, földrajz, matematika, biológia és fizika). Ebben az időszakban különböző idegen nyelvi tanfolyamokat indítottak, mint például üzleti angol nyelv, angol turistavezetők, német nyelv mérnökök részére. Viszont a magasan képzett idegen nyelv tanárok hiánya problémát okozott. Ez lett az elsődleges feladat, melyet meg kellett oldani. Ezen kívül tankönyvekből és tananyagokból is a hiány volt. Eme hiányok pótlásában segédkezet nyújtott a British Council, a Goethe Intézet és más európai szervezetek, intézmények.

A rendszerváltás követően gyors átalakulás kezdődött az idegennyelv-oktatásban. Az 1989/90-es tanévtől megszűnt a kötelező orosz nyelv-tanítás, így a diákok és a szülők más európai nyelveket választottak és lényegében három év alatt teljes nyelvváltás zajlott le. Míg a szabályozás liberalizálása előtt 928 ezer diák tanult oroszul és 275 ezer más nyelvet, addig az 1992/93-as ta-névben ez az arány lényegében megfordult: 975 ezren tanultak nyugati nyelvet és csak 200 ezren oroszul [14, 142 o.]. 1995-1996 tanévben az általános iskolában a fő nyelv a német volt, a középiskolában az angol, ahogyan azt a 1. táblázat is mutatja. [1, 2. o.]

Táblázat 1.

Az iskolai oktatásban idegen nyelvet tanulók száma az 1995/1996 tanévben							
Iskola	Angol	Német	Orosz	Francia	Spanyol	Olasz	Egyéb
Általános I. i. ny.	277,404	346,460	12,661	8,874	312	1,804	2,708
Általános II. i. ny.	18,950	13,135	1,180	1,526	86	826	5,058
Közép	98,045	92,612	5,244	8,189	0	0	0

Az Oktatásügyi Minisztérium 2007-ben módosította az oktatási törvényt és kijelölte a modern nyelvek főbb elveit és céljait. A kötelező idegennyelv-tanulás nem később mint 10 éves kortól kezdődik, vagy még korábban. Ezen kívül törvénybe lett foglalva, hogy az elemi iskolákban az idegennyelv-oktatást játékosá kell tenni. Szabó Ildikó leszögezi, hogy az idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető célja a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása, amelynek fogalma azonos a használható nyelvtudással; vagyis az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti, és mérése, értékelése a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) révén lehetséges. Nagy Katalin Zsuzsanna szerint, a kisiskolás korosztály idegen nyelvre tanítása egészen eltérő módszereket, más típusú óravezetést és másfajta nevelői hozzáállást igényel, mint az idősebb korosztályé. Alsó tagozaton különböző mozgásos tevékenységeken, játékokon keresztül valósul meg leghatékonyabban a tanulás. [8, 58. o.]

A NAT és a kerettanterv szerint az iskolai nyelvtanítás célja a használható szintű nyelvtudás biztosítása, amely egyben a tanulók személyiségének fejlesztéséhez is hozzájárul. A NAT meghatározza a nyelvvórákra szánt óraszámok mennyiségét, e szerint az 1-4 osztályban idegen nyelvre 2-6 % szánják, az 5-8 osztályban – 12-20%. Átlagosan az alapfokú oktatásban az idegen nyelvre heti 2-3 óra adódott [13, 24. o.]. 2007-től a heti óraszámok minimum 20% -át a nyelvi és a kommunikatív kompetenciák fejlesztésére kell fordítani.

Jelenleg Magyarországon a diákok és a szülők több nyelvközül szabadon választhatnak. Általános iskolában az angol, a német vagy a francia nyelv tanítását ajánlja első idegen nyelvként az erről szóló, 2012-2018-ra vonatkozó kormányzati stratégia. A NAT módosításának megfelelően, 2014-től első idegen nyelvként a kínai is tanítható. Ennek ellenére ilyen bő választási lehetőséggel leginkább a városi iskolák rendelkeznek. A falvakban a gyerekek az angol vagy a német nyelv közül választhatnak. Előfordul azonban, hogy azt a nyelvet kell tanulniuk, melyet az iskola kínál.

Csapó Benő [2] szerint a következő faktorok befolyásolják a nyelvválasztást: az ország mely részén tanul a tanuló; milyen nagyságrendű településen lakik; milyen az anya (ill. a szülők) iskolai végzettsége; képességeik fejlettsége és a tesztfeladatsor alapján milyenek a tanulók teljesítményei.

A NAT különböző nyelvek tanítását teszi lehetővé, azonban az iskolai gyakorlat azt mutatja, hogy csak néhány nyugat-európai nyelvre esik a választás, többek közt az angolra vagy a németre.

Ahogy azt Nikolov Marian is leszögezte, a nyelvtanulás és a nyelvtudás szorosan összekapcsolódik az esélyegyenlőséggel. A közoktatásban végzett kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a szociokulturális szempontból előnyösebb háttérű diákok inkább angolul, míg a leszakadók inkább németül tanulnak, vagy

egyáltalán nem tanulnak nyelvet. Mivel az iskolák nem képesek minden diák számára biztosítani a szabad nyelvválasztást, bizonyos kritériumok alapján „jutalomként” teszik hozzáférhetővé a népszerűbb angolt, illetve a jobb minőségű programokat [10, 1049. o.].

Annak ellenére, hogy az idegen nyelvet hivatalosan 10 éves kortól kezdik tanulni a diákok, mára 10-15% százalékuk az 1-2. osztálytól, az 50% pedig a 3. osztálytól kezd el a nyelvtanulást. A második idegen nyelvet az általános iskolákban csak a tanulók 5-7% kezdi el, ez azt jelenti, hogy csak a művelt, tanult szülők motiválják gyermekeiket két idegen nyelv tanulására az általános iskola alsó tagozatában. A magyarországi Oktatásügyi Minisztérium pontosan meghatározza a korai nyelvtanítás céljait, melyek nem csak a nyelvi készségek és attitűdök fejlesztése, hanem a pozitív motiváció kialakítása az idegen nyelv és annak kultúrája iránt [13, 26. o.].

Szabó Ildikó ilyen mutatókról számol be: Budapesten a tanulók 62% tanul idegen nyelvet az 1-2. osztályban, a kisebb városokban már csak 50%-t, a falvakban 43%-t tesz ki ezek száma. A 2007-es Nemzeti Alapintérvben az idegen nyelvre 9 éven keresztül összesen 984 órát írnak elő, de ez a szám a valóságban több. Az iskolákban a csoportbontás a nyelvtudás szint szerint történik, a sikeresebb diákok több óraszámban tanulják az idegen nyelvet, mint a kortársaik.

A korai nyelvtanítás kisebb-nagyobb sikere ellenére sok probléma merül fel a nyelvek elsajátításával kapcsolatban. Ezek közé tartozik a diákok motivációjának hullámzó vagy alacsony szintje. A nyelvtanárok nem látják saját szerepüket a tanulók motiválásában és a motiváció fenntartásában. A nyelvtanítás gyakran nem felel meg az életkori sajátosságoknak és az egyéni különbségeknek, ami a leggyakoribb olvasási és írási feladatokat, a „nyelvtanozást”, drillezést, fordítást jelenti a szóbeli gyakorlás helyett. [10, 1053. o.]. A program nem épül egymásra, néha a tanárok nem építenek a diákok általános iskolában megszerzett tudására, ebből kifolyólag a középiskolákban a tanulók nulláról vagy kezdő szintről folytatják a nyelvtanulást. Ezen kívül megfigyelhető a tanárok alacsony követelmény szintje, éppen ezért nem mindig megfelelően fejlesztik a diákok már az általános iskolában elsajátított kommunikatív készségeit.

A fentieket figyelembe véve, megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-oktatás fejlesztésének hiányosságai a következők: tisztázatlan a nyelvtudásszint a csoportbontáskor, a tanítás-tanulás folyamatában történő differenciálás hiánya, nem követik a nyelvtanulás folyamatosságának elvét az általános és a középiskolában, a legújabb különböző programok és módszertanok túltelítettsége.

Az összegző dokumentum, mely a 2002-2003 tanév magyarországi idegennyelv-oktatás helyzetéről szól, leszögezi, hogy az oktatás tartalom fejlesztésének a fő tényezői a következők: a kerettantervek és programok szabályozása a magyarországi oktatásügyi minisztérium

által, új módszerek bevezetése, az idegennyelv-oktatás területén elfogadott döntések állami ellenőrzése.

Az idegennyelv-oktatás új stratégiáinak bevezetése magába foglalja a következő lépéseket:

- Speciális programok kidolgozása az általános és a középiskolák számára

- Melléklet az oktatási törvényhez, melyben megfogalmazódik az intenzív idegen nyelvtanulás az általános iskolában.

- Kibocsájtó idegen nyelvvizsga bevezetése [3, 8. o.].

A korszerű tanulásmódszerek és az utóbbi évek kutatásai bebizonyították, hogy a színvonalas idegen nyelvi vagy kétnyelvű fejlesztés kifejezetten előnyös lehet a gyermekek számára. A két tanítási nyelvű oktatás a tanulók magas szintű idegennyelv-tudását és az idegennyelv-tanulás képességének fejlesztését szolgálja. Az EMMI 2013-as rendelete szerint, a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás jellemzője a kommunikációs helyzeteken alapuló, játékos nyelvtanulás korai megkezdése. A nyelvtanulás során a tanulók fejlettségi szintjüknek, életkori sajátosságainak megfelelő, ugyanakkor kihívást jelentő érdekes nyelvi tevékenységekben vesznek részt. A célnyelvet, amellyel minden esetben valamilyen kommunikációs szituációban, kontextusban találkoznak, kezdetben az anyanyelvi fejlődés mintájára sajátítják el. A célnyelvvel való ismerkedés középpontjában a kezdeti szakaszban a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció fejlesztése áll. Ennek következtében kialakul és folyamatosan fejlődik a tanulók beszédészlelése, beszédértése, spontán beszéde és beszéd-bátorossága, ami megfelelő alapot teremt a nyelvi készségek további fejlesztéséhez és fejlődéséhez.

Az elmúlt másfél évtizedben a magyar közoktatásban tovább emelkedett a két nyelvű általános iskolai programok száma. A kétnyelvű oktatás néha az óvodáskortól kezdődik, az általános iskolában pedig az első évfolyamon, és a nyolcadik évfolyamon legalább a Közös európai referenciakeret szerinti B1 célnyelvi tudásszinten fejeződik be. A szülőknek joga van eldönteni, milyen nyelveket fog tanulni a gyermekük: angolt vagy németet, franciát vagy spanyolt, akár olaszt. A tanárok a kétnyelvű

tanítás tartalmát és programját a diákok és a szülők szükségleteihez mérten állítják össze.

A korai nyelvtanítás tartalmába tartoznak a szóbeli feladatok (versek, énekek, mesék, mondókák, színjátás), későbbiekben pedig (az általános iskola idősebb szakaszában) több figyelmet fordítanak a szókincsre, a grammatikára és a halott szövegértésre.

Medgyes Péter és Miklósy Katalin úgy vélik, hogy a fő feltétele a hatásos korai nyelvtanításnak a fokozatos nyelvtanulás már fiatalkortól és a későbbi szakaszokban és oktatási szinten. [7, 172. o.] Ezen kívül az általános iskola idegen nyelvtanárainak tájékozottnak kell lenniük a tanítás programjának a tartalmával. A szülők oldaláról szükséges, hogy a hatásos második idegen nyelv elsajátítása az elemi iskolában megfelelő nyelv kiválasztása, nem csak a tanórán, de azon kívül is történjen szakkörökön, tanfolyamokon, idegen nyelvi színjátás csoportokban, melyek megfelelnek a korosztálynak.

Lukács Krisztina szerint, mára világszerte nincs megegyezés a pedagógusok és a gyakorlott tanárok között az idegen nyelv tanulására szükséges óraszámok mennyiségéről. Összehasonlításképpen a 2006-2007 tanévben Magyarországon összesen 944 óra volt megadva az első idegen nyelv megtanulására, Ausztriában 660, Csehországban 637, Dániában 570, Svédországban 480. [6]

Medgyes Péter megjegyzi, hogy a NAT 1985-ben jelentős előrelépést jelentett Magyarország számára az idegennyelv-oktatás terén. [7] A második tényező, ami pozitívan hatott az idegennyelv-oktatás fejlődésére ez a Közös Európai Referenciakeret megjelenése 2001-ben.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a 2014/2015-ös tanévben az 1-3. évfolyamos általános iskolások 48%-a már részesül idegennyelv-oktatásban, a 7-8. évfolyamosok 5,4%-a pedig már második idegen nyelvet is tanul. Az 5-8. évfolyamokon tanuló kisgimnazisták 25%-a már két idegen nyelvet tanul; a 4 évfolyamos gimnáziumi tanulók (9-13. évfolyam) 6,5%-a egy, 92%-a kettő, 0,9%-a három idegen nyelvet tanul. A szakiskolákban 81% az idegen nyelvet tanulók aránya, szakközépiskolások közel 81%-a egy, további 9,7%-a pedig két idegen nyelvet tanul.

Táblázat 2.

Az általános iskolai oktatásban idegen nyelvet tanulók száma a 2014/2015 tanévben					
Angol	Német	Francia	Spanyol	Olasz	Egyéb
408 36	136 08	2 336	573	469	4 240

A XXI század elején a magyar kormány által 2 fontos program került bevezetésre az idegennyelv-oktatás területén: A Világ – Nyelv Program (2003), melynek 2 irányelve van, az egyik a nyelvtanítás hiányosságainak felszámolását és problémáinak megoldását hivatott elősegíteni, a másik – támogatást biztosítani az új módszerek, idegen nyelvi programok beindításához; a Nyelvtanulás Éve (2004), amellyel kezdetét vette az idegen nyelv heti óraszámának a növelése. Ez az év nagy szerepet játszott az idegennyelv-oktatás tartalmának a fejlesztésében az egész országban.

Összefoglalás. A magyarországi idegennyelv-oktatás fő jellemzője az útkeresés a nyelvtanítás hatékonyságának a növelésére. Az általános iskolák idegennyelv-tanítás folyamatának az elemzése alapján ki tudjuk emelni

az idegennyelv-oktatás tartalmának formálódását, még pedig:

- politikai, történelmi, kulturális és társadalmi tényezők jelentős befolyása a nyelvi repertoár kialakulására az általános iskolákban a XX század 90 éveiben
- kétnyelvű iskolák létrehozása, ahol az 5 fő tantárgyat idegen nyelven oktatnak.
- modern idegen nyelvtanár-képzés tartalmának reformja a széleskörű nyelvválasztás miatt az általános iskolákban.
- autentikus tankönyvek biztosításának a problémája.
- a Nemzeti Alaptanterv pozitív hatása az idegen nyelv-oktatása tartalmának a kialakulásában.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bognar A., The Stuation of modern Language learning and Teaching in Europe : Hungary / A. Bognar// Gimnazium. Budapest. – 6 p.
2. Csapó Benő A nyelvtudást és a nyelvtanulást befolyásoló tényezők / B. Csapó // Iskolakultúra — 2001.— №8. 25-35. o.
3. Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks / [Ed. Sharon O Donnell]. – 2001. – P. 28–32.
4. Kovacs Judit. Primary Bilingual Programmers in Hungarian Public Education : a sammary / J. Kovacs / Kettanyelv. com / 12 p.
5. Language Education Policy Profile. Hungary. Language Policy Division. Strasbourg. Ministry of Education. Hungary. –2002–2003. – 41 p.
6. Lukács Kristina. Foreign language teaching in Present-day Hungary: An EU perspective / K. Lukács // Nov ELT. – 2001. – Vol. 9. – № 1.
7. Medgyes P., Miklosy K. The language situation in Hungary / P. Medgyes, K. Miklosy // Current issues in Language planning. – 2000. – Vol. 1. – № 2. – P. 148 – 242.
8. Nagy K. Zs. A cselekedtetés szerepe a kisiskoláskori angolnyelv-tanításban/ K. Zs. Nagy // Új pedagógiai szemle 2010 № 5. 57-70. o.
9. Nikolov M. Early learning of Modern Foreign languages: Processes and Outcomes / Ed. M. Nikolov. Multilingual matters. Bristol. Buffalo. Toronto. – 2009. – P. 90–107.
10. Nikolov Marianne Az idegen nyelv tanulás és a nyelvtudás /M. Nikolov//Magyar Tudomány A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata 2011 № 9 1048-1057. o.
11. Savchenko O. Didactics of primary education. Sec. issue : Kyiv, 2013. – 504 p.
12. Sim M. A. Teaching English in several Central and Eastern European contries / S. M. Ariana // Core. ac. uk / download / pdf / 6257653 pdf / p. 644–648.
13. Szabo Ildiko. Foreign Language teaching in Primary Education in Hungary / I. Szabo // Revista le investigation e innovation en la clase de idiomas. – Encuentro, 2008. – № 17. – P. 23–27.
14. Vágó Irén Nyelvtanulási utak Magyarországon/ I. Vágó // Fókuszban a nyelvtanulás, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, —2007, 137-174 o.

REFERENCES

1. Bognar A., The Stuation of modern Language learning and Teaching in Europe : Hungary / A. Bognar// Gimnazium. Budapest. – 6 p.
2. Csapó Benő Factors influencing the language skills and language learning/ B. Csapó // school culture — 2001.— №8. P. 25-35.
3. Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks / [Ed. Sharon O Donnell]. – 2001. – P. 28–32.
4. Kovacs Judit. Primary Bilingual Programmers in Hungarian Public Education : a sammary / J. Kovacs / Kettanyelv. com / 12 p.
5. Language Education Policy Profile. Hungary. Language Policy Division. Strasbourg. Ministry of Education. Hungary. –2002–2003. – 41 p.
6. Lukács Kristina. Foreign language teaching in Present-day Hungary: An EU perspective / K. Lukács // Nov ELT. – 2001. – Vol. 9. – № 1.
7. Medgyes P., Miklosy K. The language situation in Hungary / P. Medgyes, K. Miklosy // Current issues in Language planning. – 2000. – Vol. 1. – № 2. – P. 148 – 242.
8. Nagy K. Zs. The role of action in the primary school age of English language teaching / K. Zs. Nagy // New pedagogical survey 2010 № 5 57-70
9. Nikolov M. Early learning of Modern Foreign languages: Processes and Outcomes / Ed. M. Nikolov. Multilingual matters. Bristol. Buffalo. Toronto. – 2009. – P. 90–107.
10. Nikolov Marianne The foreign language learning and language knowledge /M. Nikolov// Hungarian Academy of Sciences journal 2011 № 9 1048-1057
11. Savchenko O. Didactics of primary education. Sec. issue : Kyiv, 2013. – 504 p.
12. Sim M. A. Teaching English in several Central and Eastern European contries / S. M. Ariana // Core. ac. uk / download / pdf / 6257653 pdf / p. 644–648.
13. Szabo Ildiko. Foreign Language teaching in Primary Education in Hungary / I. Szabo // Revista le investigation e innovation en la clase de idiomas. – Encuentro, 2008. – № 17. – P. 23–27.
14. Vágó Irén Language-learning roads in Hungary / I. Vágó // Focus on language learning, Hungarien institute for educational research and development, Budapest — 2007. P. 137-174

Content of Early Foreign Language Education Formation in Modern Hungarian Schools

Pavlovics J.

Abstract. The article deals with the problem of early foreign language education content formation in modern Hungarian schools. The main peculiarities of language policy in Hungary and the development of early foreign language education content during the last fifty years have been characterized. Special attention has been paid to the language component of the National educational plan of schooling development in this country. The main factors that influenced greatly the early foreign language content development in this country have been determined.

Keywords: *early foreign language education, reformation, content, language policy, curriculum, communicative approach.*

Формирование содержания раннего иноязычного образования в современных венгерских школах

Ю. Павлович

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования содержания раннего иноязычного образования в современных венгерских школах. Анализируются особенности языковой политики Венгрии и развитие содержания раннего иноязычного образования за последние пятьдесят лет. Особое внимание сосредоточено на характеристике языкового компонента Национального образовательного плана страны. Определены основные факторы, которые благоприятно воздействуют на развитие раннего иноязычного образования этой страны.

Ключевые слова: *раннее иноязычное образование, реформирование, содержание, языковая политика, учебный план, коммуникативный подход.*

Сутність поняття методологія дослідження у сучасній науковій думці

Т. В. Сич

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ, Україна.
Corresponding author. E - mail: tany-sych@mail.ru

Paper received 27.08.2016; Accepted for publication 07.09.2016.

Анотація. У статті розглянута історія розвитку поняття методологія, проаналізовані різні формулювання понять методологія, методологія пізнання, методологія дослідження, методологія педагогіки, метод, методика та узагальнено підходи до їх розуміння у сучасній науковій думці. Розкрито сутність поняття методологія дослідження відповідно до сучасних тенденцій розвитку науки і педагогіки зокрема.

Ключові слова: методологія, методологія дослідження, розвиток науки, методологія пізнання.

Вступ. Розвиток понятійної системи є важливим показником розвитку науки. Надаючи в стиснутому виді знання про предмет або явище, поняття обумовлює розуміння сутності предметів, явищ та діяльності. Це пов'язане з тим, що поняття – не тільки ідеалізована та узагальнена модель дійсності, але і скорочена система практичних дій, які необхідно здійснити вченому, щоб у кінцевому підсумку отримати наукове знання. Поняття – продукт тривалого історичного розвитку пізнання. Їх зміст змінюється та збагачується у відповідності до поглиблення пізнання людиною об'єктивної реальності. У минулому тисячолітті у світових наукових колах відбулося усвідомлення перетворюючої ролі методологічного знання в сучасному освітньому просторі, його великої теоретичної і практичної значущості для розвитку наукових теорій. Переосмислення ролі методології у вітчизняній науці відбулося протягом другої половини ХХ століття, що невід'ємно зв'язано із поступовою зміною орієнтації досліджень на ідеологічні чинники, партійні настанови до орієнтації на логіку розвитку науки. У процесі розвитку методології як окремої наукової галузі поняття методологія дослідження, яке відноситься до загальнонаукових понять, трансформувалося набувало нових рис. Саме тому воно має досить різні трактовки у роботах сучасних науковців й потребує уточнення. Формування нової методології, яка відповідає сучасним науковим задачам, потребує усвідомлення сутності основних понять наукової галузі, одне з яких – методологія дослідження.

Стислий огляд публікацій за темою. На сьогоднішній час існує значна кількість наукових праць, присвячених методології наукових досліджень (Ю. Бабанського, А. Баскакова й Н. Туленкова, М. Білухи, Б. Гершунського, В. Загвязинського, О. Колесникова, В. Кохановського, В. Краєвського, О. Крушельницької, Н. Кузьміної, А. Новікова й Д. Новікова, П. Образцова, Л. Озадовської, В. Садовського, В. Серікова, Я. Скалкової, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Ю. Сурміна, С. Пальчевського, В. Полонського, Г. Рузавіна, П. Файербенда, В. Шубінського, Г. Щедровицького, В. Шейко й Н. Кушнарєнко, В. Штоффа, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової, Е. Юдіна, та ін.) Але в сучасній науковій думці не склалося єдиної точки зору щодо сутності поняття методологія дослідження.

Мета статті: на основі аналізу різних підходів до формулювання поняття методологія дослідження у сучасній науковій думці, розуміння ролі методології у процесі розвитку науки визначити сутність поняття

методологія дослідження.

Матеріали та методи. Поняття відображає сукупність суттєвих відмінних ознак та якостей, що об'єктивно існують у речах та явищах та закріплені словом. Слово або словосполучення, яке визначає певне поняття, називають терміном. Установити значення терміна важливо при аналізі змісту поняття, яке відповідає цьому терміну та відображає найбільш суттєві, важливі ознаки. За допомогою методу понятіно-терміналогічного аналізу нами було розглянуто більше 70 визначень понять методологія, методологія дослідження, методологія пізнання, методологія науки, методологія педагогіки, методика, метод, які наведено у словниках, підручниках, навчальних посібниках, монографіях російських та українських вчених.

Результати та їх обговорення. Внутрішня форма слова, а відтак і терміна, проявляється перш за все на початковому періоді назв речей та явищ, саме тому виникає потреба аналізувати терміни з урахуванням їх генезису та історичного розвитку. Поняття методологія дослідження формувалося у процесі розвитку науки й набувало нових рис відповідно до змін наукових парадигм, появи нових тенденцій розвитку науки зокрема.

Слово методологія грецького походження (гр. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання). Отже значення цього слова відображає вчення про метод пізнання, певне правило мислення при створенні чи отриманні наукового знання. У античні часи проблема пізнання взагалі й наукового пізнання зокрема вирішувалася у межах філософії. У той час наука ще значною мірою не відокремлювала себе від філософії. Навіть на рубежі XVI-XVII ст., коли сформувалося експериментальне природознавство, дослідженням різних проблем методології пізнання займалися в основному філософи, які одночасно з філософією займалися й іншими спеціальними галузями наукового знання (Галілей, Декарт, Ньютон, Лейбніц та ін.) [1, с. 10]. У цей період відбувається стрімке нагромадження нових емпіричних знань, розвиток нових методів, що забезпечують отримання емпіричних даних. Одним із перших теоретично обґрунтовує нову наукову методику Ф. Бекон у своєму „Новому органоне” як перехід від традиційного дедуктивного методу й підходу індуктивному до загального, тобто до закономірності. Поява раціоналістичного вчення о методі Декарта й системи Ньютона, цілком побудованої на експериментальному знанні, знаменували остаточний розрив науки Нового

часу з антично-традиційною [3, с. 6]. Починаючи з цього часу панувало розуміння методології, яке обмежувало її предмет аналізом методів. Таке розуміння методології мало свої історичні підстави: в умовах класового суспільства, поділу праці на працю розумову і фізичну (за К. Марксом), де відносно невелика група людей „розумової праці” задавала мету діяльності, а інші трудящі „фізичної праці” повинні були ці цілі виконувати, реалізовувати. Так склалася класична для того часу психологічна схема діяльності: мета – мотив – спосіб – результат. Мета задавалася людині як би „ззовні” – учневі у школі вчителем, робітникові на заводі начальником та ін.; мотив або „нав’язувався” людині також ззовні, або вона його мала сама собі сформувані (наприклад, мотив – заробити гроші, щоб прогодувати себе і свою сім’ю). Таким чином, для більшої частини людей для вільного прояву своїх сил, для творчості залишався тільки один спосіб: синонім – метод. Звідси і набуло поширення вузьке розуміння методології як вчення про метод [6].

Багато зарубіжних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження. У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як учення про методи пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів. Найчастіше методологію тлумачать як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. Методику розуміють як сукупність прийомів дослідження, включаючи техніку і різноманітні операції з фактичним матеріалом [9]. Спосіб пізнання досліджуваної реальності, який дозволяє вирішити завдання і досягти мети пошукової діяльності, являє собою метод наукового пізнання дійсності [2, с. 89].

У виданнях енциклопедій і словників другої половини XIX ст. слово „методологія” не має самостійного визначення і ототожнюється з поняттям „методика”. Наприклад, у „Настільному словнику для довідок по всіх галузях знань” представлено таке визначення: Методика або Методологія – наука про методи, тобто про способи вивчення наук [5, с.10]. У другій половині XX ст. посилюється спеціалізація наукових галузей, активного розвитку набувають гуманітарні, суспільні науки. Але незважаючи на те, що вчені в цей період інтенсивно розробляли методологію своєї наукової галузі, визначення методології виводиться не стільки кризи аналіз реальних потреб і тенденцій розвитку науки, скільки зі загальних філософських підстав, які не дають однозначного розуміння. Саме слово „методологія” пов’язане в свідомості багатьох з чимось абстрактним, далеким від життя, що зводиться до цитат з філософських текстів, ідеологічних та адміністративних документів, слабо пов’язані з поточними потребами теорії і практики.

У вітчизняній науці радянських часів методологія науки стала оформлятися лише у 60-ті 70-ті роки. У ті часи будь-яка дослідницька діяльність підлягала ідеологічному тиску. До цього, та й у ті часи, партійними органами вважалося, що вся методологія укладена в марксистсько-ленінському вченні, і всякі

розмови про „методологію” шкідливі та небезпечні. Жорстко діяли норми відповідності науковості та партійності. Наукова робота мала в першу чергу відповідати пануючій ідеології, що відсторонювало критерій наукової новизни на другий план. У протидію партійної ідеології, формується методологія системного підходу, як напрям сучасної науки, що носить загальнонауковий характер. Велике значення у її розвитку належить роботі „Московського методологічного гуртку”, яким керував Г. П. Щедровицький. Він об’єднав провідних науковців, які займалися аналізом філософських, методологічних і логічних проблем системних досліджень. Але займаючись методологічними проблемами системно-структурних досліджень, автори потрапляють на територію філософії, а на цієї території існує і панує єдине правильне вчення – марксизм-ленінізм. Отже, ті, хто займаються системно-структурним підходом, мають на меті не що інше, як підміну цього вчення. Як захисну стратегію науковці методологічного гуртку стали розвивати ідею про багаторівневу будову методологічного знання. До цього вважалося, що методологія займається або найзагальнішими проблемами пізнання – і тоді це філософська (марксистсько-ленінська) методологія, або проблемами тієї чи іншої конкретної галузі знання – і тоді це, відповідно, конкретно-наукова методологія, займатися якої дозволяється і без невідривного контролю ідеологічних наглядачів. Але сенс методології системних досліджень, системного підходу як раз і бачився в тому, щоб вивчати в його рамках пізнавальні проблеми, які виявляються більш-менш схожими, загальними для самих різних областей знання. Вчені висунули таку ідею: системний підхід, як і загальна теорія систем, – це методологічні напрямки сучасної науки, що носять загальнонауковий характер. Вони, однак, не претендують на те, щоб вирішувати філософські проблеми, а являють собою нефілософській, але в той же час загальнонаукову методологію. Отже, є найвищий, найголовніший рівень – рівень філософської методології, і ось там-то матеріалістична діалектика в повній мірі грає свою видатну роль. А є наступний рівень, який вони назвали рівнем загальнонаукової, але нефілософській методології. Системний підхід, стало бути, на філософські завдання не зазіхає, він займається вивченням загальнонаукових принципів, справедливих для систем самої різної природи. І є ще третій рівень – це конкретно-наукова методологія, яка в кожній галузі знань своя [11]. Так у працях І. В. Блауберга, П. В. Копніна, В. А. Лекторського, Е. М. Мірського, В. М. Садовського, В. С. Швирьова, Г. П. Щедровицького, Е. Г. Юдіна та інших авторів визначені основні принципи вітчизняної концепції системних досліджень, рівні методологічного аналізу, відносини системного підходу і діалектики. Методологія науки у той час розвивається переважно у напрямі пошуку спільних прийомів, засобів, методів системного дослідження. Але розрахунок на системний підхід як на засіб вирішення усіх наукових задач не виправдався. Конструктивність системних ідей виявилася більше в тому, що вони змушують звернути увагу на неповність, односторонність існуючих уявлень про той чи інший об’єкт, а не надають універсального методу

дослідження наукових проблем.

Отже, необхідно відзначити, що протягом усієї історії науки взаємодіяли дві тенденції, які доповнювали одна одну – посилення спеціалізації й прагнення до інтеграції. Спеціалізація призводила до диференціації наукових дисциплін, поглиблення в їхніх межах знань, але звужувала світогляд науковців, обмежувала обмін науковою інформацією. Інтеграція ж ґрунтується на поєднанні наукових методів, ідей та концепцій, а також на необхідності з єдиної точки зору розглянути зовні різномірні явища. До найважливіших її наслідків належать спрощення оброблення і пошуку інформації, звільнення від надлишку методів, моделей та концепцій. Головним шляхом інтеграції є формування „міждисциплінарних наук”, покликаних об'єднати окремі науки в єдине ціле. У другій чверті XX століття відбувся дійсний переворот у поглядах науковців щодо розуміння об'єктів та явищ дійсності як складних структур і систем, вивчення яких виходить за межі конкретних досліджень. Інтеграційна роль відводиться методології, аналіз її засад набуває першочергового значення. У суспільних науках, наприклад, у педагогіці, менеджменті використовуються методи та теорії з точних наук, які раніше не виконували методологічних функцій у цих галузях науки. Виникає парадигмальний підхід до розуміння процесу розвитку науки, формується системна методологія, яка акумулює у собі досягнення класичної, неklasичної та постнеklasичної наук. Сучасна методологія досліджень не є чимось цілісним і монолітним. У її рамках існують і успішно розвиваються різні концепції та підходи, які доповнюють один одного.

Аналіз поняття методології виявив, що у вітчизняній науці більшість вчених трактують його у двох сенсах: широкому та вузькому, що пов'язано із наявністю багаторівневої методології. Залежно від рівня розгляду у широкому сенсі методологію трактують як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Згідно до іншого, теж широкого, визначення – це вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. У сучасній літературі йдеться насамперед про методологію наукового пізнання, яку розуміють, як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-дослідницької діяльності [5, с. 11]. У вузькому сенсі методологія означає теорію наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах [8], це вчення про методи дослідження [7], певна сукупність методів, способів, прийомів і їхня певна послідовність, прийнята при розробці наукового дослідження, схема, план рішення поставленого науково-дослідного завдання [3], концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимальної об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [10] та ін.

У словниках та навчальній літературі можна зустріти визначення методології у таких двох основних значеннях: як система певних способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (в науці, політиці, мистецтві і т.п.); вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії [4]. За

цим трактуванням методологія виступає як певна система методів яка сама себе досліджує. На наш погляд тут відбувається змішування понять „методологія науки” як спеціальної наукової галузі, яка займається вивченням наукового пізнання, й „методологія дослідження” яка аналізує комплекс методів дослідження, розкриває їх за спільністю і глибиною аналізу та виступає певною стратегією вирішення поставлених завдань наукового дослідження. Аналіз формулювань понять методологія, методологія науки, методологія пізнання, методологія дослідження, методологія педагогіки, методика, метод надає змогу зробити висновок про те, що у науковій літературі ці поняття можуть підмінювати один одного, розглядатися як синоніми, досить часто відбувається редукція методологія до інших сфер наукової діяльності та змішування з ними. Розглянемо, з чим саме найчастіше поєднують методологію та визначимо основні підходи до розуміння цього поняття:

1. З теоретичним аспектом дослідження або, простіше кажучи, з теорією. Найчастіше перші глави дисертацій так і називаються „теоретико-методологічні основи...”. Насправді ж методологія і конкретно-наукова теорія – різні типи знання, які виконують різні функції. Теоретик за допомогою теоретичних моделей і відповідного категоріального інструментарію досліджує педагогічну реальність, різні види освітніх процесів, тоді як предмет методолога – рефлексія і прогноз самого наукового дослідження.

2. З філософією. У філософії відсутні функції розробки нормативів пізнання. Філософія може служити передумовою методологічних регуляторів дослідження, однак передумова – це ще не сам регулятор. Нами вже розглянуто передумови виникнення такого підходу, коли панувала єдина правильна філософія як методологічна основа усіх наукових пошуків.

3. З однією з гілок філософії – філософією освіти. Остання являє собою вчення про освіту як однієї з універсальних форм існування і розвитку людини, що не співпадає з предметом методології дослідження.

4. З наукою про організацію будь-якої діяльності взагалі [6]. Методологія дослідницької діяльності передбачає не тільки її організацію (тактичне вирішення), а й концептуальне викладення принципів проведення дослідження, визначення завдань, комплексу методів, які забезпечать їх вирішення й отримання достовірних результатів дослідження.

5. З вченням про методи дослідження, до розробки діагностичних методик. Методологія може вивчати процес створення та використання методів, але не може отожднюватися з методами дослідження.

6. З логікою науки. Основним завданням логіки науки є аналіз структури готового знання, то методологія наукового дослідження аналізує засоби, прийоми і методи пізнання, які застосовуються для отримання нового знання.

Висновки. Історія розвитку методології у вітчизняній науці сприяла тому, що більшість вчених трактують поняття методології у двох сенсах: широкому та вузькому, що пов'язано із наявністю багаторівневої методології. Надмірно широке і надмірно вузьке поняття методології науки не можуть вважатися правильними, так як вони не виділяють особливий

предмет цієї науки, а також не аналізують ті специфічні поняття, засоби і способи дослідження, які вона використовує. Також у науковій думці розповсюдженим є поєднання методології з теоретичним аспектом дослідження, з філософією, з філософією освіти, з наукою про організацію будь-якої діяльності взагалі, з вченням про методи, з логікою. Аналіз показує, що головною метою методології науки є перш за все вивчення тих засобів, методів і прийомів наукового дослідження, за допомогою яких суб'єкт наукового пізнання набуває нових знань про реальну дійсність. А оскільки ці методи і засоби дослідження

застосовуються в процесі наукового пізнання, то слід говорити не про методологію взагалі, а про методологію наукового дослідження, або пізнання. Така характеристика більш рельєфно відмежовує предмет методології науки від логіки науки та філософії. методологія наукового дослідження становить частину загальної методології пізнання, але частина найбільш істотної й актуальної як з теоретичної, так і практичної точки зору. Вона розглядає найбільш суттєві особливості і ознаки методів дослідження, тобто розкриває ці методи по їх спільності і глибині, а також за рівнями наукового пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2004. – 216 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр „Академия”, 2005. – 208 с.
3. Колесников О. В. Основы научных исследований. 2-ге вид. випр. та доп. Навч. посіб. / О. В. Колесников. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 144 с.
4. Кохановский В. П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский и др. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 603 с.
5. 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.
6. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ. – 668 с.
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.: ил. – (Серия „Краткий курс”)
8. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова и коллектив : пер.с чешск. – М.: Педагогика, 1989 – (Зарубежная школа и педагогика). – 224 с.
9. Цехмістрова Г.С. Основы научных исследований: Навчальний посібник / Г.С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2003. – 240 с.
10. Шейко В., Кушнарченко Н. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник / В. Шейко, Н. Кушнарченко – К.: Знання, 2004. – 307 с.
11. Юдин Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией / Б. Г. Юдин. – Вестник ТГПУ, 2008. – Выпуск 1 (75). – с. 28 – 33

REFERENCES

1. Baskakov A. Ja., Tulenkov N. V. Methodology of scientific research: Ucheb. posobie. – K.: MAUP, 2004. – 216 s.
2. Zagvazinskij V. I., Atahanov R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ster. / V. I. Zagvazinskij, R. Atahanov. – M.: Izdatel'skij centr „Akademija”, 2005. – 208 s.
3. Kolesnikov O. V. Basics of scientific research. 2-ge vid. vipr. ta dop. Navch. posib / O. V. Kolesnikov. – K.: Centr uchbovoї literaturi, 2011. – 144 s.
4. Kohanovskij V. P. Fundamentals of philosophy of science: Uchebnoe posobie dlya aspirantov / V. P. Kohanovskij i dr. – izd. 6-e. – Rostov n/D: Feniks, 2008. – 603 s.
5. Kraevskij V. V. Methodology of pedagogy: new stage : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij /V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. – M. : Izdatel'skij centr „Akademija”, 2006. – 400 s.
6. Novikov A. M., Novikov D. A. Methodology / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M.: SIN-TEG. – 668 s.
7. Obratsov P. I. Methods and methodology of psychological and pedagogical research/ P. I. Obratsov. – SPb. : Piter, 2004. – 268 s.: il. – (seriya „Kratkij kurs”)
8. Skalkova Ya. Methodology and methods of pedagogical research/ Ya. Skalkova i kolektiv : per.s cheshsk. – M.: Pedagogika, 1989 – (Zarubezhnaya shkola i pedagogika). – 224 s.
9. Cehmistrova G. S. Basics of scientific research : Navchalnij posibnik / G. S. Cehmistrova. – K.: Vidavnichij dim „Slovo”, 2003. – 240 c.
10. Shejko V., Kushnarenko N. The organization and methods of scientific research: Textbook/ V. Shejko, N. Kushnarenko – K.: Znannya, 2004. – 307 s.
11. Judin B. G. From the history of system research : between methodology and ideology/ B. G. Judin. – Vestnik TGPU, 2008. – Vypusk 1 (75). – s. 28 – 33.

The Essence of the Concept of Research Methodology in Modern Scientific Thinking Sych T. V.

Annotation. The article deals with the history of the concept of methodology, analyzes different formulations of the concepts such as methodology, methodology of knowledge, research methodology, methodology of pedagogy, methods, techniques and generalizes approaches to their understanding in modern scientific thinking. The author reveals the essence of the concept of research methodology in accordance with the modern trends of development of science and pedagogy in particular.

Keywords: methodology, research methodology, development of science, methodology of knowledge.

Сущность понятия методология исследования в современной научной мысли

Т. В. Сыч

Аннотация. В статье рассмотрена история развития понятия методология, проанализированы различные формулировки понятий методология, методология познания, методология исследования, методология педагогики, метод, методика и обобщены подходы к их пониманию в современной научной мысли. Раскрыта сущность понятия методология исследования в соответствии с современными тенденциями развития науки и педагогики в частности.

Ключевые слова: методология, методология исследования, развитие науки, методология познания.

Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: компенсаторний підхід

О. І. Ванівська

Львівський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, м. Львів, Україна

Paper received 09.08.2016; Accepted for publication 18.08.2016.

Анотація. У статті розглянуто стратегічну іншомовну компетентність у компенсаторному аспекті. Описано комунікативні стратегії як складові стратегічної іншомовної компетентності, які виникають під час продукування мовлення. Представлено ідеї та дослідження цієї проблеми різними науковцями та висловлено власні думки з цього приводу.

Ключові слова: *компенсаторна компетентність (КК), компенсаторний, компетентність, комунікативна стратегія (КС), стратегічна іншомовна компетентність (СІК), стратегія.*

В останні роки, коли в лінгвістичній науці домінуючим став антропоцентричний підхід і володіння та опанування мови стало розглядатися через призму особистості, проблема формування стратегічної іншомовної компетентності (СІК) набула особливої актуальності. Окремі аспекти цього питання були висвітлені у працях вітчизняних та зарубіжних учених, однак попри активізацію уваги науковців-методистів до проблеми формування СІК досі не має одностайних поглядів у визначенні самого поняття «стратегічна іншомовна компетентність».

Поняття *стратегія* (від давньогрецького *στρατηγία* пост, головне командування, керівництво військовими діями, стратегічний маневр, план, стратегічне мистецтво) в українській мові набуло кілька значень – пряме: мистецтво підготовки і ведення війни та великих воєнних операцій; переносні: мистецтво суспільного й політичного управління масами, яке має визначити головний напрям їх дій, вчинків; спосіб дій, лінія поведінки когось-небудь [29]. В осмисленні сучасними філософами поняття «стратегія» втратило сему «керівництво / планування військовими діями» й стало інтерпретуватися як форма організації людських взаємодій, що максимально враховує можливість, перспективи, засоби діяльності суб'єктів, проблеми, труднощі, конфлікти, які перешкоджають здійсненню взаємодій [31]. У дидактичному науковому дискурсі стратегію розуміють як план діяльності, яку мають здійснити ті, хто навчаються, в ході досягнення поставленої мети, кожен по-своєму і оптимально використовуючи наявні знання, навички та вміння [32, с. 12].

Комунікативна стратегія (КС) – складник евристичної інтенційної програми планування дискурсу, його проведення й керування ним з метою досягнення кооперативного результату, ефективності [28, с. 239]; сукупність заздалегідь запланованих мовцем та реалізованих у ході комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної мети [18, с. 157]. Психологи КС розуміють як психологічний план, що виникає в людини в ході виконання комунікативного завдання, психічне явище, що виникає в конкретній мовленнєвій поведінці [14, с. 44-45]. Отже, концепт «стратегія» в науковій картині світу охоплює семи планування та проектування дій, урахування труднощів та пошук шляхів їх подолання, лінія поведінки людини, програма дій, які спрямовані на досягнення певної мети (також і комунікативної).

У практиці мовної підготовки вважаємо доцільним оперувати поняттям СІК, яке обмежує предмет нашого дослідження лінгвістичним аспектом.

Дослідження питання про формування СІК в навчанні іноземної мови набуло особливої актуальності та значущості, оскільки вирішення цього питання, за словами Г.О. Кузнецової, дає можливість знаходити ефективні шляхи подолання труднощів, що виникають у суб'єктів навчання при опануванні іноземної мови, внаслідок відсутності у них необхідних лінгвістичних і соціокультурних знань про інший соціум та культуру [20].

Лінгвістична традиція приписує появу терміну «комунікативні стратегії» Л. Селинкеру, який у 1972 р. у праці «Interlanguage» вперше вжив це поняття для позначення процесів, які використовуються в ході спілкування для компенсації дефіциту лінгвістичних ресурсів [8]. На початку 80-их років ХХ століття КС як складові СІК було включено в модель комунікативної компетентності [1]. У 70-ті роки минулого століття активного дослідження зазнають навчальні стратегії – індивідуально-специфічні способи подолання проблем, що виникають у процесі вивчення мови [16]. Тож майже одночасно СІК почали досліджувати в кількох аспектах – компенсаторному, комунікативно-прагматичному, метакогнітивному, диференційованому та навчально-діяльнісному та інтегрованому. Відповідно, ми виділили шість підходів до визначення СІК – компенсаторний, комунікативно-прагматичний, метакогнітивний, диференційований, навчально-діяльнісний та інтегрований.

Розглядаючи СІК у компенсаторному аспекті, науковці визначають цю компетентність як набір вербальних і невербальних стратегій, що використовуються в комунікації під час виникнення певних труднощів або при загрозі розриву комунікації» [1, с. 30-31]; для компенсації недостатніх мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь [5, с. 30; 2, с. 89; 9, с. 411; 12; 13; 17; 21; 22; 23; 24; 30; 35; 36; 37; 39]; здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знань мови, а також мовленнєвого й соціального досвіду спілкування іноземною мовою [27, с. 15; 38, с. 326].

Е.Тароне (E.Tarone), зокрема, виділив такі КС: уникнення (уникнення теми, передачі задуманого смислу); парафраз (апроксимація, використання одиниць, семантично наближеної до правильної,

створення нових слів, пояснення іншими словами); усвідомлене перенесення (буквальний переклад, мовне перемикавання (використання слів іншої мови); залучення сторонньої допомоги (консультація, використання словника); міміка, жести [10]. Усі виділені Е.Тароне КС мають компенсаторний характер і спрямовані на подолання труднощів, які виникають під час продукування мовлення.

Більш ґрунтовної класифікації стратегії зазнали в роботах Р. Елліс [3, с. 184-185], J. Richards та R. Schmidt, які виділяють такі групи КС: 1) стратегії формальної редукації, які дають можливість скоротити застосування учнем мови-посередника; 2) стратегії функціональної редукації (ухилення від теми, відмова від наміру висловитися, зміна значення, редукація модальності); 3) стратегії досягнення (компенсаторні стратегії): перемикавання кодів, використання іноземних слів, запозичення, буквальный переклад, узагальнення правил мови-посередника, парафраз, переструктурування висловлювання, немовні стратегії – міміка, жести, звукова імітація; допомога співрозмовника (пряме/непряме прохання) (у термінах Yule G., Тагопе Е. [11, с. 20] – інтерактивні стратегії); стратегії виправлення: очікування (коли згадається нове слово), використання семантичного поля, використання інших мов) [7]. Слушним, на нашу думку, є виокремлення рецептивних стратегій виконання (виведення значення висловлювання завдяки мовним знанням учня і з допомогою контексту) [7], оскільки у процесі сприйняття мовлення (як рідного, так і іноземного) людина постійно зустрічається з невідомими словами, що викликає потребу в здогадуванні їхніх значень.

Г. Каспер стратегічну компетентність визначає як здатність учнів вирішувати проблеми при виконанні й розумінні комунікативних актів, проблеми, які виникають через нестачу лінгвістичних та прагматичних знань, а також через поганого доступу до цих знань [4, с. 180]. Така інтерпретація СІК виводить досліджувану проблему на загальнокомунікативний рівень: незалежно від того, про яку мову йдеться – рідну чи іноземну, оскільки з браком лінгвістичних засобів залежно від ситуації та умов спілкування стикаються люди не лише під час спілкування іноземною мовою, але й рідною.

На залежність вибору компенсаторних стратегій від рівня володіння мовою вказала Т. Тимофєєва, яка експериментально довела, що люди з низьким рівнем володіння мовою обирають стратегії контролю успішності комунікації, КС компенсації, засновані на використанні рідної мови, КС ухилання (редукційні), паралінгвістичні стратегії. Люди з високим з високим рівнем володіння мовою обирають стратегію використання іноземної мови (парафрази, апроксимації, додаткові питання) [34].

Проблема формування СІК у процесі навчання читання німецькомовних текстів учнів ліцеїв і гімназій стала предметом дисертаційного дослідження Г.О. Кузнецової. Дослідниця, визначивши СІК як сукупність і взаємодію компенсаторних та метакогнітивних стратегій, дійшла висновків, що а) компенсаторний та метакогнітивний компоненти означеної компетентності в читанні репрезентовані інтегровано; метакогнітивні стратегії складають основу для

дії компенсаторних; б) до компенсаторних стратегій у читанні належать стратегії встановлення значення за допомогою контексту, імовірного прогнозування, особистого досвіду читача, візуальних опор, екстралінгвістичних засобів, форми і стилю автентичного тексту, використання слів-сигналів і словника; до метакогнітивних – стратегії установки; виявлення смислових віх і ключових слів, необхідних для розуміння основного змісту тексту; виявлення інформації з допомогою образотворчої наочності та екстралінгвістичних засобів; планування; регулювання; в) формування СІК здійснюється одночасно з розвитком лінгвістичної, дискурсивної, соціолінгвістичної, міжкультурної компетентностей, тобто спрямоване на розвиток комунікативної компетентності читача; г) головною метою у формуванні СІК є пошук нових шляхів вирішення проблеми подолання труднощів, які виникають в учнів внаслідок відсутності у них необхідних лінгвістичних і соціокультурних знань про інший соціум при читанні автентичних текстів іноземною мовою; д) формування СІК здійснюється за допомогою спеціально розробленого комплексу вправ, основу якого складають вправи, спрямовані на формування основних умінь у читанні; е) для використання компенсаторних і метакогнітивних стратегій учні повинні оволодіти теоретичними знаннями про них; є) підсумком ефективного застосування компенсаторних і метакогнітивних стратегій в читанні є збільшення швидкості читання і рівня розуміння, а також когнітивний розвиток мовної особистості учня, прилучення його до норм і життєвих цінностей представників іншої культури та соціуму [20]. У цілому, Г. Кузнецова розробила цілісну модель формування СІК у читанні німецькомовних текстів учнів ліцеїв і гімназій. Ця модель орієнтована насамперед на формування умінь читання, а стратегії розглядаються як способи оптимізації цього процесу.

Т. Сухарева дослідила проблему формування КС слововживання у студентів немовного ВНЗ (на матеріалі англійської мови). Визначивши предметом дослідження компенсаторні стратегії, дослідниця, зокрема, обґрунтувала, що СІК є компонентом комунікативної компетентності й пов'язана з лінгвістичною, прагматичною та соціокультурною; навчання КС студентів немовних ВНЗ здійснюється задля зниження кількості комунікативних невдач; процес формування стратегій слововживання вимагає спеціальної організації навчання, що охоплює систему завдань комунікативної спрямованості, а також низку завдань, які розширюють метакомунікативні знання про фактори, що впливають на вибір стратегії [33].

Інтегрованого підходу до визначення стратегій читання дотримується Н. М. Мокрецова. Дослідниця вважає, що стратегії читання спрямовані на ефективне вирішення завдань читання та правильну інтерпретацію текстової інформації, на краще розуміння структури дискурсу й розуміння прочитаного. Продовжуючи думку американських науковців [6], Н. М. Мокрецова класифікує стратегії читання на три групи – глобальні стратегії (техніки контролю та управління читанням), стратегії для вирішення проблем розуміння (корелюють з компенсаторними), стратегії підтримки (використання словника, перефразування

інформації, переклад рідною мовою) [25]. Дослідниця розглядає СІК у ключі комунікативної. Сукупність стратегій спрямовані на досягнення комунікативних цілей читання.

М. Горанська, вивчаючи питання формування компенсаторної компетентності (КК) в іншомовному писемному діловому мовленні студентів немовних ВНЗ, визначає КК як готовність і здатність суб'єкта долати труднощі різного характеру у процесі професійного спілкування при дефіциті мовних, мовленнєвих, соціокультурних чи навчально-пізнавальних засобів в іноземній та рідній мовах, використовуючи всі доступні компенсаторні ресурси (знання, навички, вміння, мотиваційно-рефлексивний досвід і стратегії для їх продуктивного та гнучкого застосування в комунікативно-проблемних ситуаціях) [15, с. 4]; готовність і здатність суб'єкта здійснювати перенесення знань, навичок, умінь та деяких інших ресурсів як з рідної мови на іноземну, так і з іноземної мови на рідну (мотиви і рефлексію діяльності; знання етапів продукування письмового тексту, жанрової специфіки текстів певного стилю писемного мовлення, структури письмового тексту й володіння його адекватним інформаційним наповненням та оформленням, загальними основами етикету). Авторкою визначені принципи формування КК в писемному мовленні, дидактичні умови оптимальності навчання, доведено, що формування КК в іншомовному писемному мовленні студентів немовних ВНЗ повинно здійснюватися на основі вправ на трансформацію і позитивне внутрішньо- та міжмове перенесення низки компенсаторних ресурсів суб'єкта; визначено критерії оцінки сформованості КК [15]. Основним здобутком науковця є те, що вона розглядає КК в аспекті загальнокомунікативного досвіду студента, набутого під час вивчення рідної та іноземної мов, що значною мірою оптимізує процес навчання іншомовного писемного мовлення.

Ю. Молчанова, досліджуючи методику навчання студентів немовного ВНЗ професійної термінології на основі КК, ототожнює КК з СІК й доходить висновків, що КК є інтегратором лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, соціальної та соціокультурної компетентностей: чим нижче рівень сформованості означених компетентностей, тим нижче рівень сформованості КК (СІК) і навпаки [26]. Дослідниця визначила підходи, цілі та завдання, зміст, принципи, психологічні механізми навчання й розвитку особистості, процес, методи та навчальні технології, засоби, форми навчання, результати навчання та комплекс вправ для навчання професійної термінології в аспекті КК.

А. В. Іванов дослідив проблему формування у студентів ВНЗ КК при навчанні говоріння англійською мовою. Науковець, зокрема, визначив КК як здатність студентів заповнювати недостатність знань іноземної мови й мовленнєвого досвіду спілкування нею. Процес формування КК носить поступальний характер і передбачає оволодіння компенсаторними вміннями на рецептивному й репродуктивному рівнях для їх подальшого комплексного застосування на продуктивному рівні [19]. Науковець зробив класифікацію

компенсаторних стратегій та компенсаторних умінь. Предметом навчання студентів немовних ВНЗ дослідник обрав стратегії досягнення (апроксимація, перенесення, звернення за допомогою до партнера по спілкуванню, очікування і антиципація), ухиляння, паралінгвістичні (жести, міміка, контакт очей, погляд, звуконаслідування, інтонація, тембр, демонстрація малюнків, предметів). Науковцем була розроблена система вправ, спрямованих на засвоєння і розвиток компенсаторних навичок і умінь.

Проаналізувавши низку праць, присвячених проблемі формування СІК (КК), можна погодитися з думкою Т. Сухаревої, що СІК виникла на тлі положення, що навчання іноземної мови здійснюється більш ефективно, якщо акцент робиться не на граматичну правильність, не на прийнятність висловлень, а на передачу задуманого смислу; навчання мови має бути спрямоване на те, щоб мовці могли «вижити» в контактах з носіями мови в повсякденних ситуаціях і підтримати соціальні контакти [33, с. 23]. Увесь арсенал компенсаторних стратегій застосовується при недостатніх іншомовних мовленнєвих навичках та вміннях з метою досягнення будь-яким способом порозуміння з носіями мови та виживання в іншомовному середовищі. Проте ми не можемо погодитися з думкою, що граматична правильність та прийнятність висловлень має залишатися на задньому плані, інакше нівелюється сама суть процесу комунікації.

Отже, прихильники компенсаторного підходу до розуміння СІК розглядають її як складову комунікативної у зв'язку з лінгвістичною, міжкультурною, прагматичною, дискурсивною, мовленнєвими і вбачають потребу в формуванні СІК (КК) як у рецептивному, так і в продуктивному мовленні. Навчання КС, на переконання науковців, має здійснюватися в комунікативно-прагматичному руслі – усі стратегії застосовуються з метою порозуміння зі співрозмовником – а також в лінгвосоціокультурному аспекті – з урахуванням вербальних і невербальних засобів спілкування носіїв мови. Дослідниками окреслено зміст СІК (КК), визначено її мету (подолання труднощів, які виникають в учнів унаслідок відсутності в них необхідних лінгвістичних і соціокультурних знань), розроблено принципи, методи та комплекси вправ на формування компенсаторних умінь.

На наше переконання, компенсаторний підхід не покриває всю сутність феномену СІК, а компенсаторні стратегії є лише складовою СІК (ми проти ототожнення СІК і КК), оскільки успішність комунікації не обмежується лише уникненням комунікативних невдач та використання мобілізаційних вербальних та невербальних ресурсів з метою порозумітися; власне, ці чинники суперечать якості та філігранності мовлення. Компенсаторні стратегії ми визначаємо як показник недостатнього рівня володіння мовою, а отже, генеральна лінія навчання мови має бути спрямована на перехід від компенсаторних стратегій до комунікативно-прагматичних, хоча ми свідомі того, що в навчанні рецептивних видів мовленнєвої діяльності уникнути компенсаторних стратегій практично неможливо.

ЛІТЕРАТУРА

- Canale M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 27–31.
- Ek J. A. van. Threshold Level Cambridge / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. – Great Britain: CUP, 1992. – 104 p.
- Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. - Oxford: Oxford University Press, 1991 // http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.pdf.
- Kasper G. *Repair in Foreign Language Teaching // Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 1986. – P. 23-39.
- Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère / S. Moirand*, – Paris: Hachette, 1990. – 214 p.
- Mokhtari K, Sheorey, R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies // *Journal of Developmental Education*, 2002. P. 2-10.
- Richards J. & Schmidt R. (Eds). *Language and Communication*. – Longman, 1979. – P. 2–27.
- Selinker L. *Interlanguage // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. – Volume 10 (Issue 1-4). – 2009. – p. 209-232.
- Stern H. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Tarone E. Conscious communication strategies in interlanguage. On TESOL' 77. Ed. by Brown H., Yorico C, Crymes R. - Washington D.C.: TESOL, 1977. – P. 194-203.
- Yule G., Tarone E. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons // *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G., Kellerman E.* - London; New-York: Longman, 1997.-P. 17-29.
- Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета : На примере английского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Санкт-Петербурга, 2004. – 212 с.
- Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности : на примере студентов неязыкового вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Багузина Елена Ильинична. – М., 2011. – 238 с.
- Вэй Син Обучение китайских студентов-филологов коммуникативным диалогическим стратегиям на занятиях по русскому языку : начальный этап обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Вэй Син. – М., 2014. – 231 с.
- Горанская М. Н. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08, 13.00.02 / Горанская Мария Николаевна. – Петрозаводск, 2011. – 23 с.
- Давер М. В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. –2009. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru.
- Дмитриев Д. В. Формирование иноязычной профессиональной компетентности учителей иностранного языка средствами мультимедийных обучающих программ в вузе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Дмитриев Дмитрий Вячеславович. – Пенза, 2012. – 199 с.
- Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
- Иванов А. В. Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению : на материале преподавания английского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Иванов Андрей Валерьевич. – Нижний Новгород, 2012. - 169 с.
- Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению : Немецкий язык в лицеях и гимназиях : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – М., 2004. - 243 с.
- Лайкова М. И. Содержание коммуникативной компетенции иностранцев при использовании русского языка в сфере международного туристского бизнеса : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Лайкова Мария Илиева. – М., 2009. – 24 с.
- Лопатина Е. А. Формирование межкультурных коммуникативных умений в области деловой письменной речи у студентов неязыковых специальностей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Лопатина Екатерина Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 311 с.
- Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Матвеева Ирина Анатольевна. – Самара, 2012. – 23 с.
- Миловидова О. В. Моделирование процесса коммуникативно-прагматического обучения русскому языку как иностранному в формате русско-финского сетевого диалога : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Миловидова Ольга Витальевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 20 с.
- Мокрецова Наталья Михайловна Реализация компетентностного подхода при обучении иноязычному чтению // *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. 2015. №1 (72). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-pri-obuchanii-inoyazychnomu-chteniyu> (дата обращения: 14.07.2016).
- Молчанова Ю. А. Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции : английский язык : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Молчанова Юлия Анатольевна. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
- Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 11–17 с.
- Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.
- Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980. — Т.10. — С. 156. // Режим доступу [електронний ресурс] : http://ukrlit.org/slovyk/slovyk_ukrainskoi_movy_v_11_to_makh/sp~
- Снытникова Н. И. Комплексная обучающая модель формирования коммуникативной компетенции в условиях неязыковых факультетов университетов : на примере обучения студентов-экологов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Снытникова Наталья Ивановна. – Санкт-Петербург, 2007. – 296 с.
- Современный философский словарь (общ. ред. Кемеров В. Е.) Источник: http://gufo.me/content_fil/strategija-5619.html#ixzz4EAOPLlph
- Соколова Т. А. Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению

- на французском языке студентов неязыкового вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Соколова Татьяна Александровна. - Иркутск, 2009. - 24 с.
33. Сухарева Т. Н. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыкового вуза : На материале английского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. - Тамбов, 2002. - 157 с.
34. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №60. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-kompetentsiya-v-kontekste-kommunikativnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 13.07.2016).
35. Фоменко Н. А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Ставрополь, 2005. – 180 с.
36. Цыренжапова С. Д. Интерактивное обучение как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих юристов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Цыренжапова Сэсэгма Дамбиевна. – Улан-Удэ, 2011. – 197 с.
37. Чичикин И. В. Формирование коммуникативной компетентности в профессиональном образовании менеджеров : на примере специальности "Менеджмент организации" : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Чичикин Игорь Владимирович. – Курск, 2010. – 252 с.
38. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам [Текст] : теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин - 3-е изд. - Москва : Филоматис, 2007. – 475 с.
39. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста : иностранный язык, неязыковой вуз : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Яроцкая Людмила Владимировна. – М., 2013. – 454 с.

Strategic Foreign Language Competence as a Subject of Linguistic and Methodical Researches: Compensatory Approach **Vanivska O. I.**

Abstract. The article reveals the issue of strategic foreign language competence in the compensatory aspect. There are described communicative strategies as components of the strategic foreign language competence, which occur during the speech production. The ideas and studies of the issue by various scientists are submitted and some own thoughts on the studied subject are expressed.

Keywords: *compensatory competence (CC), compensatory, communicative strategy (CS), competence, strategic foreign language competence (SFLC/SIC), strategy.*

Стратегическая иноязычная компетентность как предмет лингвометодических исследований: компенсаторный подход

О. И. Ванивская

Аннотация. В статье рассмотрено стратегическую иноязычную компетентность в компенсаторном аспекте. Описаны коммуникативные стратегии как составляющие стратегической иноязычной компетентности, которые возникают во время продуцирования речи. Представлены идеи и исследования этой проблемы различными учеными и высказано свои мысли по этому поводу.

Ключевые слова: *компенсаторная компетентность (КК), компенсаторный, коммуникативная стратегия (КС), компетентность, стратегическая иноязычная компетентность (СИК), стратегия.*

Реалізація міжпредметних зав'язків математики й англійської мови як засіб розвитку ціннісних орієнтацій учнів

Д. В. Васильєва

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: vasilyevdarina@gmail.com

Paper received 26.08.2016; Accepted for publication 05.09.2016.

Анотація. У статті висвітлюються особливості встановлення міжпредметних зав'язків математики з англійською мовою в процесі шкільного навчання. Розкривається місце знань з англійської мови у формуванні ціннісних орієнтацій сучасних учнів. На конкретних прикладах розглядаються різні рівні і способи здійснення міжпредметних зав'язків математики й англійської мови: розширення двомовного математичного тезауруса учнів і учителів, розв'язування математичних задач, сформульованих англійською мовою, виконання інтегрованих навчальних проектів.

Ключові слова: математика без кордонів, англійська мова, ціннісні орієнтації учнів, міжпредметні завдання, інтегровані проекти.

Вступ. Сучасна шкільна освіта – це освіта для учня, для його розвитку як самоцінності та мети. Основне завдання школи – плекати особистість, здатну до самоосвіти і саморозвитку, творчої діяльності та культурного творення, діалогу з природою та комунікації з соціумом. Підростаюче покоління має свої характерні риси та особливості, інтереси та можливості, які слід враховувати у процесі навчання і виховання, зокрема і у процесі навчання математики.

Сучасні цінності підростаючого покоління індивідуалізовані, спрямовані переважно на забезпечення власних потреб. Математика завжди була і залишається невід'ємною складовою частиною людської культури, саме тому математичні знання, як елемент науки та культури, слід передавати наступним поколінням через створення адекватної системи математичної освіти, спрямованої на пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей. Зміст математичних знань має значний аксіологічний потенціал – потенційну можливість за допомогою цілеспрямованої методики впливати на формування ціннісних орієнтацій учнів і досягати якісних змін особистості (детальніше про це у нашій статті [2]). Реальні можливості для розвитку та формування в учнів особистісних і суспільнозначущих цінностей створюються під час спеціально організованого навчання математики.

На шляху інтеграції в європейський освітній та економічний простір доступ громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних надбань і традицій відкривається через знання та використання англійської мови, як мови міжнародного спілкування. З метою сприяння вивченню англійської мови, на підтримку програми Go Global, яка визначає вивчення англійської мови одним із пріоритетів стратегії розвитку, наказом Президента України 2016 рік оголошено Роком англійської мови в Україні. За цих умов доцільно використовувати різні шляхи популяризації та вивчення англійської мови серед молоді. Ефективним і цікавим, на наш погляд, є реалізація міжпредметних зав'язків через вивчення і використання спеціальної англійської термінології та конструкцій. у процесі вивчення всіх шкільних предметів. У цьому контексті нам імпонує думка Н. Тарасенкової та Є. Боркача [6] про те, що розширення предметного тезаурусу збагачує загальну культуру

особистості та надає їй більше ступенів свободи для самовираження й самореалізації. Автори зазначають, що збагачення предметного тезаурусу може відбуватися при вивченні кожного окремого об'єкта засвоєння та їх систем, навіть невеликих за обсягом.

Короткий огляд публікацій з теми. Серед вітчизняних і зарубіжних учених велику увагу проблемі міжпредметних зв'язків приділяли відомі педагоги і психологи М. Антонов, М. Данилов, І. Зверев, В. Максимова, І. Огородников, Л. Ковальчук, О. Савченко, М. Сорочкін, С. Тадиян, В. Федорова, О. Шмідт, Г. Юрков та інші. Спеціальні дослідження з окремих питань, що стосуються міжпредметних зв'язків, розглядали М. Коньок, В. Биков, Н. Данько, Н. Стрілецька, Н. Вагіна, Л. Кавурко, О. Фомкіна, Н. Самарук та інші.

Теоретичні та практичні аспекти реалізації міжпредметних зв'язків в умовах профільного навчання математики висвітлено у роботі О. Глобіна [4]. Розглядаючи проблему недостатньої реалізації міжпредметних зав'язків під час навчання математики, автор виокремлює кілька об'єктивних та суб'єктивних причин. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу:

- *об'єктивні* (більшість учителів математики є спеціалістами лише в «своєму» предметі й не достатньо глибоко орієнтовані в суміжних дисциплінах; недостатня методична база; трудомісткість і значні часові затрати для підготовки вчителя до міжпредметних занять; розбіжність у часі вивчення спорідненого матеріалу тощо);

- *суб'єктивні* (слабка мотивація вчителів до реалізації міжпредметних зав'язків; недостатня теоретична й практична підготовка вчителів до проведення навчальних занять з використанням міжпредметних зав'язків; відсутність у школах спільних методичних об'єднань учителів математики та інших дисциплін);

У контексті організації навчання математики в школі досліджувалися питання реалізації міжпредметних зав'язків математики з:

- фізикою (Г. Бібік, Т. Думанська, О. Єфремова, В. Самойлов, Л. Шаповалова);
- інформатикою (О. Зеленьак, О. Абрамова);
- хімією (Л. Ковальчук);
- економікою (О. Клименкова);
- українською мовою (О. Тесленко).

Як бачимо, стосовно навчання в школі найбільша кількість досліджень присвячена встановленню та здійсненню міжпредметних зв'язків математики і фізики.

Спрямованість педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості, на визнання кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності характерна риса аксіологічного підходу до організації навчання. Реалізація аксіологічного підходу під час навчання в школі спрямована на те, щоб визначені освітні цінності стали надбанням кожного суб'єкта навчально-виховного процесу і основою для формування його особистісних переконань.

Аксіологічні засади освіти розкрито в наукових роботах В. Андрущенка, І. Беха, М. Бурди, Т. Бутківської, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Євтуха, М. Жалдака, І. Зязюна, М. Ігнатенка, В. Кременя, Є. Лодатка, Г. Михаліна, В. Молодиченка, Ю. Мальованого, В. Огнев'юка, М. Поповича, С. Ракова, О. Савченко, З. Слєпкань, О. Сухомлинської, В.Ткачової.

Проблема організації педагогічного процесу в умовах аксіологічного підходу досліджувалася стосовно різних видів цінностей: громадянських та національних; екологічних і валеологічних; загальнолюдських і особистісних; освітніх і культурних.

Переважає кількість дисертаційних досліджень, присвячених ціннісному наповненню змісту освіти, стосується навчання студентської молоді в університетах різної професійної спрямованості (А. Акусок, Ю. Бойчук, О. Веровська, Г. Глухова, В. Денисенко, О. Картавих, Н. Максимчук, О. Марченко, В. Мицько, О. Плавущька, О. Плохотнюк, І. Слоневська, Т. Ткачова, І. Цюряк). Теоретичні та методичні основи ціннісної проблематики стосовно навчання в школі розглядалися для:

- початкових класів (П. Волошин, О. Лавроненко, К. Шевчук);
- основної школи (В. Горашук, Н. Євдокимова, О. Омельченко);
- старшої школи (Л. Білас, О. Кириченко, В. Слінчук, О. Троцька).

Їх дослідження стосувалися загальних питань виховання та навчання в школі, історіографії формування ціннісних орієнтацій учнів у різні часи, окремих аспектів навчально-пізнавальної діяльності учнів, вивчення засад формування конкретних цінностей учнівської молоді. Існує кілька досліджень українських авторів, присвячених ціннісному наповненню змісту конкретних навчальних дисциплін (фізика та біологія) у школі. Серед дисертацій, що стосуються аксіологічних засад організації процесу навчання в школі, відсутні роботи, предметом дослідження яких був аксіологічний підхід і шляхи його реалізації в шкільній математичній освіті.

Мета. Розглянути методичні підходи щодо здійснення міжпредметних зв'язків математики і англійської мови з метою розвитку ціннісних орієнтацій учнів, поступового розширення двомовного математичного тезауруса учнів і вчителів у процесі навчання математики, підвищення інтересу учнів до вивчення обох предметів, формування умінь використовувати набуті знання на практиці.

Матеріали і методи. У процесі роботи використувався комплекс теоретичних та емпіричних методів, які взаємно доповнювали один одного. Теоретичні розробки перевірялися на практиці під час навчання математики учнів різних шкіл і класів безпосередньо за участі автора статті чи під його керівництвом з використанням необхідних методичних розробок. Отримані результати доповідалися на різного роду конференціях і семінарах та висвітлювалися у фахових виданнях [3]. Загальна методологія дослідження базується на положеннях теорії пізнання, теорії особистості та її розвитку, теорії діяльності як чинника розвитку особистості; теорії навчання і освіти взагалі та методики навчання математики зокрема; використанні основних методологічних, загальнонаукових і педагогічних підходів: інтегративного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, індивідуального, системного тощо; дотриманні основних методологічних, загальнонаукових і педагогічних закономірностей, принципів і правил тощо.

Результати та їх обговорення. Міжпредметні зв'язки – поняття складне і багатоаспектне. Його розглядають як взаємну погодженість навчальних програм, наступність у розвитку наукових знань, взаємозв'язок між компонентами предметної структури освіти, дидактичну категорію, дидактичний принцип, дидактична умова, форму інтеграції тощо.

Реалізацію міжпредметних зв'язків під час навчання математичних дисциплін Ю. Баруліна [1] визначає як одну з дидактичних умов формування ціннісно-смыслових орієнтацій старшокласників (інші умови – наявність позитивної пізнавальної мотивації до оволодіння предметним знанням у навчальній діяльності; втілення принципу педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості в навчанні; використання різноманітних дидактичних технологій та методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін).

Ціннісні орієнтації учнів – елементи внутрішньої структури особистості, сформовані і закріплені їх життєвим досвідом під час соціалізації та соціальної адаптації. У процесі прийняття певних цінностей відбувається усвідомлювання сенсу життя і визначення засобів для його реалізації. Ціннісні орієнтації учнів проявляються і розкриваються через міру готовності і рішучості до реалізації власного «проєкту» життя.

Сучасні учні прагнуть у майбутньому отримати престижний фах і гідну посаду, стати конкурентними на ринку праці та фінансово незалежними, мати великі матеріальні статки, гарну родину, багато подорожувати тощо. В умовах глобалізації та інтеграції, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності людини досягти поставлених цілей можливо лише на основі певної системи компетентностей, зокрема з англійської мови, інформатики та математики. Ефективним засобом формування цих компетентностей і ціннісних орієнтацій учнів може стати реалізація міжпредметних зв'язків математики й англійської мови.

Розпочинати встановлення таких міжпредметних зв'язків слід з мотивації, організувати яку можна у формі короткої бесіди.

- Елементарні знання англійської мови потрібні кожній людині, щоб зручно почуватися у сучасному світі (інструкції, фільми, музика, подорожі, інтернет тощо). Англійською мовою проводять міжнародні переговори, торги на біржах, наукові конференції, різноманітні конкурси та фестивалі. Англійська мова - це мова комп'ютерних технологій, науки і мистецтва.

Інший спосіб – у формі «Мікрофон» або «Закінчи речення». Учням пропонується закінчити речення «Якби я добре знав математику й англійську мову, то ...».

У навчанні математики реалізація міжпредметних зв'язків має бути комплексною і систематичною. Комплексність означає, що міжпредметні зв'язки мають пронизувати класну і позакласну роботу, реалізовуватися у колективних та індивідуальних формах роботи, використовуватися під час пояснення нового теоретичного матеріалу і в процесі розв'язування задач. Самостійне встановлення учнями міжпредметних зв'язків математики з іншими навчальними предметами та сферами діяльності людини – ефективний засіб формування математичних та ключових компетентностей.

Розглянемо конкретні шляхи реалізації міжпредметних зв'язків математики і англійської мови в процесі навчання математики.

1. Подання назви розділу програми та його окремих тем (параграфів підручника) англійською мовою. Наприклад, у 8 класі з геометрії вивчається тема «Подібність трикутників», в якій розглядаються питання: «Пропорційні відрізки», «Подібність фігур», «Ознаки подібності трикутників», «Застосування подібності трикутників». Повідомляючи тему розділу і тему уроку, вчителю бажано записати їх на дошці двома мовами – українською та англійською.

ПОДІБНІСТЬ ТРИКУТНИКІВ (TRIANGLES SIMILARITY)

1. Пропорційні відрізки (Proportional Segments)

Якщо є можливість скористатися мультимедійною дошкою та інтернетом, то для вчителя математики правильний переклад і написання не будуть великою проблемою.

Для інших уроків учні заздалегідь готують переклад нових тем англійською мовою, користуючись підручником і консультацією вчителя англійської мови. Залучення учнів і вчителів англійської мови до тісної співпраці є визначальним чинником успішної реалізації міжпредметних зв'язків математики й англійської мови в школі.

2. Подання ключових слів до теми, що вивчається на уроці математики англійською мовою. Наприклад до теми «Функція» учням доцільно записати такі ключові слова:

- Функція, область визначення функції, область значень функції, графік функції, лінійна функція, пряма.

- Function, domain of the function, codomain of the function, graph of the function, polynomial function, line.

А до теми «Степінь з цілим показником і його властивості»:

- Степінь, основа степеня, показник, піднесення до степеня, степінь з цілим показником.

- Power, base, exponent, exponentiation, power with integer exponent.

3. Розв'язування задач, сформульованих англійською мовою.

У підручнику «Алгебра, 8» [5] такі задачі містяться у кожному параграфі в рубриці «Математика без кордонів (Mathematics Without Borders)». Подаємо кілька прикладів таких задач з різних тем.

• Find the last digit of the number $33^{22}+22^{11}$.

• Plot the point $A(1; 1)$, $B(1; 4)$, $C(3; 2)$, $D(5; 4)$ and $E(5; 1)$. As you plot this point, join it with a straight line to the one before. Which letter can you see?

• Compare 127^{23} and 513^{18} .

• Prove that $100! < 50^{100}$.

• Find out the proportion of 30% sulfuric acid solution and 50 % sulfuric acid solution to get 45% sulfuric acid solution.

Такі задачі міжпредметного характеру включають учня у специфічну навчально-пізнавальну діяльність, особливістю якої є інтеграція математичних знань і знань англійської мови. Фабули задач короткі та прості за структурою. Їх використання сприяє урізноманітнює уроків математики та розширенню видів інтелектуальної діяльності учнів, застосуванню знань з англійської мови у нестандартних умовах та набуттю досвіду читання математичних текстів різними мовами. Раціональна організація розв'язування таких задач на уроках створює умови для активної комунікації учнів з різними інтересами та рівнями математичної підготовки.

Значна частина підручників алгебри відводиться під задачі і вправи, виконуючи які учні постійно читають усталені конструкції: «Обчисліть», «Спростіть вираз», «Розв'яжіть рівняння», «Побудуйте графік» та інші. У підручнику «Алгебра, 8» [5] ці та інші найбільш уживані конструкції спочатку подаються двома мовами, а потім – лише англійською: «Evaluate», «Simplify the expression», «Solve the equation», «Plot the graph of the function» etc.

4. Виконання інтегрованих проектів. Тематика таких проектів може бути різною. Цікавими для учнів різного рівня підготовки будуть проекти про життя та творчість англійських математиків, наприклад: Дж. Валліс, І. Ньютон, А. Лавлейз, Л. Керрол. Така тематика у повному обсязі зацікавить і вчителів англійської мови.

Інший вид інтегрованих проектів стосується математичних відомостей. Наприклад, під час вивчення трикутників учням можна запропонувати взяти участь у роботі однієї з двох проектних груп: «Загальні відомості про трикутники» і «Рівність трикутників». Кожний учасник проекту має самостійно ознайомитися з основними поняттями та твердженнями теми, перекласти їх іноземною мовою та підготувати коротку комп'ютерну презентацію. Результати роботи над проектом бажано оформити у вигляді групового портфоліо з комп'ютерною презентацією. Захист проектів проводиться перед вивченням теми «Трикутники» за участю учнів, учителів математики, інформатики, англійської мови, адміністрації школи та батьків.

Здійснювати міжпредметні зв'язки математики й англійської мови можна різними способами й на різних рівнях. Перший рівень характеризується тим, що вчитель сам використовує математичні терміни англійською мовою на уроках математики і налаштовує учнів на пошук і використання цієї термінології та усталених конструкцій. Другий рівень – залучення учнів до самостійного відшукування та використання потрібної термінології. Третій рівень – розв'язування математичних задач, сформульованих англійською мовою. Найвищий рівень – підготовка і захист англійською мовою навчальних проектів математичного змісту.

Висновки. У процесі навчання та накопичення життєвого досвіду учні визначають для себе ті чи інші цінності. Ефективним засобом формування ціннісних орієнтацій учнів може стати реалізація міжпредметних зв'язків математики й англійської мови, оскільки знання цієї мови потрібні кожній людині, щоб зручно почуватися у сучасному світі. Під час навчання математики доцільно використовувати математичні терміни та усталені конструкції англійською мовою, залучати учнів до самостійного здійснення перекладів математичних текстів, розв'язувати задачі, сформульовані англійською мовою, запроваджувати підготовку та захист англійською мовою навчальних проектів математичного змісту тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баруліна Ю. О. Визначення та наукове обґрунтування дидактичних умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи у процесі вивчення математичних дисциплін // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. IV (40), Is. 81, С. 7 – 10.
2. Васильєва Д. В. Аксиологічний потенціал підручників з математики для старшої школи / Д. В. Васильєва // Проблеми сучасного підручника. – 2015. – Вип. 15(1). – С. 70 – 78.
3. Васильєва Д. В. Методологічні засади реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі / Д. В. Васильєва // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 2. – С. 42 – 49.
4. Глобін О. І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: метод. посіб. / О. І. Глобін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с.
5. Глобін О. І. Алгебра: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ Глобін О.І., Буковська О.І., Васильєва Д.В., Сільвестрова І.А. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 212с.
6. Тарасенкова Н. А. Боркач Є. І. Система білінгвальних завдань для студентів природничо-математичних спеціальностей університетів з угорською мовою навчання // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. IV (40), Is. 81, С. 66 – 69.

REFERENCES

1. Barulina Y. O. Definition and scientific ground of didactic conditions of formations the value-sense orientations of high school pupils in the course of mathematical disciplines studying // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. IV (40), Is. 81. – P. 7 – 10.
2. Vasylieva D.V. The axiological potential of textbooks of mathematics for high school / D.V Vasylieva // Problems of a Modern Textbook. - 2015. – № 15(1). – P. 70 – 78.
3. Vasylieva D.V. Methodological principles of axiological approach realization in studying mathematics at school / D.V Vasylieva // Ukrainian educational journal. – 2016. – № 2. – С. 42 – 49.
4. Globin A.I. Intersubject communications in specialized courses of mathematics / A.I. Globin. - K.: Teaching idea, 2012. - 88 p.
5. Globin A.I. Algebra: textbook for the 8th form/ A.I. Globin., O.I. Bukovska, D.V. Vasylieva, I.A. Silvestrova - K.: Teaching idea, 2016. - 212 p.
6. Tarasenkova H., Borkach E. The system of bilingual tasks for students of natural and mathematical specialities of universities with Hungarian language of instruction // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2016. IV (40), Is. 81. – P. 7 – 10.

Implementation of intersubject connections of mathematics and English as a means of pupils' valued orientation Vasylieva D.

Abstract. The features of establishing intersubject connections of mathematics and English in the process of educating at school are given in the article. The place of knowledge of English in forming of the valued orientations of modern pupils opens up. Different levels and methods of realization of intersubject connections of mathematics and English are examined on concrete examples (expansion of bilingual mathematical thesaurus of students and teachers, decision of the mathematical tasks set forth in English language, implementation of the programs of educating of projects).

Keywords: Mathematics without Borders, English, valued orientation of pupils, intersubject tasks, integrate projects.

Реализация межпредметных связей математики и английского языка как средство развития ценностных ориентаций учащихся

Д. В. Васильєва

Анотация. В статье освещаются особенности установления межпредметных связей математики с английским языком в процессе обучения в школе. Раскрывается место знаний по английскому языку в формировании ценностных ориентаций современных учеников. На конкретных примерах рассматриваются различные уровни и способы осуществления межпредметных связей математики и английского языка: расширение двуязычного математического тезауруса учеников и учителей, решение математических задач, сформулированных на английском языке, выполнение программ обучения проектов.

Ключевые слова: математика без границ, английский язык, ценностные ориентации учащихся, межпредметные задачи, интегрированные проекты.

Виртуализация человека как личностная и социальная проблема

В. В. Агеев

Университет Кайнар, Алматы, Казахстан

Paper received 11.06.2016; Accepted for publication 20.06.2016.

Аннотация. В статье раскрывается сущность виртуализации как проблемы современного социума. Показано, что виртуализация есть продукт идеологии потребления. Общество потребления становится возможным только в виртуальном пространстве, которое уничтожает идеальное пространство человека. Показано, что только в идеальном пространстве возникают новые возможности человека как источника изменения социума. В виртуальном пространстве человек теряет свою креативную идентичность и деградирует как личность. Человек перестает быть самодостаточным и суверенным существом и это есть личностная проблема. Социум теряет человека как источник собственного изменения и это есть социальная проблема.

Ключевые слова: виртуальное пространство, идеальное пространство, общество потребления, человек как источник социального изменения.

Введение в проблему. Бессилие современных интерпретационных схем (структурализм, деконструктивизм, постструктурализм, постмодернизм) свидетельствует о том, что «... «... На пороге XXI столетия в общественном сознании все более утверждается мысль о том, что человечество находится на крутом переломе ... » ... » [13, с. 147].

Человечество в процессе исторического развития создало для себя две «подушки безопасности»: культуру и цивилизацию. Культура аккумулирует духовную сущность человека (telos). Душа – это способность человека удерживать идеальные формы как возможности своего существования: «... душа есть местонахождение форм, ... , и имеет формы не в действительности, а в возможности ... » [1, с. 433]. Цивилизация аккумулирует инструментальную сущность человека (praxis) – способность человека производить средства своего существования как деятельного существа.

В процессе противоречивой истории исходная целостность культуры и цивилизации раскололась. В результате превращения *праксиса производства* в «... *праксис потребления* ... » [4, с. 11] цивилизация превратила социум в бездуховный технократический и стала ведущей в борьбе с культурой.

С этих пор целью технократического социума стало производство предметов потребления как средств собственного воспроизводства. Вместо производства человеком форм своего существования, технократический социум стал навязывать человеку формы потребления как единственно возможные формы социального существования. Потребление предметов, став смыслом жизни социального человека, сделало его своим рабом, лишив универсальной души.

Расколовшееся в результате глобального потребления единство духовной культуры и технократической цивилизации, раскололо человека и социум, человека внутри самого себя: «... индивидуальное и коллективное равновесие оказывается всё более скомпрометировано в той самой мере, в какой множатся технические условия его реализации ... » [4, с. 157]; «... общество создает все более растущие нарушения равновесия как у индивидов, так и у целых социальных категорий Под давлением стольких противоположных принуждений индивид утрачивает единство ... » [6, с. 158].

Технократический социум стремится подчинить себе душу человека. Эта борьба происходит в виртуальном пространстве. Оно намеренно создается для человека-потребителя, заменяя виртуальным пространством идеальное пространство возможностей, порождаемых самим человеком.

Добываясь превращения человека в бездушного потребителя предметов, технократический социум намеренно «выталкивает» его в объективное виртуальное пространство, препятствует конструированию субъективного идеального пространства, закрывает ему доступ к реальной действительности. Поскольку «... потребление – это система, которая обеспечивает порядок знаков и интеграцию группы ... » [4, с. 75], то технократический социум как общество потребления провоцирует «... отказ от действительности на основе жадного и умножающегося изучения ее знаков ... » [4, с. 11].

Как суверенный создатель знаков, человек выступает источником социальных изменений. Как подчиненный потребитель симулякров [4], человек выступает средством воссоздания технократической социальности: «... «Современный мир состоит из моделей и симулякров, не обладающих никакими референтами, не основанных ни в какой «реальности», кроме их собственной, которая представляет собой мир самореферентных знаков. Симуляция, выдавая отсутствие за присутствие, одновременно смешивает всякое различие реального и воображаемого ... » [7, с.188]; «... логика потребления определяется как манипуляция знаками. В ней отсутствуют символические ценности созидания ... » [6, с. 103].

В результате потребляющей активности, человеческая душа, понимаемая со времен Аристотеля как «форма форм»: «... душа есть как бы рука: как рука есть орудие орудий, так и ум – форма форм ... » [1, с. 440], превращается в резервуар, заполненный симулякрами [4], игровыми значениями, виртуальными целями и виртуальными ценностями.

Уничтожая субъективное идеальное пространство возможностей человека, заменяя его объективным виртуальным пространством, социум уничтожает человеческую универсальность и самостоятельность, человеческую личность: «... потребитель не имеет ничего от универсального существа ... » [4, с. 80].

В результате формирования технократического социума, потребительская ценность произведенного

предмета маскируется его меновой стоимостью: « ... все вещи отныне *производятся* как меновые ценности ... » [6, с. 158]. Предмет превращается в игровой знак, который и является истинным предметом потребления: « ... истина современного предмета состоит не в том, чтобы служить для чего-то, но чтобы значить, чтобы не употребляться больше в качестве инструмента, а быть знаком ... » [6, с. 106].

В виртуальном пространстве формы предметов потребления превращаются в формы игровой активности, становятся целями и ценностями сетевого человека. Сетевой человек, потеряв креативную идентичность, превращается в средство технократического социума.

Превратившийся в средство, сетевой человек начинает выступать в роли супердетерминированного существа. Тем самым, проблема суверенного человека снимается с повестки дня: « ... чрезмерный акцент на сверхдетерминированности человека и его сознания фактически снимает и сам вопрос о человеке ... » [8, с. 76].

Сетевой человек перестает быть самодетерминированным существом, он становится подчиненной, неопределенной «точкой» в сетевом пространстве внешних изменчивых связей и отношений: « ... «Личность» как момент детерминации исчезла ... индивид не является больше средоточием автономных ценностей, он не более чем точка пересечения многочисленных отношений в процессе подвижных взаимоотношений ... » [6, с. 148].

В итоге наступает « ... «смерть субъекта», ... «смерть автора», ... «смерть читателя» ... » [7, с. 21] и, наконец, **«смерть самодостаточного человека»**. Это есть **проблема человека**.

Но и для технократического социума его собственная виртуализация есть пока ещё не осознаваемая проблема, так как его историческое изменение без духовного содержания невозможно. Поскольку субъектом социальных изменений является индивидуальный человек: « ... « ... Силы, вызывающие изменения, действуют в индивидах, образующих социальную группу, а не в абстрактной культуре» ... » [5, с. 55], виртуализированный социум убивает в сетевом человеке свой источник самоизменения. Поэтому технократический социум замыкается в границах бессмысленного самопотребления. Без духовного содержания он не способен выйти в историческое пространство самоизменения.

При этом изобилие не является решением социальных проблем. Изобилие как исторический факт даже не есть «точка на векторе прогресса». Оно есть новая объективная ситуация, порождающая новые проблемы и предполагающая иную социальность: « ... Изобилие ... не рай, ... – оно ведет к новой объективной ситуации, управляемой новой моралью. Объективно говоря, это не прогресс, это просто *что-то другое* ... » [6, с. 152]; « «Революция изобилия» не кладет начало идеальному обществу, она просто порождает другой тип общества ... » [6, с. 152].

Более того, с социальной точки зрения изобилие есть не что иное, как новая система социального принуждения: « ... само изобилие является только ... системой принуждения нового типа ... » [6, с. 152].

Таким образом, виртуализированный социум обречен на вечное репродуктивное существование, поскольку не способен к самоизменению. Это есть **проблема социума**.

Раскол социума на поп-культуру и технократическую цивилизацию. Как же так случилось, что единый целостный организм социума раскололся на культуру и цивилизацию? Как культура превратилась из духовной в поп-культуру, а цивилизация из **праксиса созидания** – в **праксис потребления**, который вытеснил духовную культуру из человеческой жизни, заменив её поп-культурой?

По-видимому, проблема в противоречии между культурой и цивилизацией. Культура имеет духовную природу: « ... « ... Всякая культура ... есть культура духа; ... – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями ... » ... » [3, с. 43]. Цивилизация имеет механистичную природу: « ... « ... Цивилизация есть переход от культуры, от созерцания, от творчества ценностей к самой «жизни» ... » [3, с. 43]; « ... « ... Цивилизация, в противоположность культуре, ... – реалистична, демократична, механична. Она хочет не символических, а «реалистических» достижений жизни, хочет самой реальной жизни, а не подобий и знаков, не символов иных миров ... » [3, с. 44].

Механистичная цивилизация, в отличие от духовной культуры, нацелена на реальность. Природа цивилизации такова, что ослепленная реальностью желаемого результата, она вытесняет индивидуальное творчество, обезличивает человека. В этом и состоит парадокс, противоречие личностной, индивидуально творческой культуры и коллективной, обезличивающей человека цивилизации: « ... субъектом культуры является ... индивидум, личность ... » [6, с. 14]; « ... « ... В цивилизации ... коллективный труд вытесняет индивидуальное творчество. Цивилизация обезличивает. Освобождение личности, которое как будто бы цивилизация должна нести с собой, смертельно для личной оригинальности. Личное начало раскрылось лишь в культуре. Воля к мощи «жизни» уничтожает личность. Таков парадокс истории ... » ... » [3, с. 44].

Внутренним механизмом существования целостного социума является противоречивый переход от культуры к реальности жизни. Но при этом: « ... « ... Между человеком и природой становится искусственная среда орудий Жизнь делается все более и более технической. Машина налагает печать своего образа на дух человека, на все стороны его деятельности. Цивилизация имеет не природную и не духовную основу, а машинную основу. ... в ней торжествует техника над духом В цивилизации ... нет духовной целостности культуры ... » ... » [3, с. 45].

Причина такого превращения состоит в том, что в целостном социуме начинает преобладать ориентация на реальность предметов, подчиняющих себе идеальность души, вместо ориентации на идеальность души, подчиняющей себе реальность предметов. Такое превращение приводит к переориентации самого социума с духовного созидания – на потребление предметов-знаков: « ... истина современного предмета состоит не в том, чтобы служить для чего-то, но

чтобы значить, чтобы не употребляться больше в качестве инструмента, а быть знаком ... » [6, с. 106].

Постепенно реальность производимого предмета приобретает социальную (меновую) ценность, которая «втайне» от человека-потребителя производится технократическим социумом и маскирует потребительскую ценность. Возникает парадоксальная ситуация: потребление становится игровой комбинаторикой знаков в результате устранения из социальной жизни всяческой реальности, бытия, противоречия подлинности и видимости. В этой игровой действительности уничтожается любое индивидуальное бытие: « ... Потребление ... гедонистично и регрессивно. ... это процесс поглощения знаков и поглощения знаками В распространенном процессе потребления нет больше души, тени, двойника, образа в зеркальном смысле. Нет больше ни противоречия бытия, ни проблематики подлинности и видимости. Есть только излучение и получение знаков, и индивидуальное бытие уничтожается в этой комбинаторике и подсчете знаков ... » [6, с. 163].

Конкуренция и социальная мобильность – эти виртуальные божества сетевого социума создают все необходимые условия для внутреннего разрушения некогда целостного индивида: « ... общество создает все более растущие нарушения равновесия как у индивидов, так и у целых социальных категорий, охваченных императивом конкуренции и восходящей социальной мобильности Под давлением стольких противоположных принуждений индивид утрачивает единство. Социальное неравенство добавляется к внутреннему разрыву между потребностями и стремлениями, делая это общество все более несогласованным, дезинтегрированным, «больным» ... » [6, с. 158].

Теоретическим объяснением происходящего саморазрушения некогда целостного социума является проведенное Ж. Лаканом и Ж. Дерридой расчленение сосюрговской структуры знака и придание **означающему** статуса самостоятельной, независимой от **означаемого** действительности: « ... Первым против сосюрговской концепции знака выступил в 50-х годах Ж. Лакан Он утверждал, что означающее и означаемое образуют отдельные ряды, «изначально разделенные барьером, сопротивляющимся обозначению». Тем самым Лакан фактически раскрепостил означающее, освободив его от зависимости от означаемого ... » [7, с. 17]; « ... Но ... наиболее авторитетное среди постструктуралистов теоретическое обоснование этой критики традиционной концепции знака дал Ж. Деррида ... » [7, с. 18]. Такая деконструкция губительно сказалась не только на классической теории познания, но стала основанием отчуждения человека от реального мира, от духовности, от социума, от самого себя: « ... верность отражения свидетельствует ... о реальном соответствии между миром и нами. Поэтому отделение образа от его источника оказывается символом, знаком того, что мир становится смутным, что наши действия от нас ускользают, и мы лишаемся тогда перспективы в отношении самих себя. В этом случае нет больше приемлемого тождества: я становлюсь для себя самого другим, я *отчужден* ... » [6, с. 161].

В результате **производства социальных значений** под видом **производства предметов**, потребительская ценность устраняется меновой ценностью. В процессе рыночного кругооборота производимые предметы превращаются в игровые знаки, а истинным **объектом/субъектом** потребления становится не человек, и даже не социум, а система игровых знаков – симулякров: « ... *Субъект потребления – это система знаков* ... » [6, с. 164].

С психологической точки зрения, такая метаморфоза возможна в результате формирования виртуальной психики, блокирующей формирование рационального мышления, но открывающей путь к постмодернистскому «поэтическому мышлению»: « ... Хайдеггер под влиянием восточной философской традиции создал ту модель «поэтического мышления», которая стала доминирующим признаком постмодернистского сознания ... » [8, с. 209].

В виртуальной психике сетевого человека ведущим становится виртуальный образ, который блокирует «выход» на рациональное мышление. Это происходит в результате «работы» средств массовой информации, использующих перцептивные средства коммуникации, и рекламы, засоряющей перцептивное пространство сетевого человека: « ... постмодернистская мысль пришла к заключению, что все, принимаемое за действительность, на самом деле есть не что иное, как представление о ней, зависящее к тому же от точки зрения, которую выбирает наблюдатель, и смена которой ведет к кардинальному изменению самого представления. Таким образом, восприятие человека объявляется обреченным на «мультиперспективизм», на постоянно и калейдоскопически меняющийся ряд ракурсов действительности, в своем мелькании не дающих возможности познать ее сущность ... » [8, с. 230].

По Ж. Бодрияру, такая социально опосредованная виртуальная перцепция совершенно бессодержательна. За ней нет никакой реальности, в отличие от познавательной человеческой перцепции. С точки зрения постструктурализма, жизнь представляется как бесконечный процесс игровой комбинаторики симулякров, игровых предметов-знаков: « ... «Постструктурализм ... предполагает перенос акцента со смысла на игровое действие, или с означаемого на означающее ... » [7, с. 47]. В виртуальном пространстве не возникает необходимости рефлексии, нет необходимости познать свою душу. В виртуальном пространстве существуют только виртуальные образы, выступающие в качестве средств организации **игровой жизни** и не имеющие никакого отношения к реальности жизни, потребляемые и транслируемые сетевым человеком.

Выразителем такого положения вещей является концепция постмодернизма. В качестве философской доктрины современного мира она отрицает необходимость какой-либо реальности. Идеология постмодернизма построена на признании единственной человеческой реальностью **игровой виртуальной псевдо-реальности** интерпретаций.

В такой псевдо-реальности всё начинается с интерпретации, продолжается в пространстве интерпретаций и заканчивается интерпретацией. В

псевдо-реальности реальности – нет.

Информационное общество – это общество «сетевого человека». Современный социум в определенной степени воспроизводит первобытный племенной социум. Сетевое и племенное общества имеют очень много общего. При этом смена магической веры – на веру в средства массовой информации, ничего не меняет по существу: «... технический успех недостаточен, чтобы показать, что наше поведение реалистично, а поведение туземцев связано с чем-то воображаемым. Одна и та же психика сказывается в том, что, с одной стороны, магическая вера индейцев никогда не разрушается... и что, с другой стороны, чудо телевидения постоянно реализуется, *не переставая быть чудом*, – это происходит благодаря технике, которая стирает в сознании потребителя сам принцип социальной действительности, долгий процесс общественного производства, ведущий к потреблению образов. Таким образом, телезритель, как туземец, переживает присвоение образа как захват, осуществившийся в результате действительного чуда...» [6, с. 9].

Как таковой, в сети, как и в племенном социуме, **индивидуальный человек** – не существует. В сетевом обществе индивидуальность есть индивидуальная проекция сети на человека. Мышление сетевого человека есть оперирование симулякрами непосредственно в процессе сетевой коммуникации. Вне коммуникации сетевой человек как индивидуальный факт не существует, вне сети он «умирает».

Если **понятие** как средство рационального мышления выражает **сущность** реальности, то **виртуальный образ** как средство «поэтического мышления» выражает **впечатление** от изменчивой игровой практики «здесь и теперь».

Человек сетевой на современном витке истории воссоздает **человека племенного** («... В современную эпоху «нового племенного человека»...» [2, с. 33]), который не мог существовать в отрыве ни от своего племенного социума, ни от территории, на которой проживало племя: «... «Связь между личностью и ее страной не является географической или случайной связью: это – жизненная, духовная и священная связь. Своя страна... это одновременно и символ и средство общения по отношению к невидимому и могущественному миру предков и сил, от которых исходит жизнь людей и природы». Поэтому удалить туземца от его тотемических центров, – это не просто изгнать его или оставить его в неблагоприятные условия. Это означает буквально лишить его возможности жить. «... Отнимите у туземца территорию его племени, и он лишается возможности соблюдать впредь большинство своих церемоний. Он чахнет от горя»...» [11, с. 305].

Эта характеристика напоминает современного члена сетевого общества, буквально прикованного к всевозможным гаджетам, на ходу поглощающего и передающего информацию, не успевающий ее осмыслить. Тек же, как и племенной человек, человек сетевой «умирает», будучи отлученным от сетевого сообщества, от виртуального пространства, где находится и живет его племя-сеть: «... В силу этой же сопричастности человек, навсегда покинувший

землю, где живет его социальная группа, перестает быть ее частью. Он для нее мертв, более мертв, чем если бы он просто прекратил жить... . Таким же образом изгнание навсегда тоже равнозначно смерти...» [10, с. 172].

Психическая жизнь сетевого человека очень похожа на психическую жизнь человека племенного. У обоих отсутствует понятие причинно-следственной связи, нет необходимости выяснять объективные причины, поскольку «... умственная жизнь... зависит от того первичного и первостепенного обстоятельства, что в их представлениях мир чувственный и мир иной образуют единство... . Если человеческое старание и может что-нибудь принести, то не следует ли использовать его прежде всего для того, чтобы интерпретировать, регулировать и... даже вызывать проявление этих сил?...» [10, с. 44].

Человек сетевой не существует вне дискурсов: «... При всей разнородности этих дискурсов, обусловленной специфическими задачами разных форм познания, в своей совокупности они образуют, по утверждению Фуко, более или менее единую систему знаний – эпистему. В свою очередь, она реализуется в речевой практике современников как строго определенный языковой код – свод предписаний и запретов. Эта языковая норма якобы бессознательно предопределяет языковое поведение, а, следовательно, и мышление отдельных индивидов...» [7, с. 19], вне сетевой информации; вне системы потребления: «... Современный человек проводит все менее и менее свою жизнь в труде на производстве, а все более и более он проводит ее в *производстве* и непрерывном обновлении своих собственных потребностей и своего благосостояния. Он должен постоянно заботиться о мобилизации всех своих возможностей, всех своих потребительских способностей. Если он об этом забывает, ему любезно и настоятельно напоминают, что он не имеет права не быть счастливым. Неправда, значит, что он пассивен: он развивает, он должен развивать постоянную активность. Иначе он рискует удовлетвориться тем, что имеет, и стать асоциальным...» [4, с. 76].

Возник новый племенной человек, не способный к целостному восприятию и оторванный от реальности. Но если человек племенной – это естественный феномен, то человек сетевой – это искусственный эпифеномен как продукт социальной виртуализации, порождаемой глобализацией технократической цивилизации.

Блокированный, с одной стороны, от реальной действительности: «... отказ от действительности на основе жадного и умножающегося изучения ее знаков...» [4, с. 11], он, с другой стороны за счет фрагментации восприятия, блокирован от рационального мышления.

Система дикого потребления, возникшая как средство самоуничтожения духовного начала человечества, поглощает уже и своих создателей. Смертельная инерция самоуничтожения во благо мифа «изобилия» не дает возможности осмыслить тот факт, что изобилие – это не решение проблемы свободы, а ее усугубление: «... само изобилие является только... системой принуждения нового типа...» [6, с. 152].

С психологической точки зрения, виртуальная дей-

ствительность – это действительность без-референтных и бесплодных знаков-симулякров: « ... «Современный мир состоит из моделей и симулякров, не обладающих никакими референтами, не основанных ни в какой «реальности», кроме их собственной, которая представляет собой мир самореферентных знаков. Симуляция, выдавая отсутствие за присутствие, одновременно смешивает всякое различие реального и воображаемого ... » [7, с. 188].

Так же, как и человек-племенной, противопоставленный хаосу реальности, человек-сетевой противопоставлен тому же хаосу реальности, но уж без веры в чудо, а с верой в потребление: « ... В качестве потребителя человек вновь становится одиноким, представляет собой клеточку, сверх того, становится *стадным* существом ... » [4, с. 81].

Коммуникация как обмен информацией заменила сетевому человеку общение как поиск общего и создание нового. «Новую» информацию он потребляет в виртуальном пространстве, где ее производят средства массовой информации.

Отличие человека- сетевого от человека-племенного состоит в том, что психика племенного человека опосредована *познавательным опытом* племени и представляла собой магический способ отображения реальной действительности. Для сетевого человека проблемы соотношения образа и реальности не существует, он отчужден от реальности, он отчужден от себя: « ... верность отражения свидетельствует ... о реальном соответствии между миром и нами. Поэтому отделение образа от его источника оказывается символом, знаком того, что мир становится смутным, что наши действия от нас ускользают, и мы лишаемся тогда перспективы в отношении самих себя. ... я становлюсь для себя самого другим, я *отчужден* ... » [6, с. 161]. Его виртуальная психика *опосредована* не опытом действия с реальностью, а сетевой игровой комбинаторной активностью со знаками.

Если познавательные схемы племенного человека формировались, вычерпываясь из естественной референтной реальности, то виртуальные схемы сетевого человека производятся и задаются виртуальной действительностью искусственных без-референтных знаков-симулякров.

В виртуальном пространстве постоянно разрушается перцептивная структурированность, а поскольку основой возникновения и функционирования мышления является наличие структуры, то неструктурированная перцептивная действительность не может стать источником для возникновения рационального мышления.

Сетевой человек намеренно фиксируется на уровне неструктурированной перцепции, которую он не может преодолеть и, следовательно, не может перейти на уровень рационального мышления.

Способность к рациональному мышлению у сетевого человека подменяется способностью к «поэтическому мышлению», которое формируется на основе калейдоскопически меняющихся сетевых отношений. Продуктом «поэтического мышления» является информация, представляющая собой виртуальные образы постоянно меняющихся игровых комбинаций.

Тем самым, нарушается онтогенетическая логика становления человека разумного, основой которого является структурированность реальной действительности. Вместо этого предлагается искусственная виртуальная реальность, намеренно неструктурированная и сопротивляющаяся попыткам человека ее осмыслить. То есть попыткам воспроизвести в ментальных структурах некие устойчивые структуры реальности.

Наличие ментальных структур как структур референтных значений и смыслов (теоретическое знание) позволяет предвидеть, делать выводы и *иметь собственную точку зрения*.

Единственная возможность для человека преодолеть внешнее влияние виртуальной сети, – это создать индивидуальную культуру, собственный идеальный мир, моделируя реальностью своего существования, реальность предметного и социального миров: « ... « ... Человеческую культуру в ее целостности можно описать как процесс последовательного самоосвобождения человека. Язык, искусство, религия, наука суть различные стадии этого процесса. В каждом из них человек проявляет и испытывает новую возможность – возможность построения своего собственного «идеального» мира ... » ... » [9, с. 103].

Человек станет свободным тогда, когда откажется от социокультурного детерминизма: « ... психоантропологический подход ... рассматривает значения, выражавшиеся через человеческое поведение, как лежащие *внутри индивида*. Они рассматриваются как представления конкретного человека, а не как проявления общественных представлений той группы, к которой принадлежит индивид. В психологической антропологии происходит окончательный отказ от социокультурного детерминизма ... » [12, с.187].

Как и племенной человек, сетевой человек является предвестником социального кризиса, который должен разрешиться новым типом социальности и новым типом человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т.1. Редактор В.Ф.Асмус. О душе. Книга третья. Глава восьмая. М., «Мысль», 1975. – 550 с.
2. Багновская, Н.М. Культурология: Учебное пособие. – 2-е издание. - Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2006. – 300 с.
3. Бердяев, Н.А. Воля к жизни и воля к культуре // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / составитель П.В.Алексеев. – Москва: Политиздат, 1990. – 528 с. с. 73-84.
4. Бодрийяр, Жан. Общество потребления. Его мифы и структуры / Перевод с французского, послесловие и примечание Е.А.Самарской. – Москва: Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
5. Васильев, М.И. Введение в культурную антропологию. Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 156 с.
6. Есин, А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.

7. Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. Москва: Интрада, 1998. – 250 с.
8. Ильин, И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва, 1996. – 256 с.
9. Кассирер, Э. Эссе о человеке. Часть вторая. Человек и культура // Хрестоматия по истории философии (западная философия): Учеб. пособие для вузов: В 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – ч.2, 2001. – 528 с.
10. Леви-Брюль, Люсьен. Первобытный менталитет. – Перевод с французского Е.Калыщикова. – СПб.: «Европейский дом», 2002. – 400 с.
11. Леви-Брюль, Люсьен. Сверхъестественное в первобытном мышлении. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
12. Лурье, С.В. Историческая этнология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М., Аспект Пресс, 1998. – 448 с.
13. Поликарпов, В.С. Культура на пороге XXI в. // Поликарпов В.С. Лекции по культурологии. – М.: «Гардарика», «Экспертное бюро», 1997. – 344 с. с. 327-342.

REFERENCES

1. Aristotle. Compositions in four volumes. T.1. The editor V.F. Asmus. About a soul. The book the third. Chapter the eighth. Moscow, «Thought», 1975. – 550 p.
2. Bagnovsky, N.M. Cultural science: the Manual. – 2 edition. - Moscow: Izdatel'sko-trading corporation «Dashkov and K⁰», 2006. – 300 p.
3. Berdjaev, N.A. Will to live and will to culture//On fracture. Philosophical discussions 1920s: Philosophy and outlook / the originator of the Item P.V.Alekeseev. – Moscow: Politizdat, 1990. – 528 p. p. 73-84.
4. Baudrillard, Jean. The Consumer society. Its myths and structures / Translation with French, an epilogue and E.A. Samarskoj's note. – Moscow: the Republic; the Cultural revolution, 2006. – 269 p.
5. Vasiljev, M.I. Introduction in cultural anthropology. The manual. – Veliky Novgorod: NovGU of Yaroslav Mudryi, 2002. – 156 p.
6. Yesin, A.B. Introduction in cultural science: the Main concepts of cultural science of a systematic statement: the Manual for students of higher educational institutions. – Moscow: Publishing Centre «Academy», 1999. – 216 p.
7. Ilyin, I.P. A postmodernism from sources till the end of century: Evolution of the scientific myth. Moscow: Intrada, 1998. – 250 p.
8. Ilyin, I.P. Poststructuralism. Deconstructivism. Postmodernism. Moscow, 1996. – 256 p.
9. Cassirer, E. The essay about the person. A part the second. The person and culture//the Anthology of philosophy history (the western philosophy): the Manual for higher education institutions: in 3 parts. – Moscow: Humanitarian publishing Centre VLADOS. – ч.2, 2001. – 528 p.
10. Levi-Brjul, Ljusen. Primitive mentality. – translation with the French E. Kalytsikova. – St. Petersburg: «the European house», 2002. – 400 p.
11. Levi-Brjul, Ljusen. Supernatural in primitive thinking. — Moscow: Pedagogics-Press, 1994. – 608 p.
12. Lurije, S.V. Historical ethnology. The manual for higher education institutions. 2 edition. Moscow, Aspect Press, 1998. – 448 p.
13. Polikarpov, V.S. Culture on a threshold of XXI century // Polikarpov V.S. The lectures on cultural science. — Moscow: «Gardarika», «Expert bureau», 1997. – 344 p. p. 327-342.

Virtualization of the man as a personal and social problem

Ageyev V.

Abstract. In the article virtualization is analyzed as a problem of modern society. Virtualization is a product of ideology and practice of consumption. The consumer society become possible only in virtual space which destroy ideal space of the man. Only in the ideal space are produced new possibilities of the man as source of change of society. In virtual space the man lose creative identity and degrade as the personality. The man cease to be a self-sufficient and sovereign being. It is a personal problem. The socium lose the person as a source of own change. It is a social problem.

Keywords: virtual space, ideal space, consumer society, the man as a source of social change.

Методологічні підходи вивчення психодуховної реальності людини

Я. М. Бугерко

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: ja.buherko@gmail.com

Paper received 11.08.2016; Accepted for publication 20.08.2016.

Анотація. У статті проаналізовано особливості генези наукових знань психодуховної реальності у відповідності з логікою розгортання наукової думки. Показано, що ідея духовності появилася у зв'язку з спробами усвідомити сутність людини, смисл її життя, способи організації буття, проблеми самопізнання і самосвідомості. Розкрито закономірності формування і трактування сутнісного змісту духовності та зміну методологічних підходів пізнання психодуховної реальності людини у докласичний та класичний період розвитку психології.

Ключові слова: раціоналістичний підхід, анімізм, психодуховна реальність, свідомість, духовність.

Вступ. В кожну епоху духовне життя людини пронизане особливими духовними інтуїціями, які задають горизонт та інтенції її розвитку. Антропологічна криза сучасності стала детермінуючим фактором переосмислення екзистенції людини, сутності її життя, пошуку онтологічних засад духовності. Вивчення такого складного і специфічного явища як феномен людської духовності потребує методологічного підходу до аналізу генези наукових знань про психодуховну реальність людини.

Короткий огляд публікацій з теми. Наукові дослідження останньої третини ХХ та початку ХХІ століття характеризуються методологічним переосмисленням системи знань, охопленням усе нових онтологічних «територій» (М. Савчин), спробами проникнути в сакральний вимір буття людини, знайти відповідні адекватні засоби вивчення духовної сфери особистості. Аналіз духовності має традицію давніх моральних, релігійних, художньо-естетичних, філософських, езотеричних концепцій. Історично склались різні трактування духовності. Раціональна філософія і психологія ототожнювала духовність із досвідом свідомої діяльності (включаючи у свідомість всі ментальні і емоційні процеси). Сьогодні це найбільш широко розроблений напрям досліджень, представлений працями І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. А. Зязюна, В. П. Москальця, Е. О. Помиткіна, В. В. Рибалки, О. В. Шевченко, Ж. М. Юзвак та ін. Представники релігійної спрямованості розуміли духовність у вузькому, власному значенні слова, як досвід сходження людини до Божественного Духу і злиття з Ним. В основі такого трактування духовності лежить переконання, що без взаємодії з Духом як Вищою інстанцією духовне життя людини деградує, перетворюючись в інтелектуальні ігри з діалектичними поняттями. В даний час ці питання активно розробляються в християнсько-орієнтованому підході (роботи Б. С. Братуся, О. І. Климишин, М. В. Савчина, В. І. Слободчикова). Представники глибинної психології підкреслюють специфічність духовності як явища одночасно об'єктивної і суб'єктивної реальності, що породжує суперечність і крайнощі в розумінні її справжньої сутності (дослідження сакральних цінностей в контексті їх глибинної детермінованості в науковій школі Т. С. Яценко).

Сучасний етап досліджень вимагає методологічного підходу до аналізу духовності. Важливим етапом цього є історико-феноменологічне осмислення розуміння психічної та духовної реальності людини, їх

порівняння і співставлення на різних етапах розвитку психологічних знань. А тому **мета статті** – здійснити ретроспективний аналіз духовності в контексті історичного розгортання наукових знань про психодуховну реальність людини.

Матеріали і методи. З метою системного аналізу поняття духовності використано методи теоретико-методологічного аналізу і узагальнення наукових даних з проблеми духовності, системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію.

Результати і їх обговорення. Наукове знання – сутнісно раціональне і нормативне. На відміну від нього явище духовності не нормативне – не існує конкретних параметрів, яким відповідало б «еталонне» розуміння людської духовності. Окрім того, особливістю духовності є те, що співвідношення у ній *теоретичного* (метафізичного) і *практичного* вимірів динамічно досить рухливе, оскільки об'єктом і суб'єктом трансформацій у духовному зростанні є *сама людина* з її природними властивостями і створеним штучним світом культури і технічних засобів. Складність дослідження вимагає використання певної методології вивчення зазначеного феномену. Початковим етапом є аналіз розвитку знань про духовність у форматі циклічно-вчинкової перспективи розвитку наукової думки [1]. Застосуємо запропоновану А. В. Фурманом генезу наукового знання для аналізу психологічних уявлень про духовну сферу людини. Відразу зауважимо, що логіка розвитку психологічних знань співпадає із загальною тенденцією поетапного розвитку науки. Тому в періоди глобальних наукових революцій, коли докорінно змінювалися методологічні засади функціонування науки, змінювалися і методологічні підходи до пізнання психодуховної реальності людини. Так в період першої наукової революції (класичний період початку формування науки ХVІІ ст.) психологія виступає як наука про свідомість, основний методологічний підхід до пояснення психічної і духовної реальності людини – раціоналістичний (пояснення психічних явищ в межах свідомості, детермінованої зовнішніми причинами). В період другої наукової революції (класичний період розвитку науки ХVІІІ – першої половини ХІХ ст.) психологія – наука про поведінку, використовує природничо-науковий підхід пояснення психодуховної реальності людини. Однак платою за становлення її експериментальною наукою є елементарський підхід до психіки, який ґрунтується на рефлекторному принципі пояснення психічних явищ і, як наслідок –

зведення всієї духовної реальності людини до психічних явищ. Період третьої наукової революції (кінець XIX – початок XX ст., неklasичний період розвитку науки) – психологія – наука про психіку. Утверджується глибинний підхід аналізу психічної діяльності, характерним є визнання цілісності структури психіки в єдності свідомої і несвідомої сфер, а основним досягненням є відкриття явищ динамічного несвідомого. Постнеklasичний період розвитку науки (остання третина XX ст., четверта наукова революція) – в психології лавиноподібно накопичуються знання духовно-психічного світу особистості, гуманістичний підхід сприяє об’єктивації психодуховної реальності

людини, визнанню екзистенційної, смислоутворюючої причинності людського буття і утверджує синергійне бачення унікального духовного виміру людини і світу [2].

Проаналізуємо детальніше розвиток уявлень про психодуховну реальність людини в класичний період розвитку науки та, враховуючи особливості історичного розвитку психології (наявність ґрунтовних розробок основних психологічних понять античної філософії), виділимо особливості розуміння духовної сфери людини в докласичний період розвитку психології (табл.1).

Таблиця 1. Рефлексивний аналіз розуміння психодуховної реальності людини в докласичний і класичний періоди розвитку психології

Історичні періоди	Предмет психології	Методологічні підходи	Розуміння психічної реальності людини	Визначення духовної реальності людини
Докласичний	Уявлення про душу	Анімістичний	Включення психічної реальності в абсолютну реальність. Надприродна причинність психічних явищ	Синкретична духовна реальність у вигляді «аніми людини»
Класичний XVII ст.	Знання про свідомість	Раціоналістичний	Пояснення психічних явищ в межах свідомості, детермінованої зовнішніми причинами. Ототожнення понять: Дух – свідомість, свідомість – раціональність	Епіфеноменальність психодуховної реальності людини як прояву Світового Духа

Перший, **докласичний період** розвитку психологічної науки характеризується відсутністю розмежувань психічної і духовної реальності. В цей період відбулось відкриття людиною спонтанної роботи духу у вигляді так званого «магічного підходу» – наївної спроби людини розглядати незрозумілі душевні явища з позиції надприродних детермінацій. Основний методологічний підхід такого визначення – **анімістичний**. Синкретична духовна реальність у вигляді «аніми людини» пояснювалася магічними, в тому числі і демонічними, причинами. Визнавався і вплив на неї такими ж засобами. Даний світогляд передбачав, що магічне слово і діяство може закликати в життя людини могутні сили, поводитися з якими потрібно вкрай обережно. Дослідження В. А. Роменця показали, що саме в цей час з’являються такі перші форми психологічної практики як фаталізм і магія, у яких теоретичне знання і повсякденне життя синкретично поєднані [3].

В анімізмі природа і дух залишалися недиференційованими. Причини душевних явищ пояснювалися з позиції надприродних магічних спрчинень: зовнішнім добрим чи злим впливом вищих істот, богів, духів, демонів; надприродних сил космосу; магією людей, які мають відносини із зовнішніми силами, духами (чаклуни, шамани жерці). Визнання зовнішньої детермінації душевних явищ сприяло активному вивченню не лише соматичних, а й психічних методів впливу на людину і використанню (здебільшого не усвідомлено) явищ навіювання, сугестії.

Важливим відкриттям античності було введення в центр проблематики досліджень поняття душі – нематеріальної, безсмертної, вічно існуючої сутнісної основи людини, яка вирізняє останню від будь-якої іншої істоти. Структура людської душі давньогрецькими вченими розглядалась як четвертинне утворення: «Душа ... наша складається з четвірки: її

складають розум, знання, думка, відчуття, від яких походить всяке мистецтво і всяка наука і завдяки яким ми розумні істоти» [4, с. 437]. Аналіз складових душевного життя людини у працях давньогрецьких вчених показує, що відмінності наявні, в основному, у термінологічних визначеностях понять. Так, перша складова – в Аристотеля це теоретичний розум, у Сократа – істинне, правильне знання, у Платона – ідея. Орієнтація на знання як вищу цінність визначає «античний» тип духовності людини.

В структурі людської душі Аристотель виділяє розумову (споглядальний, теоретичний розум та розмірковуючий, практичний розум) і чуттєву (афективну, ірраціональну) її частини. Теоретичний розум споглядає вічні істини і благо, практичний – облагороджує пристрасну частину душі, яка, власне, і визначає рух душі. Таким чином, практичний розум, що відрізняється від споглядального своєю спрямованістю до мети, керує душею. Згідно цих поглядів, розумова душа – це активний інтелект, який дано ззовні, він трансцендентний по відношенню до чуттєвого в людині і є духовним початком, завдяки якому людина володіє можливістю вдосконалювати себе.

Другою оболонкою буття, в якому людина сама себе створює є чесноти, добродійності. Найдосконаліша з них – розсудливість, або практична мудрість, завдяки якій людина може звільнитися від пристрасностей. Випробовуючи себе в цій чесноті і приводячи себе у відповідність з найбільш благородною частиною («торкаючись пальцем» божественного) людина здатна набувати духовності [5]. Міркування Аристотеля про збільшення міри духовності людини завдяки прагненню до єдності ірраціональної і розумової душі співзвучні сучасним уявленням глибинної психології про антиномічну єдність свідомого і несвідомого у психіці людини.

Духовне життя античними вченими пов'язувалося із прагненням душі до споглядання істини і блага і реалізовувалося через таку здатність душі як думка. Думка людини є провідником між чуттєвим та надчуттєвим і лише з її допомогою людина потрапляє в справжній світ – духовний. Саме духовний світ (на відміну від інших світів – чуттєвого і ідеального) є суто людський світ, який визначає, осмислює та організує всю людську особистість.

Якщо в античній психології предметом рефлексії були зв'язки людини з природою, то на **другому етапі** розвитку психологічних знань на перший план виходить взаємозв'язок іншого роду – людини з вищими світами. Культурною домінантою еволюції психологічного знання того часу була релігія. Теологічний принцип, який відкривав в людині вселюдське, показав спорідненість людської душі з духовними основами Всесвіту. Водночас він містив глибинне підґрунтя в розумінні сутності людини як особливого замкнутого світу, мікрокосму, всередині якого борються сили добра і зла, духа і плоті, розуму і чуттєвості.

Формування уявлень про феномен людської духовності в тогочасній науці відбувається, з одного боку, на тлі все більшого поділу сфер духу і душі, а з іншого – на тлі відкриття феномена особистості, яке носить теологічний характер. Сфери духу і душі все більш розділяються при одночасному встановленні між ними суворої ієрархії. При цьому всі антропні характеристики залишаються на боці «душевного», тоді як Дух в якості абсолютного початку співвідноситься з космічним Творцем. У такому розумінні духу і душі духовність людини експлікується як момент оживлення душі духом і одночасно, як постійна тяга до вершин буття, а бездуховність сприймається як відмова духу від душі і її замикання на задоволенні потреб свого тіла.

Варто зазначити, що психологічні знання в

зазначений період існують у форматі філософії, а тому є підлеглими її завданням, однак починається формування категорійно-теоретичної та емпіричної психології. Утверджується **раціоналістичний** підхід до пояснення явищ психічної і духовної реальності. Предметом наукового дослідження стає свідомість. Відбувається своєрідне розділення сфер впливу – вивчення душевних явищ стає прерогативою психології, феноменологія духу – філософії.

Основоположник раціоналізму Рене Декарт задав нову парадигму свідомості. Відкриття ним трансцендентної свідомості зробило визначальний вплив на підходи до розуміння духовного. Знаменитий постулат *cogito, ergo sum* – «мислю, отже, існую» [6, с. 23] передбачає наявність самосвідомості, сумнівів, високого призначення «внутрішньої людини», людської особистості та її суб'єктивності. У Декарта істинне суще зважується і вимірюється у вигляді *ego*. Причому *ego* не залежить ні від чого, крім себе, і є осередком всього сущого. Мислення як суб'єктивно пережитий і усвідомлений процес та його чиста логічна форма – думка, знову виявляються піднятими до висоти прототипу, взірця та критерія істинності всякого духовного буття і всякої духовної форми. А тому детермінуючими початками людської духовності стають апріорно притаманні природі людини раціональність, розумність і правильність мислення. Окрім того розуміння духовного полягало в послідовному застосуванні інтуїції як розумового угледіння первинних, глибоких і основоположних духовних принципів і цінностей, а також дедукції, за допомогою якої досягається те, що з необхідністю виводиться із вже отриманих духовних ідей.

Таким чином, розуміння внутрішнього духовного світу людини на другому логіко-історичному етапі розвитку психології можна представити у вигляді четвертинної мислешхеми (рис. 1).



Рис. 1. Ступені осягнення внутрішнього духовного світу людини

Міркування про природу власного «я» приводять вчених середньовіччя до думки про існування абсолютно нескінченної реальності та висновку про скінченність і недосконалість «я» людини: «Коли я повертаю вістря своєї думки на самого себе, я не тільки розумію, що я недосконала річ, залежна від когось іншого, – річ, яка безмежно прагне до все більшого і більшого, тобто до кращого, – але і розумію, що той, від кого я залежний, містить у собі цю більшість ... актуально, як щось нескінченне, і тому він – Бог» [6, с. 43]. Таким чином, підносячи

свій дух до споглядання божественної досконалості з допомогою рефлексії в собі ідеї Бога, людина набуває духовність, що виражає її причетність до Бога, а також сприяє розширенню обмеженого образу людини до актуально нескінченної духовної реальності. Прагнення до осягнення істинного Бога (як духовного регулятива) дозволяє людині набути «духовного достатку і задоволеності» речей «незрівнянно більш цінних», ніж радість від почуттів і задоволеності біологічно доцільних бажань [6, с. 519].

Слід зазначити, що для емпіричної науки психіка

не виступала реальністю матеріального світу, вона завжди залишалася лише екраном, на який проектувався досвід спостережень і наукових досліджень. Свідомість відображала світ, виступаючи «ідеальною» реальністю, яка не належить до світу об'єктивних явищ і процесів. А тому раціоналістичний підхід «психології свідомості» – це спроба пояснити психічні явища виключно в межах свідомості при поступовому витісненні терміну «дух людини», ототожнення духу зі свідомістю, а свідомості з раціональністю.

Висновки.

1. Генеза наукового знання духовної сфери людини пов'язана із загальною тенденцією розвитку науки і зміною методологічних підходів до пізнання психодуховної реальності людини. Кожному з етапів розвитку науки (докласичний, класичний, некласичний, постнекласичний) відповідає певний методологічний підхід (анімістичний, раціоналістичний, природничо-науковий, глибинний, гуманістичний).

2. Докласичний період розвитку психологічної науки характеризується відсутністю розмежувань психічної і духовної реальності. Анімістичний підхід передбачав розгляд синкретичної духовної реальності

у вигляді «аніми людини» та пояснення душевних явищ з позиції надприродних детермінацій.

3. Античній науці характерна диференціація уявлень духовного світу людини. Духовність виступає як іманентний атрибут душі людини, а орієнтація на знання як вищу цінність визначає «античний» тип духовності людини.

4. Ретроспективний аналіз осмислення феномену духовності в період становлення класичної науки показує вплив теологічного принципу, який відкрив в людині вселюдське, вказав на спорідненість людської душі з духовними основами Всесвіту. Духовність людини експлікується як момент оживлення душі духом (носієм інтенцій і потенцій вільного світопізнання і самопізнання) і одночасно, як постійна тяга до вершин буття.

5. Раціоналістичний підхід до пояснення психічної і духовної реальності людини передбачає, що мислення, як суб'єктивно пережитий і усвідомлений процес, є критерієм істинності духовного буття, а детермінуючими початками людської духовності є апріорно притаманні природі людини раціональність, розумність і правильність мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фурман, А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчункова перспектива // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18–36.
2. Buherko, J. The analyze of the spirituality scientific approaches studying // International Journal of Economics and Society, 2015. V. 1, Is. 2. P. 160–169.
3. Роменець, В.А. Історія психології: Стародавній Світ. Середні віки. Відродження: навч. посіб. – К. : Либідь, 2005. – 916 с.
4. Платон. Кратил [Текст] // Собрание соч. В 4-х тт. / общ. ред. А.Ф. Лосева и др. – М. : Мысль, 1990. – Т.1. – 860 с.
5. Аристотель. Сочинения. В 4-х тт. М.: Изд-во Мысль, 1975. – Т.1. – 474 с.
6. Декарт, Р. Сочинения в 2-х т. [Текст]. – М. : 1989–1994. – Т.2. – 635 с.

REFERENCES

1. Furman A. V. Genesis of the science as a global research program: cycle-act perspective // Psychology and society. – 2013. – № 4. – P. 18–36.
2. Buherko, J. The analyze of the spirituality scientific approaches studying // International Journal of Economics and Society, 2015. V. 1, Is. 2. P. 160–169.
3. Romenets V. A. History of Psychology: Ancient World. Middle Ages. Renaissance. – K.: Lybid, 2005. – 916 p.
4. Platon. Cratylus [text] / Works in 4 volumes. M.: Mysl, 1990. – V1. – 860 p.
5. Aristotle. Works // Works in 4 volumes. M.: Mysl, 1975. – V1. – 474 p.
6. Descartes R. Works in 2 volumes [text]. – M.: Mysl, 1989–1994. – T2. – 635 p.

Methodological Approaches to Human Psychical Spiritual Reality Studying

Buherko J. M.

Abstract. The features of the spirituality phenomenon scientific knowledge development are analyzed in the paper according to the scientific thought deployment logic. It is shown that the idea of the spirituality appeared in connection with attempts to realize the human essence, life meaning, organization being ways, self-knowledge and identity problems. The laws are solved of the formation and interpretation of the spirituality essential content and changing the methodological approaches to the psycho spiritual human reality knowledge in before classical and classical psychology development period.

Keywords: *rationalist approach, psychism, psycho spiritual reality, consciousness, spirituality.*

Методологические подходы изучения психодуховной реальности человека

Я. Н. Бугерко

Аннотация. В статье проанализированы особенности генезиса научных знаний психодуховной реальности в соответствии с логикой развертывания научной мысли. Показано, что идея духовности появилась в связи с попытками осознать сущность человека, смысл его жизни, способы организации бытия, проблемы самопознания и самосознания. Раскрыты закономерности формирования и трактовки сущностного содержания духовности, показаны изменения методологических подходов познания психодуховной реальности человека в доклассический и классический период развития психологии.

Ключевые слова: *рационалистический подход, анимизм, психодуховная реальность, сознание, духовность.*

Adolescent self structure in a situation of Internet communication

N. A. Darialova

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: natalia.darialova@gmail.com

Paper received 23.08.2016; Accepted for publication 09.08.2016.

Abstract. The article presents the practical analysis of communication in virtual space, which is the leading type of communication for modern teenagers. We give the specificity of own "I" positioning in the Internet network. The typology structure of adolescent personality in the situation of Internet communication is presented.

Keywords: communication, teen, Internet network, virtual communication, personality structure.

Introduction. Virtual communication in recent years has become an indispensable attribute of modern life. The unconditional benefit is the possibility of easy and quick channel for transmission of information over any distance. But at the same time the virtual space is a problem area for a large number of people, as a substitute for direct contact between people. Particularly acute this problem applies to teenagers, because interpersonal communication at this age stage is the leading activity and the psychological development of the younger generation depends largely on its quality.

Overview of publications on the topic. The main feature of adolescence is that at this stage personality is undergoing a transition from childhood to adulthood, there are new important psychological formations and all aspects of quality adjustment are reformed. This conversion process determines all the main features of the individual. This age is considered to be the most difficult stage in traditional educational aspect.

Problems associated with the development of identity in adolescence, are seen in the writings of many scholars, including: L. I. Bozovic, L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, J. L. Kolominsky, I. S. Cohn, G. S. Kostyuk, V. S. Mukhina, A. A. Rean, D. J. Feldstein, R. F. Savin and others. Theme features dedicated to adolescent communication are in scientific works given by A. V. Mudryk, M. V. Shakurova, N. F. Maslova, R. V. Ovcharov and others. Thanks to the rapid restructuring of the body, interest to the appearance sharply increases in adolescence. A new physical image of self appears. Teens are stung by the real and imaginary flaws of appearance. Boys are more positive about their looks and physique features, than girls, according to many studies. Moreover, the whole tempo of puberty affects the physical image of self and identity. Teens with early physical maturation are in the most favorable position; acceleration creates more opportunities for personal development. Teens with early physical development are generally more confident and less stressed [1, 2, 4].

The leading activity in adolescence is an intimate, personal communication, possibilities of modern teenagers in the implementation of these activities are greatly enhanced [3, 4]. In addition to traditional forms of direct communication teenagers use different types of mediated communication. One type of mediated communication is Internet communication, which has some peculiarities.

1. Anonymity and reduce of psychological risk during communication process. Despite the fact that sometimes there is an ability to get some information and even a photo of virtual companion, this information is not

enough to create real and more or less adequate image of the interlocutor. In addition, there is concealment or presentation of false information about themselves. Because of this anonymity and impunity on the network, there appears another characteristic associated with decreased psychological and social risk in the communication process – affective looseness, some irresponsible members of communication. Men on the network can detect and reveal greater freedom of expression and actions (up to the image, obscene speech, sexual harassment) because the risk of exposure and personal negative evaluation by others is minimal.

2. Originality of processes of interpersonal perception in the absence of non-verbal information - usually a strong impact on the idea of talking with the mechanisms of stereotyping and identity, as well as setting the desired qualities in a partner.

3. Voluntary desirability and contacts. Internet user voluntarily ties all kinds of contacts either avoiding or interrupting them at any time.

4. Such difficulty as that emotional component of communication is no longer strong, inability to use most of the non-verbal means of communication and self-presentation. Yet, there is a persistent desire to fulfill the content of the text emotionally, results in the creation of custom icons to indicate emotions or words to describe those emotions (in brackets after the main text letter).

5. The pursuit of atypical, inappropriate behavior – often Internet users represent themselves on the other side than in a real social interactions, in unrealized role scripts they play offline and in inappropriate behavior.

6. A possibility of simultaneous communication of a large number of people located in different parts of the world, and therefore living in different cultures [8].

Adolescent new formation is a "sense of adulthood" as a special form of consciousness. By D. B. El'konin, "sense of adulthood" is a new formation of consciousness through which the adolescent identifies and compares with others (adults or friends). Feeling of adulthood is independent directly from puberty and turns in the quest for independence, the desire to protect the important aspects of lives from interfering parents. Teenagers claim equality in relationships with adults and are in conflicts, defending their "adult" position. If teenagers achieve the new top activities, based on a sense of adulthood – intimate, personal communication, by the end of adolescence consciousness is sufficiently developed, which is the negation of adulthood thanks to self-reorientation. In adolescence, communication with peers becomes absolutely exceptionally significant. In the

communication and interaction with their environment, teenagers formed a mechanism of social perception as a reflection. Communication is so attractive that children forget the lessons and home responsibilities. Links with parents are emotional in childhood, not as immediate for a teenage, as they are now less dependent on them. They have secrets and no longer trust parents. A teenage defends the right for friendships with peers, does not tolerate any discussion and comments about not only his shortcomings, but also advantages. Adolescents seek to realize their identity, to determine their ability to communicate in dealing with adolescent peers. To make these aspirations, they need personal freedom, personal responsibility, which they defend as the right to adulthood. Thus, teen usually takes a negative stance about parents.

I. S. Con focuses on the interest in the opposite sex peers, contributing to the development of selective observation: even small changes in behavior, mood, feelings and reactions of a peer who is liked are noticed by teens. The attention to their emotional state due to communication with sympathetic peers is growing. Adolescence, by I. S. Cohn – is a period of the formation of a qualitatively new relationship with adults. Teens do not agree on the characteristic of childhood unequal relationship because they do not fit their own notions of adulthood and independence. They demand respect for self and dignity, confidence and independence, which is substantially limiting the rights of adults and expanding their own. Failure to obey adult orders, neglect of duties, protest – all this is nothing but a struggle for a change in the existing relationships. New forms of relationships are gradually replacing the old, but they co-exist for a long time, causing conflicts, misunderstandings and difficulties in communicating with adults.

Recently, many works, which present the results of research related to the problems of communication in cyberspace and Internet addiction, are given. (Y. D. Babayev, E. O. Belinska, O. A. Huzman, S. V. Devterova, A. Y. Zhichkina, S. V. Zaitseva, N. A. Lyashenko, N. P. Petrov, K. N. Petrov, O. E. Voyskunskyy, I. B. Prihodko) [5, 7, 8].

O. E. Voyskunskyy stresses that Internet communication directly affects both the teenager and their relationships with friends, family and the environment. In some cases, the Internet network allows to restore lost connections. Features in Internet communication networks allow a teenager to construct identity of their own choice, to compensate the shortcomings, resolutely contact strangers, which can be an incentive to work on oneself in real life. But in most cases, virtual communication is no substitute for real communication teenager with friends, although the impact of such relationships can be quite noticeable, isolation, loss of social contacts and irritating friends during live communication and failure of their duties. Excessive communication through the Internet has a negative impact on the psyche and social ties. The teenager becomes tense, emotionally unstable; loses contact with friends.

Constantly being in the virtual space, teens forget about social structure and other forms of entertainment. Thus, we note that the communicative component of a teenager on the Internet has its own specific characteristics, allowing teenage to construct identity of their own

choice, to compensate for deficiencies and be as he or she wants himself or herself to be. Admiring Internet communication, teenagers don't realize the dangers the Internet communication network. World Wide Web, as a powerful factor of social development, has a significant impact on the adolescent way of thinking, the features of their world view. The popularity of the Internet statistics among young people from different countries can say without any exaggeration that the Internet – is the environment, where developing modern adolescents get to know the world, themselves and others. Cognitive component of teens on the Internet allows searching and assimilating the information posted on Web sites. The goal of which is to expand, deepen and clarify their own view of the world, real and virtual reality.

According to the A. P. Belinska and O. E. Zhychkina, virtual communication compared with normal social contacts has increased emotional ease. It often goes fast: the interlocutors having close relationships that grow in mutual affection, friendship, if the parties are of the same sex, between a guy and a girl there often come more intimate forms called "virtual love." Virtual romance between teenagers develops very quickly and lasts a maximum of six months. The most common "virtual affair" – is a state of extreme emotional disturbance, bordering on euphoria. But mostly, the reality of such relationships quickly disintegrates.

S. V. Devterova in her study tried to find out and categorize the features of online communication members in case of adolescents 15-16 years. The results show the relationship between several features of Internet communication and individual traits of a teenager. The type of adolescent's personalities, who are most actively using online communication for whereas reasons were established. Exploring virtual communication psychological problems of children and adolescents, I. B. Prihodko concludes that those are diffident children, who find it difficult to establish contact with in the real life with people of common age, actually they are looking for a circle of communication in the virtual world. Such teens are influenced easily through their psyche, they are virtually unprotected from the onslaught of news [8].

The goal of the study is to give teenage self-structure in a situation of Internet communication.

Materials and methods. Adolescence is considered by many researchers (L. I. Bozovic, K. Lewin, A. E. Sorokumov, M. N. Zabrotska) to play an important role in the development of the individual. This is critical, transitional, stage of puberty crucial and important changes in the psyche. The chronological boundaries of this age stage match of the 8-9 grade school, because due to O. E. Voyskunskyy the amazing changes occur precisely in this period of adolescence. On the basis of this studied age of teenagers 13-15 years old was chosen. Also, in the process of sampling, we were guided to the results of studies L. I. Bozovic, A. Rean, J. B. Evdokimova, P. M. Jacobson, I. Kon give us, under which adolescence is a period of formation of personality traits, self-identity, self-awareness, self-esteem, attitude. The views given by I. V. Dubrovin, AG Ruza, P. M. Jacobson, E. Erickson are important for our study. According to them self-affirmation and self-expression are the main vectors of adolescent development.

Thus, the basic criteria for sampling our research are:

- teenage,
- studying in secondary and special schools in Kyiv,
- internet communication dependence.

The study was attended by students of 8-9 grades of Ukrainian college named by V. A. Sukhomlynsky, specialized school number 272 and school number 247 in Kyiv. The sample was 352 persons aged 13 to 15 years. The study was attended by 179 boys and 173 girls.

At the preparatory stage of our study conversation was held with the school psychologist and the class teacher for each student individually selected for the study. Also all important criteria and parameters of our study were discussed. The study was conducted in two stages. The first - pilot study conducted for the selection of diagnostic techniques that could objectively assess the position of respondents on virtual communication and identify the relationship of personality characteristics of the adolescent and propensity for relationship. The second phase was conducted ascertaining experiment in which, using selected diagnostic material, we made a study of the characteristics of personal aspirations and needs in different areas of life, explored the influence of objective response. Also the image that is created by a teenager in network was taken as a subjective factor. To study the relationships and interdependence impacts, the sample was divided into groups according to age, completeness of the family, relationships in the family, of the need for virtual communication, time spent online, the importance of the Internet and virtual life, the number of used Internet-resources, social networking, email, communicating on Skype, conducting electronic diary, searching for information for learning and personal development, news browsing, downloading music, apps and games, as well as through the use or non-use of resources prohibited for minors. To test the hypotheses and implementation of research tasks, we used the following empirical methods like questionnaires, observation, interview, sociometry: Questionnaire B. Bass "Direction of personality", technique "Self- attitude" S. R. Pantileyev and V. Stolin, test presented by Raydas "Self-confidence", technique for diagnosing "Perception of others" by V. Fey, predisposition to internet addiction by Kimberly Young, the author's form "Internet in the life of a teenager" and methods M. Y. Orlov "The need to communicate" and "The need to achieve."

Results and it's discussion. For the data structuring we used factor analysis. The result of the application of which was the isolation of variables, that together form a semantic unit to which one variable is dominant and will unite around it all the rest. As a result, we get the structure of adolescent interpersonal communication, which will vary depending on the leading personality characteristics. Factor analysis performed by principal component of the rotation by Varimaks.

Factors exhaust 66.2% variable "need for achievement" 64.8% variable "need to communicate," 65.7% variable "communication". The findings suggest that most factors explain the scale orientation of the individual to communicate, the expected attitudes of others (63.7%), self-control (61.9%).

Factors that are subject to interpretation include: 1st factor is the actual value of 2.7; Factor 2-2.3; Factor 3-2;

Factor 4-1.9. Those are the most optimal four factors to determine the number of patterns of interpersonal communication online. Highlight 4 factors, which together account for 44.35% of the sample, which is quite high (Table. 1). The first factor alone explains 12.3% of the sample, the second – 11.4%, the third – 10%. That sample persons included in each factor decreases with the decrease in number.

The first factor includes variables: the need for communication, the need to achieve, a low level of Internet addiction, self-confidence, self- interest and low integral sense (tab. 2).

The second factor: the expected treatment of others, their attitude, low self- control, selfinterest#, low self-acceptance, self-confidence.

The third, self-understanding, low rates in self orientation, acceptance of others, self-doubt.

By the fourth factor, self-incrimination, low performance of orientation in communication, poor perception and easygoing attitude of other members of the team to respondents, the orientation on job, auto sympathy and self-esteem.

Based on the data we have developed a typology of communication structures teenagers on the Internet according to leading personality qualities. Thus, the first type were classified as those with a high need for communication and to achieve, they are confident and have high self interest, while they may have low rates of Internet addiction and integral sense. This structure we call "the need to communicate". It actually is the most important integrated structure of adolescent interpersonal communication on the Internet, because it describes the features of modern virtual teenage communication.

The next structure is characterized by high rates of treatment expected from others to themselves and low – on the criterion of self-control, those people are dependent conformal. They also inherent arrogance and self interest, but they do not take themselves as they are. This group we called "dependent on the opinions of others." The third structure – the "other direction" is defined by the central parameter self-understanding, but in this group are mostly high rates of acceptance of others and low self-confidence and direction of others. The fourth type of structure is characterized by the most self-incrimination, but at the same time there are typical high rates of self-esteem and auto sympathy. Those who belong to this group, focused on job and did not like to communicate are not interested in the opinion of others. We call this factor "self-incrimination".

Conclusion. Thus, as a result of the study we were able to identify the individual components involved in the communication process in the virtual space and on the basis of the data structures to develop a typology of adolescent communication on the Internet. This allows us to understand the reasons for lowering the need for direct contact, such as isolation and increase of stiffness. Also, this typology explains the leading role of virtual communication for modern teenager, who underestimated the level of claims. In the future, this typology allows us to develop a corrective program to work with adolescents for whom virtual communication dominates real.

Table 1. Factor loading indicators for the individual components involved in the communication process in virtual space

Variables	Factor			
	1	2	3	4
The need to achieve	,776	,239	-,036	-,044
The need to communicate	,785	,082	,158	,029
Perception of others	,037	-,158	,633	-,076
Internet addiction	-,708	,112	-,100	-,077
Self- oriented	-,201	-,172	-,688	,098
Communication- oriented	,322	-,178	,301	-,657
Job-oriented	-,189	,347	,350	,521
Integral feeling	-,328	,223	,021	,039
Self- respect	-,135	,034	,159	,238
Auto sympathy	,231	,358	-,192	,421
Wanted attitude from others	-,128	,744	-,069	-,251
Self interest	,425	-,121	-,183	-,021
Confidence	,184	,319	-,296	,107
Attitude to others	-,104	,255	,107	-,622
Self- acceptance	,081	-,471	,187	,020
Self- control	-,072	-,773	-,024	-,124
Self- incrimination	,319	-,002	,005	,641
Selfinterest#	-,041	,495	,071	,082
Selfunderstanding	-,115	-,138	,685	,162
Self- confidence	,456	,011	-,422	,201

Table 2. Adolescent virtual communication structure, depending on personal qualities

Need in communication	Dependence from the view of others	Oriented on others	Self- incrimination
Need to achieve	Wanted attitude from others	Acceptance of others	On communication
Need to communicate	Self confidence	On self	On job
Internet addiction	Self acceptance	Self understanding	Self respect
Integral feeling	Self control	Self confidence	Auto sympathy
Self interest#	Self interest		Attitude of others
Self confidence			Self- incrimination

LITRETURE

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М.: Педагогика, 1968. – 387 с.
2. Barbatsis G., Fegan M., Hansen K. The performance of Cyberspace: An exploration into computer-mediated reality // Journal of Computer-Mediated Communication, 1999, vol. 5(1). [WWW document] URL <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/barbatsis.html>.
3. Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. –Т. 5. –С. 153-165.
4. Donath J. Identity and deception in the virtual community. <http://judith.www.media.mit.edu/Judith/Identity.html>.1997.
5. Jones Q. (1997). Virtual-communities, virtual settlements & cyber-archaeology: A theoretical outline. *Journal of Computer-Mediated Communication* [Online], 3(3). <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/jones.html>
6. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение. -1982. – 191 с
7. Петрова Н. П. Компьютерное образование: неблагоприятный прогноз? /Н. П. Петрова / Hard'n'Soft. - 2006. – N. 7.
8. Петров К. Мобильная революция / К. Петров / Мир Internet. -2001.- № 5.

REFERENCES

1. Bozhovic L. I. Personality and it's formation in childish age / L. I. Bozovic - M.: Pedagogy, 1968. - 387 p.
2. Barbatsis G., Fegan M., Hansen K. The performance of Cyberspace: An exploration into computer-mediated reality // Journal of Computer-Mediated Communication, 1999, vol. 5(1). [WWW document] URL <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/barbatsis.html>.

3. Donath J. Identity and deception in the virtual community. <http://judith.www.media.mit.edu/Judith/Identity.html>. 1997.
4. Jones, Q. (1997). Virtual-communities, virtual settlements & cyber-archaeology: A theoretical outline. Journal of Computer-Mediated Communication [Online], 3(3). <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/jones.html>
5. Kon I.S. Psychology of high- school student / I. S. Con. - M.: Education. -1982. - 191 p.
6. Petrov K. Mobile revolution / K. Petrov / Internet World. - 2001.- Number 5.
7. Petrova N. P. Computer Education: bad forecast? /N. P. Petrova / Hard'n'Soft. - 2006. - N. 7.
8. Vihotsyy L. S. To the question of childish nature in dynamics/ L. S. Vihotsky // Coll. cit .: In the 6 t. - M.: Pedagogy, 1983 - V. 5. - P. 153-165.

Структура позиционирования собственного «Я» подростка в ситуации Интернет-общения

Н. А. Дарьялова

Аннотация. В статье представлен практический анализ общения в виртуальном пространстве, который является ведущим видом общения современного подростка. Приводятся особенности позиционирования собственного «Я» в Интернете. Представлена типология структур подростковой личности в ситуации Интернет общения.

Ключевые слова: *общение, ребенок, Интернет, виртуальное общение, структура личности.*

Дослідження особливостей професійної діяльності психолога в екстремальних умовах

Р. І. Сірко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

Paper received 20.06.2016; Accepted for publication 28.06.2016.

Анотація. Стаття присвячена результатам емпіричного вивчення професійної діяльності психолога у екстремальних умовах. Виділені два напрямки аналізу екстремальних факторів: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відноситься: надзвичайні ситуації екологічного, техногенного і соціального характеру. Внутрішні чинники пов'язані з особистісними властивостями, такими як особливості нервової системи, домінуючі акцентуації характеру, здібності. Вивчені основні фактори діяльності психолога у екстремальних умовах, такі як: мотиви вибору професії, позитивні та негативні чинники діяльності, основні напрямки роботи. У статті також описуються основні види професійної діяльності психолога в екстремальних умовах, їх місце і роль в психологічній науці та практиці.

Ключові слова: професійна діяльність в екстремальних умовах, стрес-чинники, екстремальна психологія.

Вступ. Питання психології діяльності є одним з важливих, але маловивчених аспектів теоретичної і прикладної психології, що привертає до себе увагу багатьох дослідників. Особливо актуальною є проблема професійної діяльності для представників ризиконебезпечних професій, які працюють в надзвичайних умовах. До них пред'являється особливо жорсткі вимоги, оскільки вони перебувають під дією екстремальних факторів, пов'язаних з високим ризиком для життя, великим обсягом інформації та незначним часом для її обробки, підвищеною відповідальністю за виконанням професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній науці розробляється діяльність як психологічна категорія [2, 4], її концепції [1, 5, 10], підходи до аналізу, види [7, 8, 9, 12], операційні та мотиваційні аспекти діяльності, регулюючі механізми, фізіологічні процеси діяльності, мета, елементи. Вивчається зв'язок діяльності з активністю, окремі види професійної діяльності, показана роль діяльності в розвитку особистості та її здібностей [4, 5]. Досліджується зміст діяльності в різних професіях [3, 6, 7, 8, 9, 12] та професійна придатність до різних видів праці [1, 11], розглядаються професійно-значимі якості, надійність діяльності, становлення професіонала, проблема готовності людини до різних видів професійної діяльності, професійній відбір [1, 3, 7, 8, 9, 11, 12].

У сучасній психологічній літературі виділені два напрямки аналізу екстремальних факторів. В одних роботах вивчається вплив на психіку надзвичайних ситуацій екологічного, техногенного і соціального характеру, тобто вивчаються зовнішні стрес-чинники [3, 7, 8, 9]. Діяльність в екстремальних умовах пов'язана з різноманітним стихійними і техногенними аваріями і катастрофами, бойовими діями, масовими заворушеннями, що характеризується максимальним перевантаженням або ж, навпаки, недовантаженням психічних функцій особистості. У другому напрямі вивчаються екстремальні фактори, які пов'язані зі структурою самої особистості [4, 5]. Дослідники підкреслюють, що виносливості в екстремальних умовах залежить від виду, тривалості і інтенсивності дії екстремального фактору; попереднього досвіду; характеру діяльності; індивідуальних властивостей людини, таких як нервово-психічна стійкість, домінуючі акцентуації, які призводять до порушення поведінки

та психогенних деструкцій. Нервово-психічна нестійкість заважає здійсненню діяльності в екстремальних ситуаціях, оскільки порушує адаптаційні резерви організму та формує негативне ставлення до виконуваної роботи.

У той же час на сьогоднішній день діяльність психолога в екстремальних умовах не представлена як цілісна система, яка потребує єдиного науково-методичного управління. Аналізуючи сутність професійної діяльності психолога, який працює у ризиконебезпечних ситуаціях, потрібно враховувати її зміст, організацію та засоби, часові характеристики, напруженість праці, науково-дослідницькі аспекти та психологічні умови його формування. Під останніми виступають його знання, уміння, здібності, в тому числі прогностичні і комунікативні, система мотивів.

Мета дослідження – експериментальне вивчення особливостей професійної діяльності психолога у екстремальних умовах.

Результати дослідження. В експериментальному плані дослідження діяльності практичного психолога, який працює у екстремальних умовах, вивчалось за допомогою розробленої нами анкети, в якій діагностувались особливості професійної адаптації до служби та навчання; мотиви вибору професії; особистісні риси, які впливають на успішність роботи в екстремальних умовах; стрес-чинники та методи подолання стресу; завдання, які має виконувати психолог у надзвичайних умовах.

У опитуванні приймали участь 214 респондентів, з них: 121 особа (56,6% від вибірки в цілому) – студенти та курсанти перших-четвертих курсів спеціальності «Практична психологія» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, 52 особи (24,3% від вибірки в цілому) – студенти другого курсу Львівського державного університету внутрішніх справ спеціальності «Психологія» та 41 особа (19,1% від вибірки в цілому) – практичні психологи, які безпосередньо працюють у Державній службі України з надзвичайних ситуацій.

Питання про характер внутрішніх зв'язків структури діяльності психолога у надзвичайних ситуаціях вирішувалось на основі кореляційного аналізу. При аналізі враховувались зв'язки на 1%-му та 0,1%-му рівнях значимості.

Розглядалися основні кореляційні зв'язки з наступ-

ними показниками, такими як: «вислуга», «проблеми адаптації», «свідомий вибір професії», «нечіткість завдань психолога», «стрес-фактори діяльності».

Із проведеного дослідження виявлено, що у центрі зв'язків виділяється «вислуга» для психологів, що мають стаж роботи, а для студентів та курсантів – курс навчання ($r = 0,600$; $p \leq 0,01$). Цей показник має прямі зв'язки з порадою батьків щодо вибору професії ($r = 0,196$; $p \leq 0,01$), наявністю вакантних посад ($r = 0,156$; $p \leq 0,05$), матеріальними мотивами ($r = 0,177$; $p \leq 0,01$), зняттям стресу алкоголем ($r = 0,189$; $p \leq 0,01$), спілкуванням з аудиторією ($r = 0,229$; $p \leq 0,01$), тренінгом профілактики адиктивної поведінки ($r = 0,140$; $p \leq 0,05$), обміном досвіду роботи ($r = 0,162$; $p \leq 0,01$), участю у атестаційних комісіях ($r = 0,276$; $p \leq 0,01$), жорсткою дисципліною ($r = 0,151$; $p \leq 0,05$). Крім того цей показник має також непрямі зв'язки з свідомим вибором професії ($r = -0,288$; $p \leq 0,01$), відсутністю особистісних рис, які визначають ефективність діяльності психолога ($r = -0,129$; $p \leq 0,05$) та спеціалізованої професійної підготовки ($r = -0,141$; $p \leq 0,05$), роботою з родичами загиблих ($r = -0,162$; $p \leq 0,01$), неможливістю повноцінного відпочинку ($r = -0,158$; $p \leq 0,01$) та усамітнення ($r = -0,136$; $p \leq 0,05$), монотонністю діяльності ($r = -0,131$; $p \leq 0,05$), відсутністю можливості підвищувати кваліфікацію ($r = -0,132$; $p \leq 0,05$), невеликою заробітною платнею ($r = -0,235$; $p \leq 0,01$), нечіткістю завдань і функцій психолога ($r = -0,173$; $p \leq 0,01$), участю у антисуїцидальних бригадах ($r = -0,172$; $p \leq 0,01$). Наявність таких зв'язків свідчить, що чим більший стаж професійної діяльності психолога, тим більш адекватно він оцінює необхідність спеціальної підготовки, регламентованих умов діяльності та професійно важливих особистісних рис.

У експериментальному дослідженні також було виявлено, що на процес адаптації (показник «проблеми адаптації») негативно впливають: відсутність чіткого результату діяльності ($r = -0,132$; $p \leq 0,05$), недостатній розвиток професійно-значимих особистісних рис ($r = -0,128$; $p \leq 0,05$), неналежний рівень професійного психологічного відбору ($r = -0,148$; $p \leq 0,05$), наявність екстремальних умов діяльності ($r = -0,136$; $p \leq 0,05$), перевантаженість додатковими обов'язками ($r = 0,120$; $p \leq 0,05$), проблеми в особистому житті у зв'язку із професією ($r = 0,189$; $p \leq 0,01$). Оскільки зафіксовані значні дезадаптаційні моменти в роботі психолога ДСНС, потрібно використовувати комплекс методів соціально-психологічної реабілітації, який би поєднував у собі психофізіологічні, психокорекційні та соціально-психологічні заходи, спрямовані на відновлення професійно-важливих якостей.

Як показали результати дослідження, показник «свідомий вибір професії» пов'язаний з мотиваційною системою особистості. Він позитивно корелює з установкою на повторний вибір професії психолога ($r = 0,311$; $p \leq 0,01$) та з установкою на повторний вибір професії психолога у надзвичайних ситуаціях ($r = 0,217$; $p \leq 0,01$), задоволеністю професією ($r = 0,328$; $p \leq 0,01$) та роботою ($r = 0,272$; $p \leq 0,01$), що свідчить про свідоме професійне самовизначення та стійке бажання працювати за даною спеціальністю. У той же час негативно впливають на ставлення до професійної

діяльності такі елементи мотиваційної сфери як: порада батьків ($r = -0,593$; $p \leq 0,01$), матеріальні мотиви ($r = -0,218$; $p \leq 0,01$), інші мотиви ($r = -0,233$; $p \leq 0,01$). Не знижує задоволеність професією і наявність таких показників як: робота з родичами загиблих ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$) та невелика заробітна платня ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$). Позитивно також респонденти оцінили спілкування з аудиторією ($r = 0,218$; $p \leq 0,01$), що вказує на наявність у них добре розвинутих комунікативних здібностей. Попри це негативно оцінюють респонденти також такі елементи діяльності як: участь у атестаційних комісіях ($r = -0,163$; $p \leq 0,01$), жорстка дисципліна ($r = -0,155$; $p \leq 0,05$), недостатня кількість вакантних посад ($r = -0,488$; $p \leq 0,01$), зняття стресу алкоголем ($r = -0,152$; $p \leq 0,01$) та психотерапевтичними методами ($r = -0,175$; $p \leq 0,01$). Встановлений також факт, що чим вища вислуга респондентів, тим менш свідомо вони вибирали професію психолога у надзвичайних ситуаціях. Це пов'язано з випадковістю вибраної професії або ж недостатньою обізнаністю, в результаті чого у практичну психологію прийшли представники інших професій, які мали перекваліфікуватися. Цей показник в основному відмітили практичні психологи ДСНС, які працюють понад п'ять років та більше.

Виокремилися кореляційні зв'язки, які характеризують функції психолога. В центрі зв'язків знаходиться показник «нечіткість завдань психолога», який позитивно корелює з телефонним консультуванням ($r = 0,130$; $p \leq 0,05$), роботою з родичами загиблих ($r = 0,202$; $p \leq 0,01$), спілкування з журналістами ($r = 0,281$; $p \leq 0,01$), та негативно корелює з психопрофілактичною ($r = -0,138$; $p \leq 0,05$) роботою, професійним медичним відбором ($r = -0,134$; $p \leq 0,05$), участю у атестаційних комісіях ($r = -0,217$; $p \leq 0,01$), що свідчить про невизначеність завдань психолога в цих напрямках роботи та відсутність необхідних умінь та навичок.

Також виокремилися зв'язки, які належить чинникам, що підсилюють стрес. До стрес-факторів діяльності належать: ненормований робочий день ($r = 0,240$; $p \leq 0,01$), великий обсяг роботи ($r = -0,146$; $p \leq 0,05$), постійна нервово-психічна напруга ($r = 0,154$; $p \leq 0,01$), страх через травму ($r = 0,160$; $p \leq 0,01$), страх за власне життя ($r = 0,125$; $p \leq 0,01$), неможливість усамітнитися ($r = 0,370$; $p \leq 0,01$), неможливість повноцінного відпочинку ($r = 0,230$; $p \leq 0,01$), дефіцит часу при прийнятті рішення ($r = 0,156$; $p \leq 0,01$), непередбачуваність обставин ($r = 0,177$; $p \leq 0,01$), неблагополучна атмосфера в колективі ($r = 0,214$; $p \leq 0,01$), відсутність відпочинку ($r = 0,273$; $p \leq 0,01$), перевантаженість додатковими обов'язками ($r = 0,328$; $p \leq 0,01$). В той же час респонденти вказали на негативні умови діяльності, такі як: відсутність можливості підвищувати кваліфікацію ($r = 0,331$; $p \leq 0,01$), відсутність кар'єрного зросту ($r = 0,315$; $p \leq 0,01$), відсутність творчої діяльності ($r = 0,392$; $p \leq 0,01$), невелика заробітна платня ($r = 0,277$; $p \leq 0,01$), монотонністю окремих видів діяльності ($r = 0,142$; $p \leq 0,05$). Насторожує той факт, зі збільшенням тривалості діяльності нівелюється бажання працювати у екстремальних умовах. Так, показник «вислуга» ($r = -0,173$; $p \leq 0,01$), має негативний зв'язок з особли-

востями діяльності психолога-практика. В свою чергу несприятливі умови діяльності та нечіткість функціональних обов'язків негативно впливають на психічне здоров'я фахівця-психолога та призводять до емоційного вигорання ($r = 0,192$; $p \leq 0,01$).

Висновки. Загалом, можна узагальнено презентувати такі найважливіші результати кореляційного аналізу. Ключовими ознаками, що викристалізували специфіку роботи практичного психолога в надзвичайних ситуаціях, були такі: 1) «вислуга», де виявлено, що чим більший стаж професійної діяльності психолога, тим більш адекватно він оцінює необхідність спеціальної підготовки; 2) «проблеми адаптації», які мають вирішуватися організаційним та

психокорекційними заходами; 3) «мотиви вибору професії», де відзначається самостійний та свідомий вибір як позитивний чинник, що впливає на задоволеність професійною діяльністю; 4) «основні напрямки роботи психолога ДСНС», які вказують на розуміння обстежуваними основних завдань професійної діяльності; 5) «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як певні негативні впливи, які виникають внаслідок роботи та негативно впливають на психіку та здоров'я спеціалістів психологів. Унаслідок цього проявляються надмірна само-рефлексія та цілком імовірними виступають нетолерантні тактики і стратегії, що обираються пріоритетними у вирішенні внутрішніх конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 — 400 с.
3. Козьяр М.М. Экстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. – Львів: «СПОЛОМ», 2004. – 376с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политгиздат, 1977. — 304с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии - М.: Наука, 1984. — 444с.
6. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607с.
7. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: Підручник / За заг.ред.В.П.Садкового. – Х.:УЦЗУ. 2009. – 244с.
8. Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів Сухопутних військ: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.П. Воробйова. – Львів: АСВ, 2012. – 430 с.
9. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: [навчальний посібник]/ Микола Андрійович Кришталь. – Черкаси: Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобіля, 2011. – 226с.
10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. – 183 с.
11. Шафран Л.М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков: Монография // Л.М.Шафран, Э.М.Псядло.– Одесса: Фенікс, 2008.– 292 с.
12. Экстремальна психологія: Підручник / За заг.ред. проф.. О.В.Тімченка – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502с.

REFERENCES

1. Bodrov V.A. Psykholohyya professyonal'noy pryhodnosti. Uchebnoe posobyе dlya vuzov – M.. PER SJe, 2001 – 511 s .
2. Klymov E.A. Psykholohyya professyonal'a. M.: Yzdatel'stvo «Ynstytut praktycheskoy psykholohyyu», Voronezh: NPO «MO-DJeK», 1996 — 400 s.
3. Kozyar M.M. Ekstremal'no-profesiyana pidhotovka do diyal'nosti u nadzvychaynykh sytuatsiyakh. – L'viv: «SPOLOM», 2004. – 376s.
4. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost'. — 2-e yzd. — M.: Polytyzdat, 1977. — 304 s.
5. Lomov B.F. Metodolohycheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy - M.: Nauka, 1984. — 444s.
6. Stolyarenko A.M. Ekstremal'naya psykhopedahohyka. – M.: YuNITI-DANA, 2002. – 607s.
7. Osnovy psykholohichnoho zabezpechennya diyal'nosti MNS: Pidruchnyk / Za zah.red.V.P.Sadkovoho. – Kh.:UTsZU. 2009. – 244s.
8. Orhanizatsiya psykholohichnoyi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv Sukhoputnykh viys'k: Navchal'no-metodychnyy posibnyk / Za red. H.P. Vorobyova. – L'viv: ASV, 2012. – 430 s.
9. Psykholohichne zabezpechennya profesiyanoi diyal'nosti pratsivnykiv pozhezhno-ryatuvah'nykh pidrozdiliv MNS Ukrainy: [navchal'nyy posibnyk]/ Mykola Andriyovych Kryshthal'. – Cherkasy: Akademiya pozhezhnoyi bezpeky imeni Heroyiv Chornobilya, 2011. – 226s.
10. Shadrykov V.D. Problemy systemoheneza professyonal'noy deyatelnosti / V.D. Shadrykov. - M.: Nauka, 1982. – 183 s.
11. Shafran L.M. Teoryya y praktyka professyonal'noho psykhofyzyolohycheskoho otbora moryakov: Monohrafyya // L.M.Shafran, Je.M.Psyadlo.– Odessa: Feniks, 2008.– 292 s.
12. Ekstremal'na psykholohiya: Pidruchnyk / Za zah.red. prof.. O.V.Timchenka – K.: TOV «Avhust Treyd», 2007. – 502s.

The investigation of features of professional activity of psychologist in extraordinary situations

Sirko R.

Abstract. The article is devoted the results of empiric study of professional activity of psychologist in extreme terms. Two directions of analysis of extreme factors are selected: external and internal. To the external factors belongs: extraordinary situations of ecological, technogenic and social character. Internal factors are related to personality properties, such as properties of the nervous system, dominant accentuation of character, ability. The basic factors of activity of psychologist are studied in extreme terms, such as: reasons of choice of profession, positive and negative factors of activity, basic work assignments. The article also shows the main kinds of professional activity of psychologist in extreme terms, their place and role in psychological science and practice.

Keywords: professional activity is in extreme terms, stress factors, extreme psychology.

Исследование особенностей профессиональной деятельности психолога в чрезвычайных ситуациях

Р. Сирко

Аннотация. Статья посвящена результатам эмпирического изучения профессиональной деятельности психолога в экстремальных условиях. Выделены два направления анализа экстремальных факторов: внешние и внутренние. К внешним факторам относятся: чрезвычайные ситуации экологического, техногенного и социального характера. Внутренние факторы связаны с личностными свойствами, такими как особенности нервной системы, доминирующие акцентуации характера, способности. Изучены основные факторы деятельности психолога в экстремальных условиях, такие как: мотивы выбора профессии, позитивные и негативные факторы деятельности, основные направления работы. В статье также описываются основные виды профессиональной деятельности психолога в экстремальных условиях, ее место и роль в психологической науке и практике.

Ключевые слова: профессиональная деятельность в экстремальных условиях, стрессовые факторы, экстремальная психология

Факторна структура різних видів комунікативно-мовленнєвих стилів студентів

Ю. А. Цьось

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Paper received 30.08.2016; Accepted for publication 10.09.2016.

Анотація. У статті наведені результати емпіричного вивчення комунікативно-мовленнєвих стилів студентської молоді. Окреслено поняття комунікативно-мовленнєвий стиль та зазначені його істотні характеристики. Графічно зображено процентний розподіл прояву стилів з найбільшою щільністю об'єктів, таким виявились: прямий-стислий, непрямий-стислий, прямий-розгорнутий, непрямий-розгорнутий та комбінований. Здійснено факторний аналіз виділених стилів та його інтерпретація. Показано найбільш істотні факторні зв'язки та їх психологічний зміст.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий стиль, комунікативно-мовленнєва поведінка особистісні характеристики, факторний структура.

Вступ. Успішне формування та функціонування соціально активної особистості можливе лише за умови її ефективної взаємодії з навколишнім світом. На думку Т. О. Піроженко саме «комунікативна взаємодія» та «мовленнєві стилі» є тими базовими ознаками, які забезпечують успішність реальних взаємин між соціальними партнерами [5]. На нашу думку, доцільним видається поєднання цих ознак і розробка поняття «комунікативно-мовленнєвого стилю» особистості.

Оскільки зміни в особистісних стосунках з навколишнім світом виявляються у процесах емоційно-вольової, інтелектуальної та особистісної сфери, очевидним є взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвого стилю з особистісними характеристикам індивіда, що, у свою чергу, відкриває нові горизонти психологічного дослідження мовленнєвої активності людини в умовах реальної міжособової взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням комунікативно-мовленнєвого аспектів людської життєдіяльності займалися такі вчені як Н. І. Ашиток (комунікативно-мовленнєві вміння), Л. В. Засекіна (мовна особистість), Н. М. Карташова (комунікативно-мовленнєва інактивність в підлітків), Ю. М. Лук'янова (комунікативна мовленнєва компетенція), Є. М. Мехоніна (комунікативно-мовленнєва категорія), М. Ю. Олешков (комунікативно-мовленнєві стратегії), М. О. Орап (мовленнєвий досвід), Т. О. Піроженко (комунікативно-мовленнєвий розвиток), Н. І. Рябова (комунікативно-мовленнєва компетентність), Є. В. Трапезнікова (комунікативно-мовленнєвий компонент інтелектуальної культури), W. Gudykunst and S. Ting-Toomey (verbal communication styles), S. Suzuki (structural features of informal argument) та ін.

Проаналізувавши та систематизувавши основні підходи до операціоналізації даного поняття, логічним видається визначення комунікативно-мовленнєвого стилю – як системної характеристики індивіда, яка зумовлює комунікативно-мовленнєву поведінку людини, і визначає провідний спосіб вирішення нею комунікативних задач, а також характер взаємодії з оточуючим світом за допомогою мовлення. При цьому комунікативно-мовленнєва поведінка розглядається нами як сукупність мовленнєвих актів для встановлення ефективної комунікативної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії. Комунікативно-мовленнєвий стиль – це нове поняття, яке вміщує в собі як набір

індивідуально-своєрідних психологічних способів до координування власної комунікативної поведінки, так і внутрішні особистісні властивості конструювання значень за допомогою мови.

Мета статті – визначити факторну структуру найбільш вживаних видів комунікативно-мовленнєвих стилів серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Дослідження відбувалося на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна. Вибірку склали 167 студентів (128 дівчат та 39 хлопців) різних спеціальностей, середній вік яких 17,2 роки. Процедура експериментального дослідження відбувалася в три етапи: 1) дослідження особистісних якостей студентів, а також визначення стилів діяльності, пізнання, життя, які нерозривно пов'язані зі стильовою організацією особистості («Особистісний опитувальник ЕРІ», опитувальник «Ціль-Засіб-Результат», методика «Вільне сортування слів», «Фігури Готшильда», «Діагностика емоційного інтелекту», тест «Оцінка рівня комунікабельності, опитувальник В. Гербачевського); 2) вивчення структури неформальної аргументації (метод Ш. Сузукі); 3) визначення провідного комунікативно-мовленнєвого стилю (програмне забезпечення «SPSS»).

Беручи до уваги групи комунікативно-мовленнєвих стилів з найбільшою щільністю об'єктів (рис. 1), виділених на основі дискримінантного аналізу, варто відмітити декілька особливостей. Найбільший відсоток студентів (38,7 %) виявляє комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий) комунікативно-мовленнєвий стиль. Це означає, що більшість студентів використовують різноманітні способи аргументації в процесі міжособової взаємодії. Висловлення чіткої позиції щодо пропонованого питання може виражатись як на початку мовлення, так і після наведених аргументів, які можуть бути послідовні, одиничні, або ж узагалі відсутні. Тобто структура мовлення більшості опитаних не має чітко виражених полюсів і варіюється залежно від особливостей ситуації міжособової взаємодії.

Найменший відсоток студентів (12,9 %) належить до групи прямий-розгорнутий комунікативно-мовленнєвий стиль. Таким чином, досліджувані рідко використовують поєднання некульмінаційної і вертикальної макроструктури із ланцюговою і комплексною

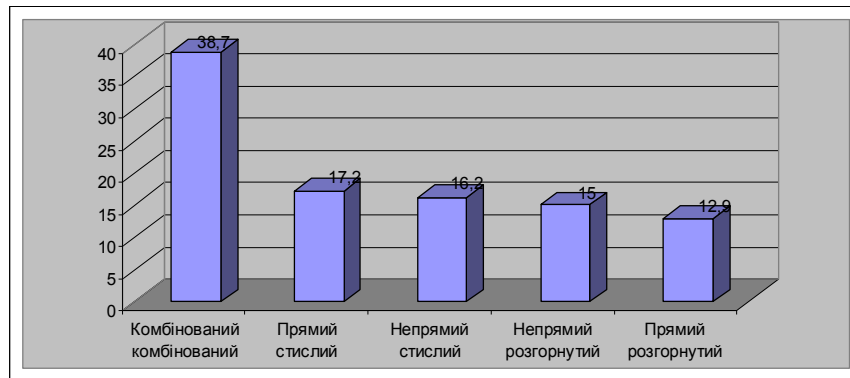


Рис. 1. Відсотковий розподіл студентів за групами з найбільшою щільністю об'єктів відповідно до комунікативно-мовленнєвого стилю, %

сною мікροструктурою. Студентам майже не притаманне висловлювання власної позиції на початку мовлення і послідовна взаємопов'язана її аргументація. Дещо більший відсоток (15 %) студентів використовує непрямий-розгорнутий стиль, тобто схильні спершу деталізувати та уточнити, а потім висловлювати чітку позицію щодо запропонованого питання. Використовуючи аргументи в своєму мовленні, учасники цієї групи, вживають їх декілька в послідовному та взаємопов'язаному порядку. 16 % студентів належать до групи непрямий-стислий стиль, що означає надання переваги кульмінаційній/горизонтальній макроструктурі в поєднанні з неланцюговою/некомплексною мікροструктурою. Тобто переважає тенденція висловлювання основної думки в кінці мовлення, яка не супроводжується жодним аргументом, натомість уточняється, деталізується і узагальнюється. Прямий-стислий комунікативно-мовленнєвий стиль притаманний 17,2 % студентів. Це свідчить про схильність деталізувати предмет розмови, зрідка використовуючи аргументи. Тобто дещо більш поширеним є застосування комунікативних прийомів некульмінаційної/вертикальної макроструктури в поєднанні з неланцюговою/некомплексною мікροструктурою.

Емпіричне дослідження структурно-функціональних особливостей комунікативно-мовленнєвих стилів студентів ґрунтується саме на теоретичному припущенні, що особистісні характеристики людини, у процесі узагальнення та упорядкування, створюють зміст елементів структури комунікативно-мовленнєвого стилю.

Можливість виявити якісно новий психологічний зміст, що відображає зв'язок між видами комунікативно-мовленнєвих стилів та особистісними характеристиками студентів забезпечує факторний аналіз, мета якого сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних і виразити якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість характеристик. Чим тісніший зв'язок змінної із фактором, тим більшим є її факторне навантаження. До уваги нами беруться лише показники які перевищують 0,45, тобто пояснюють 20% дисперсії.

До *непрямого-розгорнутого* стилю увійшли такі фактори з достатнім навантаженням: емоційний, когнітивно-прогностичний, мотиваційний, аналітико-синтетичний і емоційно-результативний. При цьому, основний акцент робиться саме на емоційності процесу дискурсу, оскільки суб'єкт задіює такі функції емоційного інтелекту як активізуючу, адаптивну та регулятивну (табл. 1).

Таблиця 1. Фрагмент фактору «Емоційний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Самомотивація	0,85
2	Емоційна обізнаність	0,821
3	Оцінка рівня досягнутих результатів	0,796
4	Емпатія	0,721
5	Керування своїми емоціями	0,71

Тобто, людина є конгруентною у спілкуванні, здатна актуалізувати психічні резерви в стресових ситуаціях та зберігає стан емоційної комфортності. Даний фактор в поєднанні зі співвіднесенням своїх можливостей відповідно до вже досягнутих результатів, забезпечує функцію емоційної самоідентифікації та саморегуляції суб'єкта в процесі взаємодії. І. Альтман та М. Говейн у своїй класифікації стилів комунікації також зазначали важливість міри включеності людини в групові, етнічні зв'язки, прояв активності, реакцію на комунікативні події, тобто саме емоційні переживання. Таке поєднання характеристик вчені інтерпретували як колективно-експліцитний стиль та стверджували, що його вико-

ристання сприяє зміцненню норм групи [2, с. 180-181]. Варто також згадати принцип відповідності стилю спілкування загальноприйнятим нормам поведінки в ситуації дискурсу, який В. В. Латинів використав у своїй типології мовленнєво-комунікативної поведінки [4]. Цей принцип також підкреслює особливе значення «емоційного» фактору в характеристичі досліджуваного стилю.

Структуру *прямого-розгорнутого* стилю склали фактори: прогностично-регулятивний, діяльнісно-оцінний, результативний, адаптивний, що пояснюється активізацією діяльнісної сфери суб'єкта комунікації (табл. 2).

Таблиця 2. Фрагмент фактору «Діяльнісно - оцінний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Засіб	0,791
2	Ціль	0,781
3	Складність завдання	0,749
4	Результат	0,709
5	Мотив зміни діяльності	0,678

Вміння структурувати свою поведінку в міжособовій взаємодії, прямо пов'язане з використанням на початку мовлення словесних повідомлень, які відображають чітку позицію щодо обговорюваного питання. Суб'єкт враховує всі складові структури своєї діяльності: ціль (бажаний кінцевий результат), засіб (ресурс, який людина готова задіяти для досягнення цілі) і результат (досягнення в підсумку). Якісний аналіз показників даного фактору демонструє тенденцію до індивідуалізму в процесі дискурсу на основі вміння регулювати свою поведінку. Це також

підтверджує І. О. Зимня характеризуючи мовленнєву діяльність як цілеспрямований, мотивований, активний процес прийому та (або) видачі повідомлення, організованого мовою та мовленням у спілкуванні людей [1].

До *прямого-стислого* увійшли: емоційний, мотиваційний, комунікативно-аналітичний і когнітивно-діяльнісний фактори. Можна зробити висновок, що людина із цим стилем на рівні з когнітивною сферою робить акцент також на емоційну складову взаємодії (табл. 3; 4).

Таблиця 3. Фрагмент фактору «Емоційний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Самотивація	0,878
2	Розпізнавання емоцій інших людей	0,812
3	Емоційна обізнаність	0,801
4	Емпатія	0,8
5	Керування своїми емоціями	0,788

Суб'єкт продуктивно здійснює розшифровку емоційної інформації, що сприяє формуванню емоційного досвіду, є конгруентним у спілкуванні, здатен актуалізувати психічні резерви в стресових ситуаціях та зберігає стан емоційної комфортності в процесі міжособової взаємодії. В. Н. Куніцина, розглядаючи змістові характеристики стилю спілкування, наголо-

шує на вагомості здібності до співпереживання і розуміння інших людей [3]. Це свідчить про значну перевагу в процесі дискурсу емоційної сфери особистості, яка схильна виражати свою позиції чітко на початку мовлення і не схильна підтримувати її будь-яким аргументами.

Таблиця 4. Фрагмент фактору «Когнітивно-діяльнісний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Кількість об'єктів в найбільшій групі	0,78
2	Засіб	0,77
3	Кількість виділених груп	-0,74
4	Ціль	0,50
5	Складність завдання	-0,48
6	Мотив змагання	-0,42

Цей фактор демонструє роль когнітивного стилю особистості та усвідомлення ресурсів, які людина готова задіяти при досягненні цілей в міжособовій взаємодії. Варто відмітити обернений зв'язок з оцінкою складності завдання та суб'єктивною значимістю перевершення рівня результатів співрозмовників. Доцільною видається паралель з владним стилем в типології мовленнєво-комунікативної поведінки В. В. Латинова, якому притаманні прагнення до домінування і суперництва, самовпевненість,

дратівливість, використання висловлювань, що знижують престиж співрозмовників [4].

Щодо комунікативно-мовленнєвого стилю *непрямий-стислий*, то його структуру утворили фактори: особистісно-оцінний, діяльнісний, емоційно-мотиваційний, інтепретативний і когнітивно-вольовий. Тобто, увага рівномірно розподіляється між емоційною, мотиваційною та когнітивною сферою особистості, що і зумовлює відповідний психологічний зміст (табл. 5; 6).

Таблиця 5. Фрагмент фактору «Емоційно-мотиваційний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Мотив уникнення	0,898
2	Емоційна обізнаність	0,75
3	Мотив самоповаги	0,737
4	Керування своїми емоціями	0,653
5	Самотивація	0,607

Використання кульмінаційної/горизонтальної макроструктури і неланцюгової/некомплексної мікроструктури передбачає залучення компонентів мотиваційної структури, пов'язаних одночасно з прагненням ставити перед собою все більш складні цілі та боязню наслідків високого результату. Також взаємозв'язок зі здатністю ідентифікувати, викликати та підтримувати позитивний модус емоцій в міжсо-

бовій взаємодії дещо пояснює таку нечітку позицію (відсутності формулювання власної позиції і її аргументації). Варто згадати змістову характеристику стилю спілкування за В. Н. Куніциною, яка полягає у домінуванні мотивації особистості, тобто потреби у спілкуванні та прийнятті, в емоційній підтримці, в самоствердженні [3].

Таблиця 6. Фрагмент фактору «Когнітивно-вольовий»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Кількість виділених груп	0,749
2	Кількість груп, що складаються з одного об'єкту	0,728
3	Вольове зусилля	0,716
4	Кількість об'єктів в найбільшій групі	-0,679

Непрямий-стилий стиль безпосередньо пов'язаний із мовленнєво-мисленнєвими формами контролю пізнавальної діяльності й обробкою вербальної інформації і характеризує схильність суб'єкта до більш деталізованої категоризації вражень, більш точних стандартів в оцінці різних об'єктів, також люди з аналітичним типом мислення в ході спілкування звертають увагу в основному на явні фізичні властивості об'єктів. В цьому контексті доречною

видається згадка про когнітивний стиль «вузький діапазон еквівалентності» за М. О. Холодною [7].

Говорячи про *комбінований (прямий/непрямий)-комбінований (стилий/розгорнутий)* стиль варто зауважити, що до факторів із найбільшим навантаженням увійшли – мотиваційний, особистісно-регуляторний, когнітивно-емоційний, мотиваційно-результативний і аналітично-вольовий. Проте, найбільш істотний зв'язок із мотиваційною сферою особистості (табл. 7).

Таблиця 7. Фрагмент фактору «Мотиваційно-результативний»

№	Показник	Факторне навантаження
1	Мотив уникнення	0,79
2	Очікуваний рівень результатів	0,627
3	Мотив змагання	0,545
4	Складність завдання	0,464

Тобто, відсутність чітко вираженого полюсу макрота мікроструктури мовлення пов'язана з двома протилежними тенденціями: до уникнення високих результатів та, водночас, бажанням перевершити результати співрозмовника. Цьому фактору відповідає функціональна характеристика за О. В. Лібіним – декомпенсація, яка характеризує міру дисбалансу індивідуальних властивостей комунікантів, що пов'язано з результативністю поведінки і діяльності загалом [6].

Висновки. Отже, проведений теоретичний аналіз та емпіричне вивчення комунікативно-мовленнєвих стилів студентів дають нам змогу зробити ряд висновків.

1. Комунікативно-мовленнєвий стиль ми визначаємо як системну характеристику індивіда, яка зумовлює комунікативно-мовленнєву поведінку людини, і визначає провідний спосіб вирішення нею комунікативних задач, а також характер взаємодії з оточуючим світом за допомогою мовлення.

2. До комунікативно-мовленнєвих стилів із найбільшою щільністю об'єктів, виділених на основі дискримінантного аналізу, увійшли наступні п'ять: прямий-стилий, непрямий-стилий, прямий-розгорнутий, непрямий-розгорнутий, комбінований (прямий/непрямий)-комбінований

(складний/стилий). Найбільший відсоток студентів виявляють комбінований стиль, найменший – прямий-розгорнутий. Тобто, більшість студентів використовують різні способи аргументації в процесі дискурсу, а структура їх мовлення не має чітко виражених полюсів і варіюється залежно від особливостей ситуації міжособової взаємодії.

3. Факторний аналіз п'яти найбільш виражених комунікативно-мовленнєвих стилів серед досліджуваної студентської молоді дозволяє зробити висновки, щодо їх структури та психологічного змісту. У структурі всіх стилів активними виявились емоційна, мотиваційна, когнітивна та діяльнісна сфера особистості. Проте, все ж, спостерігаються деякі відмінності, зокрема, у непрямому-розгорнутому стилі основний акцент робиться на емоційності процесу дискурсу; в прямому-розгорнутому – на активізацію діяльнісної сфери суб'єкта комунікації; в прямому-стилому – на когнітивну сферу і емоційну складову взаємодії; в непрямому-стилому – увага рівномірно розподіляється між емоційною, мотиваційною та когнітивною сферою; у комбінованому стилі найбільш істотний зв'язок виявлений із мотиваційною сферою особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. С. 56.
2. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография / Л.В. Куликова; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2006. – 392 с.
3. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. - 544с.
4. Латынов, В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: Структура и детерминанты / В.В. Латынов // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С. 90–100.
5. Пироженко Т.О. Коммуникативно-молчательный розвиток дошкільника: /Т. О. Пироженко. Науково-методичний посібник. Серія «Дитина замовляє розвиток» Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 156с.
6. Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
8. Gudykunst, W. Culture and Interpersonal Communication / W. Gudykunst, S. Ting-Toomey, E. Chua. – Newbury Park, CA: Sage, 1988. – 278 p.
9. Suzuki, Sh. Gender-linked differences in informal argument: Analyzing arguments in an online newspaper // Women's Studies in Communication. – Vol. 29. – 2006. – P. 193-219.
10. Suzuki, Sh. Trait and Approaches to Explaining Argument Structures// Communication Quarterly. – Vol. 59 (1). – 2011. – P. 123-143.

REFERENCES

1. Zymnyaya, Y'. Linguistic psychology of speech activity` / Y'. A. Zymnyaya.. – М.: Mosk. the course of studies.-SOC. Institute ; Voronezh : NPO "MODEK", 2001. P. 56.
2. Kulykova L.V. Communication style in cross-cultural paradigm: monograph / L. V. Kulykova; Krasnoyar.state. PED. Univ. of Illinois – Krasnoyarsk, 2006. – 392 p.[3]
3. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. - 544с.
4. Latynov, V.V. Styles of verbal communication behavior: pattern and determinants / V. V. Latynov // Psychological journal. – 1995. – No. 6. – P. 90-100.
5. Pirozhenko T.O. Communicative-speech development of a preschooler: /Т. О. Pirozhenko. Scientific-methodical manual. A series of "Child orders the development of the" Ternopil: Mandrel, 2010. – 156s
6. The style of the person: the psychological analysis / Ed. edited by A. V. Libin.. – М: Meaning, 1998. – 310 p.
7. Xolodnaya M. A. Cognitive styles. The nature of the individual mind / M. A. Xolodnaya. 2-e Izd. – SPb.: Piter, 2004. – 384 p.
8. Gudykunst, W. Culture and Interpersonal Communication / W. Gudykunst, S. Ting-Toomey, E. Chua. – Newbury Park, CA: Sage, 1988. – 278 p.
9. Suzuki, Sh. Gender-linked differences in informal argument: Analyzing arguments in an online newspaper // Women's Studies in Communication. – Vol. 29. – 2006. – P. 193-219.
10. Suzuki, Sh. Trait and Approaches to Explaining Argument Structures// Communication Quarterly. – Vol. 59 (1). – 2011. – P. 123-143.

The factor structure of various types of student's communicative-speech styles

Tsos Iu. A.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the student's communicative-speech styles. The concept of communicative speech style and its essential characteristics have been outlined. The percentage distribution of manifestation styles with the highest density of objects have been graphically shown (direct-succinct, indirect-succinct, direct-elaborate, indirect-elaborate, combined (direct/indirect, elaborate succinct)). The factor analysis of selected styles and its interpretation have been carried out. And the most essential factors of communication and their psychological content have been shown.

Keywords: *communicative-speech style, communicative-speech behavior, personal characteristics, factor structure.*

Факторная структура различных видов коммуникативно-речевых стилей студентов

Ю. А. Цесь

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического изучения коммуникативно-речевых стилей студенческой молодежи. Очерчено понятие коммуникативно-речевой стиль и указаны его существенные характеристики. Графически изображено процентное распределение проявления стилей с наибольшей плотностью объектов. Такими оказались: прямой-сжатый, не прямой-сжатый, прямой-развернутый, не прямой-развернутый и комбинированный. Осуществлен факторный анализ выделенных стилей и его интерпретация. Показаны наиболее существенные факторные связи и их психологическое содержание.

Ключевые слова: *коммуникативно-речевой стиль, коммуникативно-речевое поведение личностные характеристики, факторная структура.*

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