

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



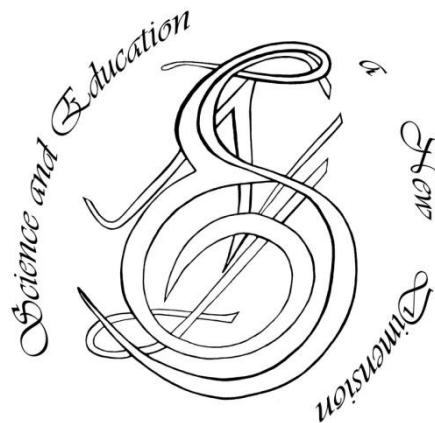
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

IV(47), Issue 101, 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
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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, Odessa, Ukraine

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

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

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

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

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 co-authors. 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; ICV 2015: 80.87

GLOBAL IMPACT FACTOR (GIF): 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

GOOGLE SCHOLAR

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Методика вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу в процесі вивчення курсу «військово-спеціальна підготовка» <i>I. А. Черкун</i>	7
Порівняльний аналіз навчального змісту курсу геометрії в професійно-технічних навчальних закладах України та Польщі <i>Я. І. Черненко</i>	11
Pedagogical conditions for professional culture formation in students of Engineering at higher education institutions <i>S. Isaienko</i>	16
Категориальний аналіз поняття «життєве пространство личности» <i>И. О. Корниенко</i>	20
Контроль та оцінювання рівня сформованості письмової академічної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів природничого профілю в університетах США <i>М. С. Козолуп</i>	25
Феноменологія художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей <i>Д. О. Кудренко</i>	30
Emotional intelligence in the future socionomic specialists' professional psychological training <i>L. A. Onufriieva</i>	34
Social responsibility of a person <i>V. V. Radul</i>	38
Дидактичні засади формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології <i>Л. В. Шуппе</i>	42
Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи <i>А. І. Смолюк</i>	47
PSYCHOLOGY	52
Когнітивна складова готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності <i>С. Ю. Сургова</i>	52
Методологічні основи становлення особистості в професійній психології <i>І. А. Добренко</i>	56
Психологические факторы стратегий проектирования жизненного пути молодой личности <i>А. В. Кабыш-Рыбалка</i>	59
Patterns of traits within personalities, prone to envy of different degree <i>A. F. Lisovenko</i>	63
Система уявлень студентів про справедливість у ситуаціях морального насильства <i>А. А. Возович</i>	68
Динаміка актуальності та значущості професійної ідентичності студентів медичних коледжів <i>К. Ю. Ушакова</i>	73

Методика вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу в процесі вивчення курсу «військово-спеціальна підготовка»

І. А. Черкун

Національний університет «Одеська морська академія», м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: tanyuska-v@yandex.ru

Paper received 18.09.2016; Accepted for publication 29.09.2016.

Анотація. У статті окреслено проблему військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу в умовах вищих навчальних закладів. Проаналізовано методику удосконалення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу. Виокремлено провідні теоретичні підходи до системи військово-спеціальної підготовки офіцерів-психологів запасу в процесі вивчення курсу «Військово-спеціальна підготовка».

Ключові слова: військово-спеціальна підготовка, майбутні офіцери-психологи запасу, методика, навчання.

Процес навчання у вищих військових навчальних закладах з підготовки офіцерів запасу, його зміст і організація об'єктивно залежать від рівня розвитку військової науки, озброєння і техніки, технологій їх використання, способів ведення збройної боротьби та захисту державних інтересів. Цю залежність виражає діалектичний принцип відповідності змісту навчання у військовому вищому навчальному закладі потребам професійної діяльності офіцерів-психологів запасу в умовах мирного і воєнного часу.

Військовий фахівець офіцер-психолог запасу не може бути професіоналом, якщо він не розуміє закономірностей репродуктивної та продуктивної психолого-педагогічної діяльності, не володіє різними формами, методами, способами та засобами навчання, гнучким стилем міжособистісного спілкування.

Сучасний світовий досвід застосування військ в локальних війнах і збройних конфліктах, антитерористичних та миротворчих операціях свідчить про підвищення ролі морально-психологічного чинника у досягненні переможної мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що потребою сучасності є зростання вимог до моральних, психологічних і професійних якостей військовослужбовців та їх елітної частини – офіцерів, до їх професійного освітнього становлення, що в свою чергу виконує завдання навчального та вихованого характеру щодо підлеглих. Від рівня підготовки офіцера, його моральних та ділових якостей в повній мірі залежить боєготовність і боєздатність підрозділів та військових частин [5, с. 276].

Дослідження проблеми військово-спеціальної підготовки фахівців присвячені здебільшого таким питанням: методичній системі навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління – Л. В. Олійник [2], формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів прикордонників – О. В. Торічний [6], педагогічних засад професійної підготовки офіцерів запасу вищих навчальних закладів – С. М. Морозов [1], організаційно-педагогічних умов військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів – С. М. Подтергера [4], особливостей організації військово-педагогічного процесу на кафедрах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів – В. П. Чабаненко [7].

Разом із тим, зазначені аспекти професійної підготовки офіцерів запасу у ВНЗ, її особливості, пов'язані з організацією військово-спеціальної підготовки офіцерів-психологів запасу, не набули належного відображення у військово-педагогічній літературі, недостатньо враховано сучасні вимоги, пов'язані з інтеграцією України в європейський освітній простір, тощо.

Метою даної наукової розвідки є визначення методики вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу в процесі вивчення базового курсу «Військово-спеціальна підготовка».

Засобами досягнення цілей військово-спеціальної підготовки є: розробка ієрархії цілей військово-спеціальної підготовки офіцерів-психологів запасу; розробка моделі фахівця (професіограми) з конкретної спеціальності; розробка кваліфікаційних вимог як доповнення до Державних освітніх стандартів; створення навчально-методичного комплексу, що включає навчальні плани, програми, комп'ютерні технології, навчальні посібники, що забезпечують високий рівень військово-спеціальної підготовки; розподіл функцій, повноважень і відповідальності за організацію військово-спеціальної підготовки; створення інформаційно-технологічного середовища навчання; відбір змісту військово-спеціальної підготовки з конкретних дисциплін та тем; забезпечення дидактичних умов реалізації системно-цілісного підходу в організації військово-спеціальної підготовки; розробка технології відбору та конструювання базового курсу «Військово-спеціальної підготовки» майбутніх офіцерів психологів.

Розробка технології відбору та конструювання курсу «Військово-спеціальна підготовка» базується на наступних елементах: відбір за принципом генералізації – концепція змісту навколо провідних ідей, принципів і закономірностей науки, на якій базується навчальна дисципліна; відбір за принципом наукової цілісності, внутрішньої логіки науки, що є базою навчальної дисципліни; відбір, заснований на використанні сучасного наукового змісту, нових наукових досягнень, теорій і фактів; відбір такого змісту, яке повинно відповідати загальним цілям підготовки фахівців, що визначається в кваліфікаційних вимогах і державних освітніх стандартах.

Суть процесу конструювання полягає у виявленні

системи смислових зв'язків між елементами змісту (знання) великої дидактичної одиниці (курсу) та розташуванні навчального матеріалу в тій послідовності, яка впливає з цієї системи зв'язків. Таким чином, процес конструювання відповідає на питання: якою має бути структура змісту (знання) і яка послідовність освоєння елементів змісту. В свою чергу, конструювання змісту курсу означає виявлення питань до теми і послідовність їх вивчення відповідно до логіки взаємозв'язку останніх. Для етапу конструювання змісту курсу «Військово-спеціальна підготовка» мають значення практичні форми реалізації принципів конструювання і їх наочного уявлення.

Освітній процес у системі інтенсивного навчання розглядається як взаємопов'язана діяльність викладачів і учнів, що протікає в рамках педагогічної системи, яка включає як викладачів і учнів, так і цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання і навчально-матеріальну базу. Подібна цільова організація технології військово-спеціальної підготовки повинна бути спрямована на формування елементів готовності офіцера запасу до військово-професійної діяльності, до яких, як показали наші дослідження, відносяться:

1) філософське осмислення проблем військово-спеціальної діяльності майбутніх офіцерів-психологів запасу;

2) здатність до інформаційної саморегуляції; вміння проводити пошук і збір професійно-важливої інформації у вигляді стрічок через; організація пошуку професійно важливої інформації за допомогою сучасних телекомунікаційних засобів;

3) знання особливостей організації інформаційних потоків у військово-професійному середовищі; здатність використовувати в професійній діяльності нові інформаційні технології;

4) вміння вирішувати професійні завдання; постійне самовдосконалення в плані інформаційної адаптації до змін, що відбуваються в військово-професійному середовищі.

Необхідно виділити три рівня значущості в процесі формування методики навчання:

перший – формування попереднього орієнтування;

другий – забезпечення базового орієнтування в процесі вирішення завдань спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу;

третій – забезпечення засвоєння майбутніх офіцерів-психологів запасу основних військово-професійних функцій у процесі вирішення завдань військово-спеціальної підготовки.

Значимість навчальної дисципліни у формуванні методики навчально-пізнавальної діяльності в процесі військово-спеціальної підготовки забезпечується на рівнях:

- попереднього орієнтування: формуванням узагальнених уявлень про військово-спеціальної підготовки; орієнтацією учня до розпізнання поточної ситуації, яка залежить від особливостей військово-спеціальної підготовки; формуванням орієнтовною основи військово-спеціальної підготовки у військово-професійної діяльності;

- базового орієнтування: формуванням розуміння в учнів особливостей організації військово-спеціальної підготовки у військово-професійної діяльності; формуванням умінь вибору засобів пошуку, збору та перетворення професійно-важливої інформації; спря-

мованістю на самоаналіз діяльності учнів в процесі вирішення професійних завдань;

- засвоєння професійних функцій: формуванням у учнів цілісного бачення процесів військово-спеціальної підготовки, що реалізуються в військово-професійному середовищі; формуванням у учнів розуміння сутності діяльності, яка реалізується в процесі вирішення завдань технічної підготовки; формуванням творчого підходу у вирішенні військово-професійних завдань військово-спеціальної підготовки.

Реалізації розробленої нами технології процесу військово-спеціальної підготовки забезпечується за допомогою наступних методичних прийомів:

- виокремлено основні етапи формування організації навчально-пізнавальної діяльності учнів в процесі військово-спеціальної підготовки;

- визначена структура і зміст навчальної діяльності на кожному з етапів підготовки;

- визначена мета кожного етапу в залежності від сформованості видів професійно значимої діяльності;

- використанні наступні методи навчання: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу і дослідницький.

Результат навчання визначається вмістом контролю на кожному з етапів.

Перший етап – попереднього орієнтування, спрямований на формування узагальнених уявлень про військово-спеціальну підготовку майбутніх офіцерів-психологів запасу у сфері професійної компетентності і відповідальності, що забезпечує можливість виявлення нових семантичних зв'язків у структурі концептуальної моделі учня, який має на меті створення початкового уявлення про дану складову військово-професійної діяльності. На цьому етапі структура і зміст навчальної діяльності визначаються на трьох рівнях при відповідному їм змісту. Семантична і прагматична їх значимість визначається розумінням особливостей організації військово-спеціальної підготовки і в військово-професійній діяльності. Контроль на даному етапі спрямований на визначення якості рішення військово-професійних завдань у стандартних ситуаціях.

Другий етап – базове орієнтування, що забезпечує учням можливість орієнтуватися в питаннях військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу, оцінювати її і вибирати оптимальні варіанти впливу на предмет діяльності. Цей етап відповідає другому рівневі орієнтування, який відповідає на питання: що являє собою військово-спеціальна підготовка, що в ній потрібно змінити і з якою метою. З точки зору формування психологічної моделі на даному етапі здійснюється побудова образу, на основі якого будуть створюватися елементи концептуальної моделі, а потім і оперативний образ конкретної дії.

На третьому етапі – засвоєння основних військово-професійних завдань, що виникають в процесі військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу, формувалася виконавча частина діяльності, що представляє собою практичну реалізацію певних способів зміни. Вона містить докладний поопераційний опис діяльності офіцера запасу при виконанні ним військово-професійних завдань. Даний

етап забезпечує засвоєння основних військово-професійних функцій в процесі вирішення завдань військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу. Контроль на даному етапі здійснюється на основі аналізу готовності учнів до вирішення завдань військово-спеціальної підготовки. Заключним етапом є забезпечення контролю протягом усього процесу навчання.

Для організації дослідно-експериментального дослідження нами визначено такі умови: організація навчального процесу на базі моделі військово-спеціальної підготовки, що забезпечує підвищення якості військово-спеціальної підготовки офіцерів-психологів запасу шляхом організації інтенсивного педагогічного процесу; оптимальний відбір змісту тем військово-спеціальної підготовки на основі аналізу військово-професійних завдань, що вирішуються офіцером запасу; реалізація авторської методики в процесі вивчення базового курсу «Військово-спеціальна підготовка» офіцерів-психологів запасу.

Удосконалення професійної підготовки офіцера-психолога запасу забезпечується у разі, якщо цільовим компонентом її організації виступає орієнтація процесу навчання на формування заданого рівня військово-спеціальної підготовки офіцера-психолога запасу до професійної діяльності в сучасних умовах за допомогою вдосконалення вивчення базового курсу «Військово-спеціальна підготовка».

Підсумовуючи вище зазначене, можемо стверджувати, що безперервність освітнього процесу формування рівня військово-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-психологів запасу забезпечується авторською методикою, реалізація якої здійснюється за допомогою трьох взаємопов'язаних етапів. Кожен етап забезпечує відповідну структуру і зміст навчальної діяльності в процесі вивчення базового курсу «Військово-спеціальна підготовка». Задані цілі досягаються в залежності від сформованості видів професійної діяльності. Результат навчання визначається вмістом контролю на кожному з етапів підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозов С. М. Педагогічні засади професійної підготовки офіцерів запасу вищих навчальних закладів / С. М. Морозов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 1 (66). – С. 127–137.
2. Олійник Л. В. Основи побудови методичної системи навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління/ Л. В. Олійник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 4 (69). – С. 178–190.
3. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.
4. Подтергера Є. М. Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Подтергера Євген Миколайович. – Одеса, 2007. – 198 с.
5. Стасюк В. В. Психолого-педагогічна компетентність як основа професіоналізму військового фахівця оперативнотактичного рівня підготовки / В. В. Стасюк, І. В. Толк // Вісник Національного університету оборони України. – 2012. – Вип. 5 (30). – С. 274–278.
6. Торічний О. В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (загальновійськові й військово-спеціальні дисципліни)" / О. В. Торічний. – К., 2013. – 38 с.
7. Чабаненко В. П. Особливості організації військово-педагогічного процесу на кафедрах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів / В. П. Чабаненко // Збірник наукових праць: Військова освіта – 2007. – Вип. 2 (20). – С. 32–39.

REFERENCES

1. Morozov S. M. Pedagogical principles of training reserve officers of higher education institutions / S. M. Morozov // Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. - 2013. - № 1 (66). - S. 127-137.
2. Oliynyk L. V. Fundamentals of methodical system of training military special subjects masters of military-social administration / L. V. Oliynyk // Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. - 2013. - № 4 (69). - S. 178-190.
3. Piechota A. M. Individualization vocational and educational training of teachers: Thesis. Dis. on competition sciences. degree of doctor ped. Sciences specials. 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / O. M. Piechota. - K., 1997. - 52 p.
4. Podterhera E. M. Organizational and pedagogical conditions for students of military training civilian universities, dis candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Podterhera Evgeniy Nikolaevich. - Odessa, 2007.-198p.
5. Stasiuk V. V. Psycho-pedagogical competence as the basis of professional expert military operational and tactical level training / V. Stasiuk, IV Tolok // Proceedings of the National Defence University of Ukraine. - 2012. - Vol. 5 (30). - S. 274-278.
6. Torichnyy A. V. Theoretical and methodological principles of formation of military special competence of future officers of border guards in the learning process: Author. Dis. on competition sciences. degree of doctor ped. Sciences specials. 13.00.02 "Theory and methods of training (zahalnoviyskovi and special military discipline)" / O. V. Torichnyy. - K., 2013. - 38 p.
7. Chabanenko V. P. Features of military educational process at the department of military training civilian universities / V. P. Chabanenko // Proceedings of Military Education - 2007 - Vol. 2 (20). - P. 32-39.

Methods of improving teaching and learning of future officers-psychologists stock in the study course Special military training" Cherkun I. A.

Abstract. This paper outlines the problem of military and special training of future officers-psychologists stock in terms of higher education. The analysis method of improving the teaching and learning of future officers-psychologists stock. Thesis there is determined leading theoretical approaches to the system of military officers special training psychologists stock in the study course "Military special training."

Keywords: military special training, future officers, psychologists stock, technique training.

Методика совершенствования учебно-познавательной деятельности будущих офицеров-психологов запаса в процессе изучения курса «Военно-специальная подготовка»

И. А. Черкун

Аннотация. В статье обозначены проблемы военно-специальной подготовки будущих офицеров-психологов запаса в условиях высших учебных заведений. Проанализировано методику совершенствования учебно-познавательной деятельности будущих офицеров-психологов запаса. Выделены ведущие теоретические подходы к системе военно-специальной подготовки офицеров-психологов запаса в процессе изучения курса «Военно-специальная подготовка».

Ключевые слова: военно-специальная подготовка, будущие офицеры-психологи запаса, методика, обучение.

Порівняльний аналіз навчального змісту курсу геометрії в професійно-технічних навчальних закладах України та Польщі

Я. І. Черненко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
Corresponding author. E-mail: useryana08@gmail.com

Paper received 03.09.2016; Accepted for publication 16.09.2016.

Анотація. У статті розглянуто структуру навчання математики у професійно-технічних закладах Польщі та України, проаналізовано навчальний зміст курсу геометрії для 1-2 курсу ПТНЗ України та 1-2 року навчання початкових професійних шкіл Польщі, виявлено спільні та відмінні особливості.

Ключові слова: геометрія в ПТНЗ, програма з математики, навчання геометрії.

Вступ. В умовах реформування системи професійно-технічної освіти важливим є удосконалення підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) до майбутньої трудової діяльності. Вивчення математики, зокрема геометрії, дозволяє не тільки оволодіти математичними знаннями, навичками і вміннями, а й розвинути професійно значущі риси характеру особистості. Наприклад: логічне мислення, пам'ять, уважність, спостережливість, просторове мислення. Крім того, для певних професій математичні знання є основою для вивчення спеціальних дисциплін. Тому актуальним є підвищення ефективності навчання математики учнів ПТНЗ.

У зв'язку з цим важливим є вивчення досвіду всіх елементів світових освітніх систем, а особливо тих, які мають: схожі з нашою країною освітні та педагогічні традиції; близьке географічне розташування; зіставну педагогічну та національну культуру. [7] Зокрема цікавим є вивчення досвіду початкової професійної освіти в Польщі.

Після закінчення гімназії в Польщі учні здають зовнішній стандартний іспит, який дає можливість продовжити навчання в старших класах і є обов'язковим для всіх учнів (аналогічно до екзаменів після 9 класу в Україні, який, проте, здається в школі). За результатами цих іспитів приймається рішення, де учень може продовжити своє навчання: в технікумі, ліцеї чи професійній школі. Початкові професійні школи (*zasadnicza szkoła zawodowa* або ZSZ) є аналогом ПТНЗ України в Польщі.

Мета даної статті – провести порівняльний аналіз навчального змісту з геометрії для ПТНЗ України та початкових професійних шкіл Польщі.

Навчання в початкових професійних школах Польщі триває 3 роки і закінчується отриманням диплому, що підтверджує професійну кваліфікацію. Продовжити освіту у вузі випускник не має права, доки не здасть іспит (аналог нашого ЗНО). Цей іспит називається «*matura*» і він не є обов'язковим. Здають його після закінчення навчання в ліцеї або додатковому технікумі, або ж додатковому ліцеї для дорослих. Тобто випускники початкових професійних шкіл, які бажають отримати вищу освіту, можуть зробити це після закінчення середньої школи для дорослих і здачі іспиту.

Для учнів початкових професійних шкіл Польщі видаються спеціальні підручники, наприклад: «*Matematyka. Podręcznik do zasadniczych szkół zawodowych. Część 1, 2*» (автори: Leokadia Wojciechowska, Maciej Bryński, Karol Szymański). Підручник відповідає новій

базовій навчальній програмі математичної освіти в професійно-технічних навчальних закладах. Автори зазначають, що у вступі до кожного розділу розглянуто основні питання теми, наведено приклади задач та запропоновано оптимальні методи розв'язання проблем, пов'язаних з темою розділу. Велика кількість задач зростаючої складності дозволяє працювати з учнями, що мають різний рівень знань і навичок [1]. Для вивчення математики в ZSZ відводиться 130 годин (по 65 годин на 1 і 2 роках навчання). На першому році навчання для вивчення тем з геометрії відводиться близько 23% (15 годин) від загального часу на вивчення всього курсу математики в цьому році, на другому – близько 26% (17 годин).

Кількість годин, виділених на вивчення предметів загальноосвітнього циклу у ПТНЗ України, визначається Типовою базисною структурою навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників (наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.2010 р. № 947, таблиця 5) і робочими навчальними планами з робітничих професій. На опанування курсу математики у ПТНЗ України відводиться 210 годин. З них на вивчення геометрії учнями виділено 108 години (49% від загального часу на вивчення математики). На першому курсі на вивчення тем з геометрії відводиться 49 годин (близько 54% від загального часу на вивчення математики в цьому році, на другому курсі – 59 годин (близько 50%). Навчання здійснюється на рівні «Стандарт» за програмою і підручниками для загальноосвітніх шкіл. Програма передбачає як сумісне, так і роздільне вивчення геометрії та алгебри і початків аналізу. На уроках геометрії в ПТНЗ України учні вивчають такі теми: «Паралельність прямих і площин», «Перпендикулярність прямих і площин», «Координати і вектори у просторі», «Многогранники», «Тіла обертання», «Об'єми геометричних тіл».

Основним навчальним планом загальної освіти для професійно-технічних училищ Польщі [5] визначено наступні цілі освіти.

1. Використання інформації.

Студент інтерпретує математичний текст. Після виконання завдання інтерпретує весь результат.

2. Використання та інтерпретація результатів.

Студент використовує прості, добре відомі математичні об'єкти.

Математичне моделювання.

3. Студент обирає математичну модель для простої ситуації і критично оцінює точність моделі.

Таблиця 1. Тематичне планування з геометрії для 1 року навчання в ZSZ [4]

	Тема	к-сть год.	Тема уроку	Навчальні досягнення учнів
Планіметрія (15 год)	1. Кути в трикутнику	1	Кути в трикутнику	<ul style="list-style-type: none"> • класифікує трикутники за сторонами і кутами; • застосовує теорему про суму кутів трикутника для розв'язування задач.
	2. Рівні трикутники	1	Рівні трикутники	<ul style="list-style-type: none"> • розпізнає рівні трикутники і використовує ознаки рівності трикутників для вирішення різних проблем.
	3. Подібні трикутники	1	* Подібні трикутники	<ul style="list-style-type: none"> • *розпізнає подібні трикутники, застосовує ознаки подібності трикутників для вирішення різних проблем; • *обчислює довжини сторін трикутника, подібного даному, маючи, коефіцієнт подібності; • *складає відповідну пропорцію, щоб визначити довжини невідомих сторін подібних трикутників.
	4. Подібність – використання	1	Подібні багатокутники	<ul style="list-style-type: none"> • використовує залежності між площами і периметрами подібних багатокутників і коефіцієнтом подібності до розв'язування задач.
	5. Прямокутний трикутник	1	Прямокутний трикутник	<ul style="list-style-type: none"> • застосовує теорему Піфагора та теорему обернену до неї до розв'язування задач.
	6. Площа трикутника	1	Площа трикутника	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює площі трикутників, в тому числі рівнобедрених трикутників, користуючись формулами.
	7. Трикутники з кутами 45° , 45° , 90° і 30° , 60° , 90°	1	Трикутники з кутами 45° , 45° , 90° і 30° , 60° , 90°	<ul style="list-style-type: none"> • використовуючи теорему Піфагора, виводить загальні залежності, наприклад, на обчислення довжини діагоналі квадрата та довжину висоти рівнобедрених трикутника. • використовує формули для довжини діагоналі квадрата і довжини висоти рівнобічного трикутника.
	8. Площа чотирикутника	1	Площа чотирикутника	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює площі чотирикутників.
	9. Довжина кола і площа круга	1	Довжина кола і площа круга	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює довжину кола і площу круга
	10. Центральні кути	1	Центральні кути	<ul style="list-style-type: none"> • розпізнає центральні кути і вказує дуги, на які вони опираються; • обчислює довжину дуги кола і площу сектора круга
	11. Вписані кути	1	Вписані кути	<ul style="list-style-type: none"> • розпізнає вписані кути і вказує дуги, на які вони спираються; • використовує залежність між центральним кутом і вписаним кутом, який спирається на цю ж дугу.
	12. Геометричні фігури – застосування	1	Площа і периметр многокутників і кругів	<ul style="list-style-type: none"> • використовує властивості трикутників, квадратів і кругів для розв'язання задач з практичним змістом.
	13. Повторення	1		
	14. Класна робота	1		
	15. Обговорення і поліпшення класної роб.	1		Пропозиції

Таблиця 2. Тематичне планування з геометрії для 2 року навчання в ZSZ [4]

	Тема	к-сть год.	Тема уроку	Навчальні досягнення учнів
Стереометрія (17 год)	1. Прямі і площини в просторі	1	Взаємне розміщення прямих у просторі, взаємне розміщення прямої і площини у просторі	<ul style="list-style-type: none"> • вказує в многогранниках перпендикулярні прямі, паралельні і прямі, які перетинаються; • вказує в многогранниках прямокутну проекцію даного відрізка; • здійснює умовиводи, що стосуються розташування прямих у просторі.
	2. Призми	1	Поняття призми	<ul style="list-style-type: none"> • визначає число граней, вершин і ребер призми; • малює призму; • обчислює площу бічної або повної поверхні призми; • малює пряму призму за її фрагментом.
	3. Відрізки в призмі	1	Відрізки в призмі	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює довжину діагоналі прямої призми; • розпізнає в призмах кути між відрізками (напр. між ребрами, ребрами і діагоналями);

			<ul style="list-style-type: none"> • обчислює міри кутів між відрізками в призмах; • застосовує визначення і властивості тригонометричних функцій до обчислення площ поверхонь призм.
4. Об'єм призми	1	Об'єм призми	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює об'єми простих призм; • застосовує визначення і властивості тригонометричних функцій до обчислення об'ємів призм; • розв'язує практичні завдання, що стосуються призм з використанням тригонометричних функцій.
5. Одиниці об'єму	1	Одиниці об'єму	<ul style="list-style-type: none"> • змінює одиниці об'єму; • використовує одиниці об'єму при виконанні практичних завдань.
6. Піраміди	1	Поняття піраміди	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює площу поверхні піраміди, за її рисунком; • малює просту піраміду за її фрагментом; • обчислює площу бічної або площу повної поверхні піраміди; • застосовує визначення і властивості тригонометричних функцій до обчислення площ поверхонь пірамід.
7. Об'єм піраміди	1	Об'єм піраміди	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює об'єми правильних пірамід; • застосовує визначення і властивості тригонометричних функцій для обчислення об'єму піраміди.
8. Кут між прямою і площиною	1	Поняття кута між прямою і площиною	<ul style="list-style-type: none"> • вказує кут між діагоналлю призми і її гранню; • визначає міру кута між діагоналлю призми і її гранню; • вказує кути між відрізками піраміди і її гранями; • визначає міру кута між відрізками у піраміді і її основою; • розв'язує завдання на використання кута між прямою і площиною.
9. Двогранний кут	1	Двогранний кут	<ul style="list-style-type: none"> • вказує кут між сусідніми гранями многогранника; • визначає міру кута між сусідніми гранями многогранника; • розв'язує завдання з використанням двогранного кута.
10. Перерізи прямокутного паралелепіпеда	1	Перерізи прямокутних паралелепіпедів площиною	<ul style="list-style-type: none"> • визначає перерізи прямокутних паралелепіпедів; • обчислює площу перерізу прямокутного паралелепіпеда.
11. Циліндр	1	Поняття циліндра	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює площу повної поверхні циліндра; • визначає осьовий переріз циліндра; • обчислює об'єм циліндра; • застосовує означення і властивості тригонометричних функцій до обчислення площі поверхні і об'єму циліндра.
12. Конус	1	Поняття конуса	<ul style="list-style-type: none"> • обчислює площу повної поверхні конуса; • вказує осьовий розріз і кут розкриття конуса; • обчислює об'єм конуса; • застосовує означення і властивості тригонометричних функцій до обчислення площі та об'єму конуса.
13. Куля	1	Поняття кулі	<ul style="list-style-type: none"> • зазначає коло велике в кулі; • обчислює площу поверхні кулі і її об'єм; • застосовує властивості кулі до розв'язування практичних завдань.
14.* Подібні геометричні тіла	1	* Подібні геометричні тіла	<ul style="list-style-type: none"> • *визначає коефіцієнт подібності геометричних тіл; • *перевіряє, чи дані тіла подібні; • *використовує подібність геометричних тіл до обчислення площ їх поверхонь та об'ємів.
15. Повторення	1		
16. Класна робота	1		Пропозиції.
17. Обговорення і поліпшення класної роб.	1		

4. Використання і формування стратегій.

Студент використовує стратегію, оптимальну для даного завдання.

5. Міркування і аргументації.

Студент веде прості міркування, що складаються з мінімальної кількості кроків.

Нижче наведено тематичне планування, яке пропонують автори підручника «Matematyka. Podręcznik do zasadniczych szkół zawodowych».

Автори зазначають, що календарне і тематичне планування є індивідуальними вчительськими документами, пов'язаними з програмою навчання. Автори наголошують, що вони пропонують лише зразок документу, який має бути підданий творчій модифікації вчителя. Цей документ має бути розроблений конкретним вчителем, для конкретної групи учнів. Вчитель має можливість врахувати специфіку даного класу, реальний рівень наявного дидактичного обладнання та власні педагогічні можливості та вподобання. Адже не можливо створити універсальне планування, оптимальне для застосування в усіх умовах. [3]

Зірочкою (*) позначено теми, які представлено як можливе розширення програми. Вчитель може пропонувати їх для вивчення учням лише тоді, коли це не перешкодить оволодінню ними основного матеріалу. Ці теми пропонуються для учнів, які планують продовжити навчання далі в доповнюючому ліцеї або технікумі.

Як видно з таблиць 1, 2 половина часу, відведеного на вивчення геометрії, виділяється на повторення матеріалу, вивченого в гімназії. На першому році навчання учні мають змогу повторити, систематизувати свої знання, заповнити прогалини в знаннях, розглянути ще навчальний матеріал, але вже з точки зору їх професійного застосування. В ПТНЗ України теж відводяться години для повторення матеріалу за основну школу, але їх значно менша кількість (в межах 6 год. резервного часу). З таблиці 2 видно, що на другому році навчання в початковій професійній школі в Польщі учні переходять до вивчення стереометрії. Теми, які пропонуються до вивчення і їх послідовність майже ті ж, які розглядають учні ПТНЗ

України на 1 і 2 курсах. Кількість годин при цьому значно відрізняється. Загальна кількість годин, відведена на вивчення стереометрії для учнів у Польщі в 6 разів менша, ніж в Україні. Для розгляду кожної нової теми відводиться 1 урок. Окремий урок виділено на вивчення теми «Подібні геометричні тіла». Варто відмітити увагу, яка приділяється вмінню застосовувати визначення і властивості тригонометричних функцій до обчислення площ поверхонь і об'ємів геометричних тіл.

Окремо виділено тему «Трикутники з кутами 30° , 45° , 45° і 30° , 60° , 90° ». А тема «Координати і вектори у просторі» відсутня, на відміну від ПТНЗ України. Під час вивчення теми «Конус» вводиться поняття «кут розкриття конуса». Також велика увага приділяється практичному застосуванню теоретичних знань. В підручниках пропонується багато задач з професійним змістом та задач, які ілюструють застосування знань, навичок і вмінь у повсякденному житті. Є навіть окремі розділи з підзаголовками «Використання». Також варто відмітити, що підручники містять велику кількість фотографій, графіків та діаграм.

Висновки. Геометрію в початкових професійних школах Польщі учні вивчають більш стисло, ніж у ПТНЗ України. Увага звертається на засвоєння базових знань, навичок та вмінь і їх безпосереднє застосування у майбутній професійній діяльності та повсякденному житті. На наш погляд, корисно перейняти практику ґрунтовного повторення матеріалу за основну школу і використання окремих підручників для ПТНЗ. Це дозволить підвищити ефективність вивчення геометрії учнями ПТНЗ. Більша ж, ніж у Польщі, кількість годин на вивчення математики, зокрема геометрії, зумовлена отримання учнями ПТНЗ України повної середньої освіти паралельно з професійною. Подальші дослідження ми вбачаємо у детальному аналізі структури та змісту польських підручників з математики для початкових професійних шкіл з метою створення аналогічного сучасного підручника для ПТНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Babiński Wojciech, Wej Karolina. Matematyka. Podręcznik dla zasadniczych szkół zawodowych, część 1. / W. Babiński, K. Wej. – wydawnictwo «Nowa era», 2015. – 216 s.
2. Babiński Wojciech, Wej Karolina. Matematyka. Podręcznik dla zasadniczych szkół zawodowych, część 2. / W. Babiński, K. Wej. – wydawnictwo «Nowa era», 2015. – 216 s.
3. «Matematyka» – program nauczania matematyki w zasadniczej szkole zawodowej. URL: <http://www.nowaera.pl/nowe-serie/matematyka-zsz.html?ids=1351&k=0&p=0>
4. «Matematyka» – plan wynikowy z rozkładem materiału cz. 1,2. URL: <http://www.nowaera.pl/nowe-serie/matematyka-zsz.html?ids=1351&k=0&p=0>
5. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych. URL: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/rozporzadzenie_20081223_zal_5.pdf
6. Збірник програм з математики для допрофільної підготовки та профільного навчання; у 2-х част. Ч.ІІ. Профільне навчання // упор. : Н. С. Прокопенко, О. П. Вашуленко, О. В. Єрґіна, – Харків : Ранок, 2011 р.
7. Сердюк З. О. Порівняльний аналіз змістових ліній курсу геометрії основної школи в Україні та гімназій в Польщі / З. О. Сердюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. III (22), Issue 45, 2015. – Budapest : SPOM, 2015. – P. 50-54

REFERENCES

5. Collection of math programs for pre profile training and specialized training; at 2 ppm . CH.II. Specialized training // stop. : N. S. Prokopenko , O. P. Vashulenko , O. V. Yergina – Kharkov : Morning, 2011
6. Serdiuk Z. Comparative analysis of substantial lines of primary school geometry course schools in Ukraine and Poland / Z. Serdiuk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. III (22), Issue 45, 2015. – Budapest: SPOM, 2015. – P. 50-54

Comparative analysis of the educational content of the course geometry in vocational schools of Ukraine and Poland

Chernenko Ya.

Abstract. The article characterized the structure of education in vocational schools in Poland and Ukraine, analyzed the educational content on geometry for 1-2 years of study in Ukraine and Poland, found similar and different features.

Keywords: *application of mathematics, the study of geometry, geometry in vocational schools.*

Сравнительный анализ учебного содержания курса геометрии в профессионально-технических учебных заведениях Украины и Польши

Я. И. Черненко

Аннотация. В статье охарактеризована структура обучения в общеобразовательных учебных заведениях Польши и Украины; проанализировано учебное содержание курса геометрии для 1-2 курса профессионально-технических учебных заведений Украины и 1-2 года обучения в начальных профессиональных школах Польши, выявлены общие и отличительные особенности.

Ключевые слова: *программа по математике, изучение геометрии, геометрия в ПТУ.*

Pedagogical conditions for professional culture formation in students of Engineering at higher education institutions

S. Isaenko

Head of Foreign Languages Department, State University for Infrastructure and Technologies, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: isaenko_SV@ukr.net

Paper received 24.09.2016; Accepted for publication 06.10.2016.

Abstract. The problem of specialists' forming, mutual links and mutual dependence of human life and professional activity still keeps being of high topicality. The author considers the work aimed at future specialists' personality forming to be one of the main tasks of professional training system, especially that of higher education system. The author states the professional culture formation in students of Engineering to be one of the main tasks of higher education system. In the article the existing in Pedagogy theoretical approaches to the formation of future specialists' professional culture have been analyzed and compared along with the factors having impact on the process in the present conditions of higher education system development in Ukraine. Having analyzed the most urgent problems connected with development of higher education today, with modern requirements to process of teaching and with its potentialities, with students' and graduates' needs, the author distinguishes factors having positive impact (defining them "pedagogical conditions") on the future specialists' professional culture formation.

Keywords: *higher education, requirements, efficacy, professional culture formation, pedagogical conditions, methods of the teaching-learning process, professional training of a specialist.*

The relevance of this research grows from the fact that state policy on higher education should be aimed at maximizing the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society.

Traditional teaching methods and educational practices made the educational system in Ukraine strong and successful over the 20th century and brought world recognition for its achievements. The mainstream educational system was quite adequate for the needs of the time. These days, however, the same system has to service such a diverse group of students like never before, and moreover, in new economic conditions when employers set very strong requirements to their personnel. The world is so dynamic today that mastery of facts has become secondary to mastery of techniques on acquiring knowledge. We consider the professional culture formation in students to be the timely response on the today's educational challenges.

The purpose of the article is an attempt to distinguish factors having positive impact (pedagogical conditions) on the future specialists' professional culture formation (on the basis of an analysis of existing in Pedagogy theoretical approaches and on the basis of the author's own educational experience) in order to improve a learning-teaching process in Ukrainian universities.

The main material delivery. As it is well-known, the scientific literature defines peculiarities as essential features, which differentiate a certain phenomenon, object or personality from other similar ones; the totality of these essential features, i.e. peculiarities, should be taken into consideration in theoretical analysis, practical application and selection of methods and techniques of the activity aimed at further development of the discussed phenomenon, object or personality [1]. The peculiarities of professional culture formation in students of different specialties at higher educational establishments are conditioned by the range of factors having influence both on the level of society and the level of personality. The features, which either enhance or slow down the effectiveness of the process, can be considered as the peculiarities of professional culture formation in students. Those peculiarities of the process which assist the

efficiency of professional culture formation in students being trained at higher educational establishments we are to define as pedagogical conditions for the future specialists' professional culture forming.

To increase the efficiency of professional culture formation in students Yu. Chernova suggests to consider the principle of teaching-educating integrity and the culture approach to studying (with culture-inherent focuses not on the purpose, but on the value) to be initial theoretical grounds and basic requirements for projecting an integrated pedagogical process and individual teaching systems of higher educational establishments [2, p. 11].

I. Myhalichenko defines a system of educational influences aimed at development of social and personal needs in a policeman, an adequate type of professional motivation and professional values to be the pedagogical conditions for successful professional culture formation in police officers [3, p. 112].

Ya. Chernonkov identifies five pedagogical conditions of future foreign languages teachers' for professional culture formation: 1) academic process based on pedagogical axiology; 2) students engagement into social activity and focusing them on the formation of students' professional traits, communicative competence, positive motivation to self-education and professional self-improvement; 3) teaching practice programs focused on the development of teaching skills and professional skills in students; 4) an integrated system of educational influences on a student in socio-cultural environment of higher education establishment; 5) appropriate conditions for self-education and scientific/research activities [4, p. 79-80].

In our opinion, the organization of focused pedagogical influence to correct students' attitudes to their academic and future professional activity is quite essential for their professional culture formation. To form a belief, motives and values, corresponding to the requirements of modern professional identity, it is necessary that a student should have an inner need to acquire the culture of a professional (significant qualities, values, ways of activity and behaviour, etc.). Therefore, to improve the professional culture formation in students it is essential to promote the development of their needs and interests to its interiorization.

V. Tusheva considers professional culture as a result of

comprehensive training focused on professional skills. As comprehensiveness of professional training is one of the principles of students studying activities at universities and institutes, one cannot speak about the formation of the student harmoniously developed personality within the acquisition of a narrow specialty only. Thus, the scientist concludes that the task of forming the professional culture in students as future specialists is solved by the entire set of subjects on the basis of ensured conditions for deepening the motivation to their studying activities, since these activities are common for students [5, p. 211].

N. Peisakhov notes that to train professionals able to make better decisions in non-standard circumstances and to adapt easily to the constantly changing conditions, it is necessary to rebuild the established teaching methods on those ones containing elements of creativity, mentally reorienting the teachers on formation of creative thinking in students, and to create conditions for solving the ternary problem of educational process: education, training and skills development in students. The scientist points out that the current amount of educational material to be interiorized "oppresses" the task of education and development of abilities [6, p. 9]. In his opinion, students have little time to adopt culture values, and "under systematic lack of time the question on optimal studying, in other words on organizing an educational process which would provide conditions for the students effective self-education and self-development has to be put forward" (*translated by author*) [6, p. 10].

N. Onyshchenko believes that the formation and development of culture is individual, so a personality professional culture formation should be focused on individual work with students. N. Onyshchenko also says that the professional culture formation is not limited only to studying, that's why the methods of professional culture formation do not match the methods of providing students with knowledge. The scientist makes the assumption (which we are particularly impressed with) that nowadays according to the requirements of our time, it is reasonable to introduce into the future professionals educational process the specialist's professional culture formation programs [7, p. 203]. According to the researcher's ideas, the professional culture formation in students should be initiated from first years parallel to the process of mastering the fundamentals of their profession [7, p. 204].

T. Shchepochina distinguishes the following psychological and pedagogical conditions contributing to intensify the process of professional culture formation in the future frontier officers: development of cognitive interest, activeness and independence in studying; use of cultural and educational potential of foreign languages; promotion of self-improvement mechanisms [8, p. 71].

R. Hryshkova proves that "in a globalized labour market there is a strong link between professional training of the graduates and formation of their foreign-language socio-cultural competence" (*translated by author*) [9, p. 49]. The scientist includes the following pedagogical conditions for formation of this component of student professional training at an academic institution: culture approach to the study of a foreign language, innovative teaching process of professional foreign language communication, interdisciplinary coordination in teaching

profession-oriented foreign languages and special disciplines; self-education and self-development of a student [9, p. 83].

The carried-out analysis on the peculiarities of professional culture formation in students gives us the possibility to draw conclusions that, working at professional culture formation in students of Engineering, it is necessary to take into account the following basic points and grounds:

1) the professional culture of Engineer being a standard and an intrinsic basis for the professional culture in students of Engineering, the Engineer professional culture branches formation (in particular, formation of professional motivations, values, interests, requirements; culture interiorization; mastering of general-professional, narrow-professional (special) and auxiliary skills; forming and developing of professional traits, abilities to self-assessment, self-organization, self-control, self-development and self-realization etc.) are to be considered when determining the tasks and contents of professional culture formation in students of technical specialties;

2) prerequisites for professional culture formation in students are the general knowledge, formation level of personal traits and psychological readiness in the students;

3) professional culture formation in students of Engineering is based on the principles:

- social and personal orientation and integrity of training and education;

- subject's activeness in choosing his/her individual strategy of personal development and professional culture formation;

- systemness, sequence, continuity, interdisciplinary, culture approach and differentiation of requirements in training and education;

- development of educational and cognitive motives in students and their transformation in the profession-significant ones;

4) professional culture formation in students results in the formation of motivation and values, basic competences, key social and professional competencies and the meta-professional traits.

Summarizing up existing in Pedagogy theoretical approaches to the problem of professional culture formation in students and generalizing our own educational experience [10; 11] we state the most significant pedagogical conditions of professional culture formation in students of Engineering are the following:

- humanistic principles of education and the appropriate methodology for them;

- innovative technologies of training at European and international standards;

- accounting of specific psychological, psychophysical students' features;

- deepening of students' educational and cognitive activity;

- stimulation and creation of conditions for self-educational, research and scientific activity of students, for their mastery in methodological knowledge;

- use of educational and cultural potential of foreign languages;

- organization of educational impacts complete system of socio-cultural environment of higher education establishment on the student.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новый энциклопедический словарь / гл. ред. А. П. Горкин. – М. : Науч. изд-во «Больш. рос. энцикл.», 2006. – 1455 с.
2. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения : [монография] / Ю. К. Чернова ; М-во образования Рос. Федерации [и др.]. – М. ; Тольятти : Изд-во Тольят. политехн. ин-та, 2000. – 230 с.
3. Михаліченко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Михаліченко Ігор Володимирович ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 230 арк.
4. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черньонков Ярослав Олександрович ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 209 арк.
5. Тушева В. В. К вопросу о развитии профессиональной культуры студентов в высшей педагогической школе / В. В. Тушева // Профессионализм педагога: (проективная педагогика: питання теорії та практики) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 60-річчю Крим. держ. гуманітар. ін-ту, Ялта, 21-23 верес. 2004 р. / Крим. держ. гуманітар. ін-т, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, НДІ вищої освіти АПН України. – Ялта, 2004. – Ч. 1. – С. 209–214.
6. Психологические и психофизиологические особенности студентов / науч. ред. Н. М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1977. – 295 с.
7. Онищенко Н. В. Формирование психологической культуры личности как важнейший аспект усовершенствования образовательного процесса / Н. В. Онищенко // Професіоналізм педагога : (проективна педагогіка : питання теорії та практики) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 60-річчю Крим. держ. гуманітар. ін-ту, Ялта, 21-23 верес. 2004 р. / Крим. держ. гуманітар. ін-т, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, НДІ вищої освіти АПН України. – Ялта, 2004. – Ч. 1. – С. 201–204.
8. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щеголева Тетяна Леонідівна ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 246 арк.
9. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. – 424 с.
10. Ісаєнко С. А. Деякі особливості формування професійної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів / Ісаєнко С. А. // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2007. – Вип.50. – С.40–43.
11. Ісаєнко С. А. Формування професійної культури майбутнього фахівця: до постановки проблеми / С. А. Ісаєнко, О. Г. Родкевич // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(12), Issue: 25, 2014. – P. 50-54.

REFERENCES

1. New encyclopaedic vocabulary / gl. red. A. P. Gorkin. – M. : Nauch. izd-vo «Bolsh. ros. entsykl.», 2006. – 1455 s.
2. Chernova Yu.K. Professional culture and its components formation in the training process [monograph] / Yu.K. Chernova. – M.; Tol'yatti: Izd-vo Tol'iat. politekhn. in-ta, 2000. – 230 s.
3. Mykhalichenko I.V. Pedagogical conditions for professional culture formation in workers of internal affairs bodies: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04 / Mykhalichenko Ihor Volodymyrovych; Kirov. derzh. ped. un-t im. V.Vynnychenka. – Kirovohrad, 2004. – 230 ark.
4. Chern'onkov Ya.O. Formation of professional culture in a future teacher of a Foreign Language: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04 / Chern'onkov Yaroslav Oleksandrovych; Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V.Vynnychenka. – Kirovohrad, 2006. – 209 ark.
5. Tusheva V.V. To the question on the development of professional culture of students in higher pedagogical school / V.V. Tusheva // Profesionalizm pedahoha: (proektyvna pedahohika: pytannia teorii ta praktyky) / Krym. derzh. humanitar. in-t, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova, NDI vyschoi osvity APN Ukrainy. – Yalta, 2004. – Ch. 1. – S. 209–214.
6. Psychological and psycho-physiological peculiarities of students / nauch. red. N. M. Peisakhov. – Kazan : Izd-vo Kazan. un-ta, 1977. – 295 s.
7. Onyschenko N.V. Formation of a personality psychological culture as the most important aspect of educational process improvement / N.V. Onyschenko// Profesionalizm pedahoha: (proektyvna pedahohika: pytannia teorii ta praktyky) / Krym. derzh. humanitar. in-t, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova, NDI vyschoi osvity APN Ukrainy. – Yalta, 2004. – Ch. 1. – S. 201–204.
8. Shchegolieva T.L. Formation of professional culture in future frontier-guard officers while teaching them subjects of the humanitarian cycle: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04 / Shchegolieva Tetiana Leonidivna; Nats. akad. Derzh. prykord. sluzh. Ukrainy im. B. Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyi, 2007. – 246 ark.
9. Hryshkova R.O. Formation of foreign language socio-cultural competence in students of non-linguistic specialties : [monograph] / R.O. Hryshkova. – Mykolaiv : Vyd-vo MDHU im. P. Mohyly, 2007. – 424 s.
10. Isaienko S.A. Some peculiarities of professional culture formation in students of higher technical educational establishments / Isaienko S.A. // Novi tekhnolohii navchannia : Nauk.-metod. zb./ Kol. avt. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyschoi osvity, 2007. – Vyp.50. – S.40–43.
11. Isaienko S.A. Professional culture formation : to the problem's statement / S.A. Isaienko, O.H. Rodkevych // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(12), Issue: 25, 2014. – P. 50-54.

Педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов инженерных специальностей в высших учебных заведениях

С. А. Исаенко

Аннотация. Вопросы формирования профессионала, взаимосвязь и взаимозависимость жизнедеятельности человека и сферы его профессиональной деятельности остаются чрезвычайно актуальными. Автор считает, что главной задачей системы профессиональной подготовки, и высшего образования особенно, является целенаправленная работа по формированию личности будущих специалистов. Автор утверждает, что формирование профессиональной культуры у студентов инженерных специальностей является одной из главных задач системы высшего образования. В статье проанализированы существующие в педагогике теоретические подходы к формированию профессиональной культуры

наряду с факторами, осуществляющими влияние на формирование профессиональной культуры у будущих специалистов в современных условиях развития системы высшего профессионального образования в Украине. Рассмотрев современные требования, предъявляемые к процессу обучения в высших учебных заведениях и уровню подготовленности выпускников вузов к работе в условиях быстроменяющихся потребностей постиндустриального общества, автор выделяет факторы, имеющие позитивное влияние (определяются как «педагогические условия») на формирование профессиональной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: *высшее образование, требования, эффективность, формирование профессиональной культуры, педагогические условия, методы обучения, профессиональная подготовка специалиста.*

Категориальный анализ понятия «жизненное пространство личности»

И. О. Корниенко

Мукачевский государственный университет, г. Мукачево, Украина
Corresponding author. E-mail: innoksha@gmail.com

Paper received 12.09.2016; Accepted for publication 25.09.2016.

Аннотация. Рассмотрено структуру жизненного пространства в ракурсе взаимодействия человека с ближайшим эко-окружением и предметной средой. Проанализированы концепции изучения поведения человека в его окружении. Выявлено ряд «универсальных экологических нужд». Доказана уникальность и значимость понятия «идентичность» как форма обретения человеком эго-самобытности; проанализировано ряд форм включения физического окружения в социальные отношения: граница, предел, место, конструкт «свое-чужое». Определено, что содержание понятия «жизненное пространство личности» совмещено с такими характеристиками: автономность, самостоятельность, стойкость к воздействиям, целостность и устойчивость.

Ключевые слова: *жизненное пространство, семиосфера, самоидентичность, предметная среда, личность.*

Введение. Феноменология структурирования жизненного мира в ракурсе конкретного взаимодействия человека с его ближайшим эко-окружением и предметной средой целесообразно рассматривать в контекстуальном русле психологии среды, которая изучает психологические аспекты взаимодействия человека и окружения, влияние факторов материальной действительности на личность через призму учета ряда макро- и микрофакторов.

Краткий обзор публикаций по теме. Теоретическое обоснование субъектно-средового подхода впервые было подробно исследовано в работах Е. Холла и Р. Соммера. Это направление исследований получило название «проксемика». Существенное влияние на его формирование оказали работы ученых этологов и орнитологов, которые исследовали пространственную ориентацию и видовое поведение животных. Впоследствии, именно в русле этого подхода появляются исследования, посвященные проблеме пространственной организации человеческого общения [19].

Так, Е. Холл, изучая особенности бессознательной структуризации микропространства человеком четко показал, как люди могут активно использовать и манипулировать физическим окружением с целью достижения желаемого результата в процессе взаимодействия друг с другом. Предложенные им четыре типа дистанций отразили четыре принципиальные типа отношений: интимного, личностного, социального, общественного. Е. Соммер адаптирует функциональную семантику понятия «личностное пространство» к анализу регуляции человеком пространства вокруг себя. По его мнению, персональное пространство представляет собой «площадь с невидимыми границами, которая окружает тело человека и в которую может войти чужой». Это расстояние непосредственного окружения индивида, которое он активно охраняет от вторжения. Содержание данной категории выражает защитный механизм пространственного поведения, то есть предусматривает статический, а не развивающий характер этого феномена. Ее границы строго не фиксированы, меняются в зависимости от психологических и социальных отношений субъекта с другими людьми [19].

Другой известной концепцией изучения поведения человека в его окружении есть концепция "места поведения" Р. Баркера, в которой он объединил характеристики конкретных паттернов поведения, которые

имеют место в определенное время и в определенном пространстве. Изучая и сравнивая поведение детей в привычном для них окружении, а также в новой ситуации, Баркер установил, что различные дети ведут себя почти идентично в одной и той же среде, в то время как один и тот же ребенок может вести себя очень по-разному, оказываясь в новых для него условиях. Подобные факты стали основанием для вывода о возможности прогнозирования поведения ребенка путем организации определенного типа пространственной среды. По мнению Р. Баркера, поведение и среда взаимосвязаны и могут образовывать устойчивую целостность. Несмотря на важность такого заключения, нельзя пропустить мимо внимания тот факт, что в исследованиях Баркера наблюдение за поведением людей осуществлялось в публичных местах, то есть на тех территориях, где возможности индивидуального контроля над средой минимальны.

Дальнейшая разработка проблемы в русле поведенческого подхода выявила ряд «универсальных экологических нужд» [9, с. 118]: потребность в возможности выбора ресурсов среды, потребность в контроле своего окружения, потребность в согласованности среды с поведением и социальными отношениями, потребность в предсказуемости среды. Было исследовано, что больше всего на поведение оказывает влияние фактор признания «своей» территории (над которой потребность в контроле является крупнейшей) или «не своей». Реальная или воображаемая – контролируемость среды (физического окружения, поведения других и потока информации) является условием психического благополучия личности. Появляются защита и забота о территории, установления ее границ, контроль над входом и поведением других в этих пределах [9, с.118-119]. Но если среда не соответствует деятельности, личность не участвует в ее формировании, если она переполнена людьми или они не согласовывают свои действия, контроль над средой существенно снижается. При таких условиях, когда преобладает контроль снаружи, наступает состояние безынициативности, равнодушия к физической среде, чувство зависимости и т.д. Раудсепп также описывает, как в различных социальных и этнических группах существуют различные нормы и традиции использования пространства. [9, с. 124].

В общем, можно заметить, что, когда происходит резкая и неприятная для личности разбалансиро-

ванность пространственных и временных параметров системы «эго-эко сознания», возникает целый ряд деструктивных психологических состояний и социальных действий как в овладении жизненным пространством, так и в ее адаптивно-дезадаптивных тенденциях в течении жизненного пути.

Таким образом **целью** исследования является определение структурных единиц предметной составляющей понятия «жизненное пространство личности» в предметном поле психологии.

Результаты и их обсуждение. На пути глубокой интерпретации материала, полученного в ходе исследований, возникают определенные трудности, вызванные рамками основного предмета исследования, а именно: каково соотношение «среда-поведение». Здесь отсутствует то самое «смысловое поле», как отмечал А. Н. Леонтьев, которое открывает человеку объективный мир [5]. Теоретический конструкт «деятельности и места» Д. Кантера, пришедший на смену соотношения «среда-поведение», четко рассматривает понятие места, которое возникает в качестве единицы формирования представления о мире, как «категоризации опыта». Места, кроме конкретных правил использования и четкой структуры, имеют также специальные символические качества [14], обеспечивающие связь человека с его прошлым, выражают ее принадлежность к определенным социальным группам, служат напоминанием о его делах и достижениях.

Сущность соотношения места и деятельности глубоко и основательно раскрывает понятие предметности: регулируемая деятельность субъекта, становясь предметной, превращается в идеальную сверхчувствительную сторону производимых ею вещей, их особое системное качество [1, с. 15]. Как уже отмечалось выше, мир человека с помощью деятельности превращается в мир предметов, который уже является не вещевым, а предметным миром, одухотворенным [6, с.263]. В широком смысле, вся окружающая действительность человека является знаком, значит, из нее человек черпает (теряет предметность или впервые открывает) механизмы своей собственной жизнедеятельности. Любой предмет является знаком в понимании носителя социальной наследственности, кода способов и механизмов человеческой деятельности [2, с. 24].

А. Тоффлером [20] выделены уникальность и значимость понятия «идентичность» как формы обретения человеком эго-самобытности, своеобразной рефлексии по поводу становления его как личности в контексте глобального экономического, исторического, политического, духовного жизненного пространства. Ученый отметил, что «миллионы индивидов напряженно ищут свою собственную идентичность или некоторую магическую терапию, которая облегчает приобретение целостности личности, чтобы победить хаос, внутреннюю энтропию, сформировать собственный порядок». Конечно, овладеть жизненным пространством можно только овладев «магической терапией» осознанием собственной уверенности, решительности и самодостаточности в пространстве вещей, мыслей, поступков и т.д.

Американский психолог И. Альтман [12] в своей теории «приватности», рассматривает личное пространство и территориальное поведение в качестве важ-

ных поведенческих механизмов, регулирующих уровень приватности (доступности человеческого Я для других), необходимый для формирования и поддержания самоидентичности. Компонентом личностной идентичности является понятие пространственной идентичности (place identity), впервые введенным Прошански и соавторами. Авторы рассматривают «place identity» как ментальную конструкцию, сложившуюся воспоминаниями, представлениями, идеями и чувствами, вызванными как обычным, так и особым физическим окружением [15, с.28]. Расширяя понимание понятия, К. Корпела связывает его с процессами саморегуляции, которые являются предпосылкой пространственной идентичности. Ядром этой психологической структуры выступает чувство принадлежности (place-belongingness) [18].

Дальнейшие исследования направлены на раскрытие динамического аспекта понятий места и идентификации с ним. [13]. Кроме пространственной идентичности, исследуются также такие феномены как привязанность к месту (place attachment) [16], чувство места (sense of place). [17].

Продолжая работу зарубежных исследователей психологии среды, ученые советского периода 80-х годов (Михайлов, Хейдметс, Шкопоров и др.) разработали понятие «жизненная среда», что стало результатом изучения роли и функции искусственной среды в жизнедеятельности человека, способов и форм «ее включения в эту жизнедеятельность, причем включение в качестве не отдельных объектов восприятия или поведения, а целостного образования» [11, с.244].

Применение такого целостного подхода к проблеме позволяет рассматривать ближайшее физическое окружение человека в качестве своеобразного посредника социальных отношений, который организует и регулирует эти отношения. Можно выделить следующие формы включения физического окружения в социальные отношения:

1. Среда как объект контроля и управления. В первую очередь, речь идет о тех объектах, которые находятся в пределах непосредственного жизненного среды, как: дом, предметы личного пользования и т.д. именно с помощью этих вещей реализуется «субъектность» индивида, в силу чего среда становится расширением личности», и играет роль «посредника» в его отношениях с другими людьми.

2. Среда как средство регуляции открытости, социальной доступности для других. Выполнение этой функции можно проследить через историческую эволюцию жилого пространства в сторону его дифференциации.

3. Среда как средство самоэкспозиции. С помощью среды человек демонстрирует другим свою индивидуальность, свои ценности и т. д.

4. Среда как объект идентификации. Человек идентифицирует себя со своим средовым расширением, оно превращается в составную «Я» личности.

Все вышесказанное о предметную среду человека, может касаться и одежды человека. Так, Альтман относит одежду к механизмам регуляции индивидуальности человека [12, с.36-37]. Более того, порой одежда является более доступным средством регуляции отношений с социальной средой, чем предметное простран-

ство жилой среды (например, в подростковом возрасте).

Если психология жизненной среды преимущественно исследует взаимоотношения человека и искусственной среды, то в оригинальной работе М. В. Осориной, которая исследовала освоение ребенком окружающего мира в триаде «взрослый-пространство-ребенок» как становление жизненных функций последнего, то в этот социально-культурный по своей сути слой пространства включено как предметный мир, созданный человеком, так и мир природы. Используя три базовые понятия, в которых отражаются базовые аспекты территориального поведения: «предел», «путь» и «место», автор глубоко раскрывает их социально-психологический и культурно-символический смысл. Стоит отметить, что понятие «край» психологически емким, и занимает центральное место в понимании того, как формируется восприятие окружающего мира и самих себя. Так, Осорина отмечает, что «край» (в научной терминологии – «граница», «контур») является одной из самых ранних и прочувствованных ребенком характеристик пространства, положенной в основу его миропонимания» [8, с. 18].

Важное место в жизненном пространстве личности занимает предел. Его функция сводится к нескольким пунктам. Во-первых, граница способствует отделению и охране своей территории и своих вещей от воздействия и владения окружающих. Через физические препятствия, существующие нравственные нормы осуществляется контроль над своим пространством и регуляция степени открытости и социальной доступности индивида для других. Таким образом, предел является еще и местом столкновения и взаимодействия различных личностных пространств, местом встречи своего и чужого. При этом, речь идет не об одной стойкой границе, а о ряде (возможно, множестве) в определенной степени динамических границ. В данном случае, имеет место интимная зона, которая состоит как из определенной территории, так и из личных вещей, которыми индивид не готов поделиться с близкими. К таким интимным вещам можно отнести собственно кровать, собственную комнату, зубную щетку или расческу, любимую чашку, предметы одежды, женские украшения, стол и т.д. – для каждого субъекта они индивидуальны. Можно предположить, что границы интимной зоны на «предметном» уровне достаточно устойчивы, и тщательно оберегаются. Эта зона находится внутри другой – личной.

Не меньшее значение автор придает понятию «место». Термин «место» интерпретируется М. В. Осориной как точка отсчета, момент фиксации в упорядочении, структурировании жизненного пространства. [8, с.72]. К числу первых мест-ситуаций, которые входят в модель мира, автор относит руки матери, детскую кроватку, детскую комнату, детскую площадку. Место в данном случае понимается как субъективно значимый, эмоционально окрашенный островок в пространстве мира, который человек посещает для удовлетворения какой-либо потребности. М. В. Осорина, кроме выделения данных типов мест, определяет и их психологический смысл: привлекательные для личности места оказываются точками сгущения определенных событий, отношений,

состояний, внутренне связанных с теми душевными проблемами, которые человек решает в данный момент жизни. Существенной составляющей жизни детей, проявляется в их территориальном поведении, проявляется в нарушении территориальных запретов взрослых (посещение «страшных мест», например, подвалов и др.) И создание собственных заповедных территорий и секретных мест («штабов», «тайников»), иначе говоря, нарушение существующих внешних границ и установление собственных. [8 с.70].

Итак, проанализировав исследования возрастной психологии и психологии среды можно отметить, что важнейшей координатой, которая структурирует пространство предметной среды, окружающей человека есть координата (смысловой конструкт) «свое-чужое». Пространство субъектом воспринимается как «свое», это то предметное пространство, которое человек стремится контролировать и использовать в качестве регулятора собственных взаимоотношений с миром, и репрезентации себя другим. Таким образом, пространство, расположенное ближе к полюсу «свое», играет роль посредника во взаимоотношениях человек-окружающая среда, с которой проходит процесс идентификации, и таким образом, пространство становится искусственным физическим расширением личности индивида.

Неотъемлемой составляющей пространства, которое воспринимается «своим», являются и другие места, где субъект способен реализовать значимую для него деятельность, наполняя их определенным психологическим содержанием, связывая с определенным жизненным опытом. С этими местами субъект также может себя идентифицировать.

Таким образом, содержание понятия жизненное пространство личности совмещено со следующими личностными характеристиками: автономность, самостоятельность, определенная независимость от внешних воздействий, а также с параметром целостности и устойчивости. Жизненное пространство выражает субъектность и индивидуальность личности, поддерживает их. Выступая как субъект, автор собственных поступков, личность выделяет и создает в своем жизненном мире «свое» пространство, состоящее из определенной территории, искусственных или естественных объектов материального мира, людей и их групп, связанных с ними информационных пространств, мира идей, культурных и религиозных ценностей – всего, что составляет ценность для человека на определенном жизненном этапе и является для него дорогим. Несмотря на сложность содержания этого пространства, оно остается целостным, поскольку выражает смысловое единство личности, воплощает и поддерживает ее направленность и автономность в окружающем социальном мире. Несмотря на это, личность и ее жизненное пространство можно уподобить семиосфере или семиотическому пространству. Данное понятие ввел в семиотику Ю. М. Лотман для того, чтобы лучше понять и объяснить закономерности функционирования культуры [7].

Семиосфера представляет собой многомерное и потенциально бесконечное знаковое пространство, в котором существует, функционирует и развивается

сознание, оно состоит из разнотипных семиотических образований, находящихся на разном уровне организации [7, с. 12-13]. В то же время, семиосфера является замкнутым пространством, которому присущи семиотическая однородность и индивидуальность, и который отделен от окружающего, иносемиотического пространства. [7, с.14]. Пространству семиосферы противопоставляется «их-пространство», «чужое», «враждебное», «опасное», «хаотическое» [7, с.257]. Ю. М. Лотман уподобляет семиосферу «семиотической личности» [7, с. 14], так же личность может быть рассмотрена как семиосфера. Семиосферу – глобальную репрезентацию мира в сознании личности – можно определить, как сложную иерархическую многоуровневую систему. Каждый уровень, или «слой» репрезентации мира, соответствует базовой составляющей сознания – чувственная ткань, значение, личностный смысл [4]; на каждом уровне содержание сознания, представлено через денотативную, сигнификативную и смысловую системы значений и выражается в определенных типах знаков: индексальные, культовые и конвенциональные (Ч. Пирс, Ч. Моррис), социокультурные, мифологические, индивидуальные символы (К.-Г. Юнг).

Семиотика Я-идентичности, по мнению Ю. Хабермаса, образуется из совокупности личностной и социальной идентичности, причем обе рассматриваются как два взаимосвязанных измерения, в которых реализуется сбалансированная Я-идентичность (так называемая концепция баланса идентичности). Если вертикальное измерение – личностная идентичность – обеспечивает единство истории жизни человека, то горизонтальное измерение – социальная идентичность – позволяет обеспечить возможность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым относится каждый человек в собственном и общем жизненном пространстве. Поэтому Я-идентичность предстает в гармоничном балансе между личностной и социальной идентичностью, ведь установление и поддержание этого баланса как раз и происходит благодаря техникам взаимодействия, среди которых исключительное место занимает язык, коммуникация. Овладеть миром – это попытаться овладеть идентичностью как своеобразной ментальной самоидентичностью [10].

Выводы. Возвращаясь к понятию жизненного пространства, попробуем сконструировать его модель, применяя понятие семиосферы. Жизненное пространство личности, подобно семиосфере, является структурно неоднородным: оно содержит центральную часть (ядро) и периферию. Центральную часть формируют объекты, которые воспринимаются индивидом как наиболее ценные для субъекта, становятся частью субъекта, то есть, проходит процесс идентификации с ними. Как уже отмечалось, такими объектами могут быть жильё, наиболее значимые личные вещи, близкие люди, или социальная общность. Обобщая, можно отметить, что частью ядра жизненного пространства могут стать любые объекты и явления жизненного пространства субъекта (или какие-то отдельные их стороны и характеристики), связанные с ведущими и

наиболее устойчивыми интересами и стремлениями. Г. Олпорт называет такие объекты и явления сферой максимального Эго-привлечения, то есть они являются тем, что мы считаем теплым, центральным и важным для нашей жизни.

Далее, по направлению к периферии жизненного пространства Эго вместимость личности снижается, ведь именно здесь оказываются объекты и явления, степень субъективной значимости которых является более низкой, по сравнению с теми, которые находятся в ядре. Вместе с тем, необходимо отметить, что важнейшими структурными единицами жизненного пространства выступают не собственно предметы и явления, а некоторые их комплексы, сложные целостные образования – места. Место представляет собой определенный локус физического, природного, культурного пространства, где разворачивается значимая для субъекта жизнедеятельность и, соответственно, субъективно наиболее важные жизненные отношения. Место есть не только знаком определенного поведения и деятельности, оно обозначает, кодирует, можно даже сказать, конденсирует связь с многогранным индивидуальным опытом субъекта.

Я. Гошовский утверждает, что для ревитализационного (реинтеграционного, реадaptационного, ресоциализационного и др.) поведения человека важен депривированный хронотоп как разбалансированность экзистенциального пространства и времени, в частности отсутствие личного пространства (собственной комнаты, места, где можно уединиться, почти полная отсутствие "своих" вещей и т.п.). Низкий уровень самоосознавания, нестабильность и несформированность самосознания проявляется в конформности поведения и отсутствии самоуважения, без которого невозможно формирование полноценной Я-концепции и успешной самореализации. Диффузное представление о собственном образе «Я», через бессилие перед агрессивной окружающей средой приобретает стабильный характер и снижает интенсивность попыток в выделении своего «Я», равнодушие и апатию в овладении социальными ролями, пассивность в развитии и совершенствовании самосознания. Заученная беспомощность из-за блокирования пространственно-временной самореализации является мощной преградой в выработке навыков совладающего поведения у депривированных людей, обрекает их на маргинальные, девиантные и делинквентные пути решения жизненных проблем [3].

Поэтому априорность утверждений об аутоидентичности личности, способность в течение всей жизни не поддаваться психопатологическим личностным изменениям и деградациям, оставаться тождественной самой себе, в условиях овладения жизненным пространством как системы многочисленных трансформаций социо- и психогенеза приобретает множественные модальности, оттенки, варианты, которые вызваны изменениями «экзистенциального хронотопа», базовых жизненных тактик и стратегий, и приводит к существенным видоизменениям как на социально-статусном, так и индивидуально-психологическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Глотова, Г.А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. – 256 с.
3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія / Ярослав Гошовський. – Дрогобич: Коло, 2008. – 480 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во политической литературы, – 1977. – 303 с.
5. Леонтьев, А.Н. Образ мира: Избранные психологические произведения в 2 тт. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 251-261.
6. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 380 с.
7. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров: Семисфера / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000 – С. 150-391.
8. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 288 с.
9. Раудсепп, М. Социально-психологическая эффективность жилища (Обзор теорий и исследований) / М. Раудсепп // Человек, общение и жилая среда / Отв. ред. Ю. Орн. – Таллин.: Таллинский педагогический институт им. Э.Вильде, 1986. – С. 115 -153.
10. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгеники?. – М.: Весь мир, 2002. – 144 с.
11. Хейдметс, М. Психология среды: становление и поиск / М. Хейдметс // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, - 1989. – С. 242- 254.
12. Altman I. The environment and social behavior. Privacy, personal space, territory, crowding. – Monterey (Cal.): Brooks/ Cole, 1975. – 256 p.
13. Auburn T., Barnes R. Producing place: A neo-Schutzian perspective on the “psychology of place” // Journal of Environmental Psychology. – 2006. – V. 26, Issue 1/–P. 38-50.
14. Canter D. Action and place: The existential dialectic // Perspectives on environment and action keynotes given at IAPS 8. B. (West). – 1984. – P. 16-26.
15. Dixon, J., Durrheim, K. Displacing place-identity: A discursive approach to locating self and other // British Journal of Social Psychology. – 2000. – 39. – P. 27-44.
16. Harris P.B., Brown B.B., Werner C.M. Privacy regulation and place attachment: predicting attachments to a student family housing facility // Journal of Environmental Psychology. – 1996. – V. 16, Issue 4. – P. 287-301.
17. Hernandez B., Hidalgo M.C., Salazar-Laplace M.E., Hess S. Place attachment and place identity in natives and non-natives // Journal of Environmental Psychology. – 2007. – V. 27, Issue 4. – P. 310-319.
18. Korpela K.M. Place-identity as a product of environmental self-regulation // Journal of Environmental Psychology. – 1989. – V. 9, Issue 3. – P. 241-256.
19. Sommer R. Personal Space. The Behavioral Basis of Design. Englewood Cliffs, H. J.: Prentice-Hall, 1969. – 177 p.
20. Toffler A. The Third Wave. – N. Y., 1980. p.123-125.

REFERENCES

1. Asmolov, A.G. Personality Psychology: Principles of general psychological analysis. – М.: Smysl, 2001. – 416 p.
2. Glotova, G.A. Person and sign. Semiotics and psychological aspects of human ontogenesis. – Sverdlovsk: University of Urals, 1990. – 256 p.
3. Goshovskiy, Y. Resocialization of deprived personality: Monography. – Drogobich: Kolo, 2008. – 480 p.
4. Leont'ev, A.N. Activities. Consciousness. Personality. – М.: Publishing House of Political Literature, – 1977. – 303 p.
5. Leont'ev, A.N. The image of the world: Selected psychological works in 2 vol. – М.: Pedagogy, 1983. – Vol. 2. – p. 251-261.
6. Leont'ev. A.A. Active mind (Activity, Sign, Person) – М.: Smysl, 2001. – 380 p.
7. Lotman Y.M. Inside thinking worlds: semiosphere. – St. Petersburg: «Art-SPB», 2000 – p. 150-391.
8. Osorina M.V. Secret world of the children in the space of the adult world. – SPb.: «Piter» publishing, 1999. – 288 p.
9. Raudsepp M. Socio-psychological effectiveness of the home (Review of theories and studies) // Person, communication and living environment / Ed. Yu. Orne. - Tallinn.: Tallinn Pedagogical Institute. E.Vilde, 1986. – p. 115 -153.
10. Khabermas, Y. The future of human nature. On the way to a liberal eugenics? – М.: “The world”, 2002. – 144 p.
11. Heidmets, M. Psychology of environment: formation and research // Trends in the development of the psychological science. – М.: Science, – 1989. – p. 242- 254.

Categorical analysis of the "vital space of the person" concept

Korniyenko I. O.

Abstract. The structure of the living space from the perspective of human interaction with the nearest eco-environment and the objective environment is reviewed. The concept of the study of human behavior in its environment is analyzed. A number of "generic environmental needs" are determined. The uniqueness and significance of the concept of "identity" as a form of ego-identity gaining is proven; a number of forms of inclusion of the physical environment into social relations are analyzed: the boundary, the limit, the place, the construct "my own, someone else's." It was pointed out that the concept of "vital space of the person" is combined with the characteristics: autonomy, independence, resistance to impact, integrity and stability.

Keywords: living space, semiosphere, self-identity, subject environment, personality.

Контроль та оцінювання рівня сформованості письмової академічної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів природничого профілю в університетах США

М. С. Козолуп

Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: forys_maria@yahoo.co.uk

Paper received 04.10.2016; Accepted for publication 15.10.2016.

Анотація. У статті висвітлено особливості оцінювання академічного письма студентів у американських університетах. Розглянуто цілі та завдання контролю на усіх етапах університетської письмової академічної комунікативної підготовки. Здійснено аналіз сучасних підходів, методів та критеріїв оцінювання рівня сформованості письмової академічної комунікативної компетентності студентів у вищій освіті США. Запропоновано шляхи оптимізації навчальних технологій академічної комунікативної підготовки в університетах України.

Ключові слова: академічна комунікативна компетентність, формативне оцінювання, сумативне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, метод портфоліо.

Формування академічної комунікативної компетентності (АКК) – необхідна передумова становлення цілісної особистості майбутнього фахівця природничої галузі у сучасних умовах академічної мобільності та глобалізації науки. Контроль за навчальними здобутками студентів складає важливу частину навчального процесу та є невід’ємним компонентом педагогічних технологій підготовки фахівців. У вітчизняній педагогічній літературі контроль за засвоєнням знань розглядається як дидактичний засіб управління навчанням та організації зворотного зв’язку під час навчального процесу, що полягає у виявленні, вимірюванні та оцінюванні знань та умінь студентів [1, с. 171].

Сьогодні академічна комунікативна підготовка (АКП) студентів у ВНЗ України ще не здійснюється на належному рівні. До навчальних планів підготовки майбутніх фахівців природничого профілю не включено курсів з академічного письма, а поодинокі навчальні курси з рідної чи іноземної мови за академічним спрямуванням побудовано без урахування міждисциплінарних зв’язків, що забезпечують формування цілісного комплексу професійних компетентностей фахівця. Ефективних технологій АКП студентів досі не розроблено; так само не приділено достатньої уваги питанням перевірки та оцінювання рівня сформованості АКК студентів, зокрема їхніх знань, умінь і навичок з академічного письма.

Водночас у закладах вищої освіти США сьогодні здійснюється системна поетапна академічна, дисциплінарна та фахова комунікативна підготовка студентів, яка реалізується з допомогою комплексу навчальних технологій у рамках інтегрованої дисциплінарно-академічної комунікативної підготовки студентів (ІДАКП). Проблема контролю за навчанням студентів у контексті АКП займається когорта американських учених-педагогів. Особливу увагу дослідники приділяють питанням аналізу різноманітних *форм* та *методів* контролю, розробки *критеріїв* оцінювання рівнів сформованості АКК студентів [3; 5; 7; 14; 15], а також використання контролю як засобу зворотного зв’язку між викладачами та студентами та його впливу на кінцевий результат засвоєння знань, умінь і навичок. [8; 10]. Американськими педагогами розроблено ефективну методику перевірки та оцінювання

навчальних здобутків студентів, що дозволяє контролювати їх прогрес на усіх етапах комунікативної підготовки. Американський досвід міг би бути корисним для проектування та імплементації технологій АКП студентів у вітчизняних ВНЗ.

Мета цієї праці – ознайомитися з системою здійснення контролю за навчальною діяльністю студентів американських університетів у процесі їх письмової академічної комунікативної підготовки (ПАКП). Відповідно до мети **завдання** дослідження включають: 1) з’ясувати цілі та функції контролю у системі ПАКП студентів, 2) розглянути основні типи оцінювання навчальних здобутків студентів, 3) проаналізувати критерії та методи оцінювання рівня сформованості письмової АКК студентів на різних етапах підготовки.

Матеріали і методи. Оскільки дане дослідження має на меті вивчення досвіду американських університетів у питаннях вимірювання та оцінювання рівня якості академічного письма студентів, *матеріалом* для нього послужили: а) праці сучасних американських педагогів, у яких розглянуто теоретичні та практичні аспекти проблеми [2; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 15], б) методичні розробки, довідники та інструкції для викладачів з питань організації та проведення контролю за засвоєнням студентами умінь і навичок з академічного письма [6; 11; 14], в) шкали оцінювання рівнів сформованості письмової АКК студентів, які використовуються на різних етапах ПАКП [9; 11, с. 171-172; 12; 13; 15, с. 249-250]. Дане дослідження не передбачає проведення експерименту, воно опирається на вивчення наукової та довідкової педагогічної літератури, а також застосування таких *методів* як аналіз, порівняння, систематизація та класифікація інформації, одержаної в результаті опрацювання вищезгаданих джерел.

Результати та їх обговорення. Розробка стратегії оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності загалом є нелегким педагогічним завданням, у зв’язку із комплексністю та багатокомпонентністю структури цієї компетентності. Міждисциплінарна природа ІДАКП накладає додаткові вимоги щодо планування та реалізації процесу контролю за навчальними здобутками студентів у сфері академічно-дисциплінарної комунікації. Американські

педагоги доходять згоди, що у процесі оцінювання дисциплінарної письмової АКК студентів необхідно враховувати по-перше те, що комунікативні уміння і навички, які студенти здобувають під час інтегрованої дисциплінарно-комунікативної підготовки, невіддільні від спеціально-галузевих знань та умінь; і, по-друге, що множинність дисциплінарних форматів письмової комунікації передбачає необхідність розробки окремих критеріїв оцінювання комунікативних продуктів для кожного академічно-дисциплінарного жанру у кожній галузі знань [2, с. 110].

Серед основних цілей та завдань контролю у рамках ІДАКП американських студентів можна виділити такі:

- виявляти знання студентів з відповідного предмету, а також уміння застосовувати їх на практиці;
- виявляти уміння студентів ефективно виражати знання і судження про них з допомогою засобів усної та письмової комунікації;
- узагальнювати й систематизувати певний комплекс здобутих знань, умінь і навичок студентів;
- забезпечувати ефективний зворотній зв'язок зі студентами у процесі навчання;
- мотивувати студентів до виконання певних видів навчальної діяльності;
- проводити діагностичне оцінювання рівня знань, умінь і навичок студентів;
- розвивати у студентів уміння здійснювати самооцінку;
- оцінювати ефективність навчального процесу, вносити необхідні корективи до нього [7, с. 75].

Зазвичай, під час здійснення контролю викладач переслідує певний комплекс цілей, добираючи відповідні методи та форми контролю. Незалежно від ситуативних завдань педагога, на думку Б. Валвурд та В. Андерсон, якісне оцінювання має задовольняти такі умови: а) ставити навчальний прогрес студентів на перше місце, б) забезпечувати ефективну комунікацію та співпрацю між педагогами та студентами; в) бути інтегрованим у навчальний процес; г) виконувати функцію засобу навчання; д) мотивувати студентів; е) бути відкритим до змін [14, с. 10-16].

Оцінювання – один із ключових компонентів контролю. У педагогічній літературі розрізняють два базових типи оцінювання – формативне та сумативне. Формативне оцінювання реалізується через тривалий процес, мета якого коригувати навчальний прогрес студента, надаючи критичні зауваження та поради у вербальній формі (письмовий відгук, усний коментар, аналіз роботи студента у формі діалогу із ним). Сумативне оцінювання здійснюється по завершенні навчального курсу чи його окремого етапу; його головна мета дати кількісну оцінку (у балах або відсотках) досягнутого результату навчання. Хоча ці види оцінювання часто протиставляють як полярні, на практиці, будь-яка форма контролю поєднує ознаки обох типів у певному співвідношенні [3, с. 6-7].

Контроль за навчальним прогресом студентів американських університетів здійснюється на усіх етапах їхньої АКП. Залежно від дидактичної мети, етапу проведення та форми презентації результатів Ч. Бейзерман виділяє 3 види оцінювання рівня сфор-

мованості ПАКК студентів:

1) діагностичне оцінювання (*evaluation*) – визначає місце студента в навчальному процесі; скеровує його на відповідний курс з АКП;

2) підсумкове оцінювання (*assessment*) – визначає та фіксує рівень сформованості ПАКК студента по завершенні відповідного етапу комунікативної підготовки;

3) критичне оцінювання (*response*) – вербальний коментар, який надається на проміжному етапі роботи над комунікативним завданням, покликаний допомогти студентові вдосконалити свій текст перед подачею його на заключну перевірку [2, с. 121].

Діагностичне та підсумкове оцінювання відносяться до сумативного типу, оскільки встановлюють рубіж певного етапу навчання, а його результати представляються у формі цифрової оцінки, бала чи рейтингу. Критичний відгук читача, який студенти отримують на етапі виконання комунікативного завдання, а не по його завершенні – типовий приклад формативного оцінювання.

Діагностичне оцінювання застосовується при розподілі студентів на відповідні курси з АКП. **Підсумкове оцінювання** передусім призначене для вимірювання та фіксації рівня сформованості конкретних комунікативних умінь і навичок, набутих студентами після завершення окремого етапу АКП. Крім цього у процесі підсумкового контролю створюється база даних, які можуть послужити матеріалом для оцінки ефективності навчальних технологій, програм, а також роботи окремих викладачів або навчальних підрозділів.

Під час підсумкового та діагностичного сумативного оцінювання використовуються шкали оцінювання з дескрипторами рівнів сформованості АКК студентів. Критерії оцінки визначаються за компетентнісним принципом і корелюють із цілями та завданнями відповідних навчальних курсів чи програм підготовки. Для оцінювання академічного письма використовують три типи шкал – **холістичні**, **аналітичні** (атомістичні) і так звані **шкали первинних характеристик** (*primary trait scoring rubrics*) [11, с. 82].

Холістичні шкали дозволяють дати цілісну характеристику комунікативного продукту, розглядаючи усі критерії оцінювання в сукупності. Такі шкали відносно легко розробляти, їх використання заощаджує час викладача при перевірці робіт. Водночас, холістичні шкали не дають можливості локалізувати окремих проблемних аспектів академічного письма студентів. Холістична оцінка може бути суб'єктивною, її важко аргументувати через недостатню диференціацію критеріїв. Оцінювання такого типу вимагає значного досвіду та педагогічного хисту викладача.

У випадку **аналітичного** оцінювання студент одержує окрему оцінку за кожен аспект академічного письма. Аналітичні шкали представлені у формі таблиць з переліком критеріїв та дескрипторами рівнів сформованості комунікативних умінь і навичок, що відповідають тій чи іншій оцінці. Оцінка всієї роботи визначається як середнє арифметичне або сума балів, одержаних за кожен аспект.

Перевагою цього типу оцінювання є можливість проаналізувати сильні і слабкі сторони роботи

студента, підказати йому, які аспекти його академічного письма потребують удосконалення. Деякі аналітичні шкали дозволяють також встановлювати відсоткову вагу кожного критерію, таким чином визначаючи ступінь важливості кожного аспекту для одержання бажаного кінцевого результату. Основний недолік аналітичного оцінювання полягає у тому, що приділяючи значну увагу компонентам, легко випустити з поля зору ціле, тобто проігнорувати загальне враження, яке створює робота студента.

Шкали первинних характеристик дуже схожі до аналітичних, однак якщо останні відносно універсальні – можуть застосовуватися для перевірки різних видів академічного письма, то перші укладаються для кожного конкретного завдання (жанру) з урахуванням його специфіки, на основі методу аналізу первинних характеристик [6, с. 99]. Такі шкали застосовуються для перевірки дисциплінарного письма, якщо викладачі хочуть оцінити специфічно-галузеві комунікативні вміння і навички.

Наявність тих чи інших критеріїв оцінювання та їх відсоткова вага у кінцевій оцінці комунікативних продуктів детермінується цілями та завданнями відповідних курсів і програм, жанрами АК, в межах яких студенти виконують завдання, ступенем заглиблення у дисциплінарні контексти. Аналіз численних шкал оцінювання академічного та дисциплінарного письма [12; 13; 15, с. 249-250] дозволив зробити такі узагальнення:

1) типові критерії оцінювання ПАКК студентів першого курсу, беруть до уваги: вміння розкрити тему та виконати задане комунікативне завдання з урахуванням потреб читачької аудиторії; вміння розвинути головну ідею у змісті твору, підтверджуючи аргументи релевантними доказами; вміння організувати і структурувати зміст на рівні всього тексту та його окремих абзаців, логічно і послідовно викладати думку; вміння добирати мовні засоби вираження (зокрема лексичні й синтаксичні) відповідно до стилістичних та жанрових особливостей тексту; вміння правильно застосовувати правила граматики, орфографії, пунктуації;

2) шкали оцінювання, які використовуються на етапі завершення програми базової АКП та переходу до дисциплінарної АКП, крім вищезгаданого комплексу критеріїв, містять критерії оцінювання низки комунікативно-дослідницьких умінь і навичок, зокрема таких як навички активного читання, адекватного добору валідних джерел інформації, ефективної обробки та інтерпретації інформації, а також знання правил документування, оформлення посилань і цитування, укладення бібліографічного списку відповідно до діючих стандартів тощо;

3) шкали оцінювання письмових робіт, які виконуються студентами в рамках інтегрованих дисциплінарно-комунікативних курсів на 3-4 роках навчання, значно відрізняються від курсу до курсу, все більше відображаючи норми і стандарти дисциплінарних дискурсів, при цьому питома вага дисциплінарно-змістового компонента зростає відносно мовно-комунікативного.

Одне із головних завдань АКП – навчити студента створювати комунікативні продукти для різних типів

аудиторії. Необхідною умовою для відпрацювання риторичних стратегій комунікації з читачькою аудиторією є наявність ефективного зворотного зв'язку із нею. Зв'язок автора з читачами у навчальному середовищі відбувається в процесі проміжної перевірки комунікативних завдань студентів у формі **критичного відгуку** викладача, відгуку інших студентів (взаємооцінювання) та самооцінювання. Розглянемо кожну із цих форм та її педагогічне значення.

Критичний відгук викладача. Перевіряючи роботу студента, викладач не завжди повинен брати на себе роль судді; роль порадики чи доброзичливого критика може бути значно ефективнішою. Головна мета відгуку викладача – надати підтримку студенту у процесі формування його АКК; вона може реалізовуватись у таких завданнях: а) показати сильні і слабкі сторони конкретного тексту; б) підказати шляхи його вдосконалення; в) допомогти засвоїти стилістичні особливості певних жанрів тощо.

Взаємооцінювання. Отримуючи критичний відгук на свою роботу від викладача, студент сприймає його як імператив, як інструкцію до виконання. Студенту важко чинити опір авторитетові викладача, відстоюючи власну авторську позицію [4, с. 40]. У такому випадку взаємооцінювання стає дієвим педагогічним засобом навчання і контролю. У типовому курсі з АКП взаємооцінювання проводиться на етапі завершення роботи студентів над першою версією їхнього письмового завдання. Студенти обмінюються своїми текстами і дають відгук на роботи одногрупників, опираючись на список критеріїв оцінювання (*checklist*), складений заздалегідь у процесі колективного обговорення або наданий викладачем. Коментарі колег-студентів повинні допомогти авторам на завершальному етапі виконання комунікативного завдання. Викладач мінімально втручається у процес взаємоперевірки, однак, під час здійснення перевірки завершеної роботи, він може брати до уваги те, чи автор урахував зауваження критиків.

Педагоги відзначають низку переваг взаємооцінювання. Зокрема, така форма контролю знижує психологічну напругу, робить процес навчання більш демократичним. Перевіряючи роботи колег, студенти сприймають завдання в іншому ракурсі, вони починають глибше розуміти вимоги та критерії оцінювання. Здійснюючи взаємоперевірку студенти вдосконалюють навички критичного мислення, краще усвідомлюють механізми взаємодії між автором та адресатом, що у кінцевому результаті позитивно відображається на їх власному письмі [4, с. 40; 7, с. 93-94].

Самооцінювання – один із ефективних засобів активного навчання. Критикуючи власну роботу, студент відчуває більшу міру відповідальності як за конкретний створений ним комунікативний продукт, так і за свою навчальну діяльність в цілому. Самооцінка – це рефлексія, переосмислення навчального досвіду, під час якого активуються метакогнітивні процеси, відбувається якісна перебудова структури знань, умінь і навичок.

Альтернативне оцінювання. Більшість методів сумативного і формативного оцінювання фіксують рівень сформованості АКК студентів у певний момент їхньої підготовки (на завершальній чи проміжній

стадії), проте ці методи залишають поза увагою процес формування АКК студентів. Інноваційний **метод портфоліо**, який почав з'являтися у практиці американських ВНЗ ще в останні десятиліття 20 ст. та швидко здобув популярність серед педагогів, дозволяє простежити становлення ПАКК студента як цілісний неперервний процес. Американські педагоги, зокрема, відзначають такі важливі характеристики портфоліо:

- **різноманітність** текстів та жанрів, представлених у портфоліо студента дозволяє йому повніше проявити себе як письменника, викладач має змогу скласти більш цілісне враження про його потенціал та здібності;

- **контекстуальність** – тексти, зібрані у портфоліо, відображають навчальні інтереси автора, їх зміст дозволяє зробити певні висновки про структуру знань і навчальний досвід студента;

- **студентоцентризм** – право вибору (які саме тексти включати до портфоліо) підсилює почуття відповідальності студента за власний успіх;

- **рефлексія** – можливість переосмислення та оцінки свого навчального досвіду сприяє консолідації метакогнітивних знань студентів;

- **розвиток** – спостереження за навчальним прогресом студента впродовж тривалого періоду дає змогу бачити формування його АКК у розвитку;

- **гнучкість** – можливість адаптації портфоліо та методів його оцінювання відповідно до педагогічних цілей викладача та завдань курсу;

- **співпраця** – працюючи над проектом портфоліо, студенти виробляють навички командної співпраці (взаємооцінювання); встановлюється тісніший зв'язок між студентами та викладачем; відбувається кооперація між викладачами (командне оцінювання студентських портфоліо) [5, с. 338; 11, с. 100].

В узагальненому вигляді портфоліо – це підбірка текстів, створених студентом впродовж курсу, що включає як готові відредаговані та відформатовані тексти, так і всі види чорнового письма. Зазвичай у комплект входять:

- три робочі версії письмових робіт у різних жанрах (оповідних, описових, аргументативних тощо) та від 1 до 3-х завершених текстів;

- журнал читача, який містить нотатки й коментарі до прочитаної літератури, що лягла в основу письмових робіт;

- письмовий коментар до кожної власної роботи (самооцінювання);

- відгуки інших студентів групи на робочі версії текстів (взаємооцінювання);

- рефлексивне есе або лист, у якому студент підбиває підсумки своєї роботи впродовж курсу, даючи оцінку своїх навчальних здобутків, а також навчального досвіду.

Критерії оцінювання портфоліо відображені у шкалах, розроблених спеціально для кожного курсу (напр. [9; 11, с. 171-172]). Кінцева оцінка враховує у певному відсотковому співвідношенні усі аспекти роботи, також береться до уваги загальний прогрес студента. Якщо портфоліо використовується як метод підсумкового або діагностичного оцінювання, його зазвичай перевіряє комісія експертів (кожну роботу читає до 3-х людей) з метою забезпечення більшої об'єктивності [5, с. 337-338; 11, с. 100].

Висновки. Відповідно до поставлених завдань в ході дослідження з'ясовано:

1. В рамках ПАКП студентів американських ВНЗ реалізуються такі функції контролю: навчальна, діагностична, розвивальна, мотиваційна, контрольна та прогностична.

2. У процесі ПАКП застосовуються різні комбінації сумативного та формативного типів оцінювання у тому числі діагностичне, підсумкове та критичне оцінювання. Американські педагоги акцентують на провідній ролі формативного оцінювання.

3. Основним методом контролю в рамках ПАКП студентів у ВНЗ США є перевірка письмових робіт. Під час здійснення сумативного оцінювання застосовуються холистичні та аналітичні шкали оцінювання, а також шкали первинних характеристик. Формативне оцінювання включає критичний відгук викладача, взаємооцінювання та самооцінювання. Останніми роками все ширше застосовується метод портфоліо.

Під час здійснення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у вітчизняних ВНЗ досі домінує сумативний тип оцінювання. На нашу думку, при проектуванні навчальних технологій АКП студентів слід приділяти більшу увагу формативному оцінюванню, особливо взаємооцінюванню. Заслугує уваги більш детальне вивчення шляхів застосування методу портфоліо в рамках комунікативної підготовки студентів та адаптація цього методу до умов вітчизняної вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с.
2. Bazerman C. Reference guide to writing across the curriculum / C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, et al. – West Lafayette, Indiana : Parlor Press, 2005. – 175 p.
3. Brown S. Institutional Strategies for Assessment / S. Brown // Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches / [Eds. S. Brown, A. Glasner]. – Philadelphia : Open University Press, 1999. – 212 p. – P. 3–13.
4. Curry M. Approaches to teaching writing / M. Curry, A. Hewings // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 19–44.
5. Elbow P. Staffroom Interchange: Portfolios as a Substitute for Proficiency Examinations / P. Elbow, P. Belanoff // College Composition and Communication. – 1986. – No 37. – P.336–339.
6. Frye R. Tools and techniques for program improvement: Handbook for program review and assessment of student learning / R. Frye, G. R. McKinney, J. E. Trimble. – Bellingham, WA : Western Washington University Office of Institutional Assessment, Research, and Testing, 2006. – 126 p.
7. Goodman S. Planning the assessment of student writing / S. Goodman, J. Swann // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 73–100.
8. Holaday L. Writing students need coaches, not judges / L. Holaday // Alternatives to grading student writing / [Ed. S. Tchudi]. – Urbana, IL : NTCE, 1997. – 307 p. – P. 35–46.

9. Junior writing portfolio scoring rubric. Pepperdine Seaver College. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://seaver.pepperdine.edu/academics/ge/content/jwp/jwp-rubric.pdf>. (Дата звернення: 17.09.2016).
10. Lillis T. Giving feedback on student writing / T. Lillis, J. Swann // Teaching academic writing: a toolkit for higher education / [C. Coffin, M. Curry, S. Goodman et al]. – London & New York : Routledge, 2003. – 175 p. – P. 101–129.
11. O’Neill P. A guide to college writing assessment / P. O’Neill, C. Moore, B. Huot. – Logan, UT : Utah State University Press, 2009. – 231 p.
12. Scoring rubrics for professional writing. Massachusetts Institute of Technology. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/rubric-tll-writing.pdf>. (Дата звернення: 27.08.2016).
13. Tools for assessment. Eberly center for teaching excellence and educational innovation. Carnegie Mellon University. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/examples/index.html> (Дата звернення: 24.09.2016).
14. Walvoord B. Effective grading: A tool for learning and assessment / B. Walvoord, V. Anderson. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 1998. – 272 p.
15. White E. Defining by assessing / E. White // What is “College level” writing? [Eds. P. Sullivan, H. Tinberg]. – Urbana, IL : NTCE, 2006. – 418 p. – P. 243–266.

REFERENCES

1. Chajka V. M. The basics of didactics: course book / V. M. Chajka. – Kyiv : Academvydav, 2011. – 238 p.

Assessment of undergraduate science majors’ academic writing competence at the US universities

Kozolup M. S.

Abstract. The article highlights the specific features of academic writing assessment in American university writing programs. It discusses the goals and objectives of writing evaluation at different stages of college education. Current approaches, methods and criteria for student writing assessment are analyzed. Suggestions for improvement of academic writing instruction at universities of Ukraine are made.

Keywords: *academic communicative competence, formative assessment, summative assessment, self-assessment, peer assessment, portfolio method.*

Контроль и оценивание уровня сформированности письменной академической коммуникативной компетентности будущих бакалавров естественных наук в университетах США

М. С. Козолуп

Аннотация. В статье представлены особенности оценивания академического письма студентов американских университетов. Рассмотрены цели и задания контроля на всех этапах университетской письменной академической коммуникативной подготовки. Проанализированы современные подходы, методы и критерии оценивания уровня сформированности письменной академической коммуникативной компетентности студентов в системе высшего образования США. Предложены пути оптимизации учебных технологий академической коммуникативной подготовки в университетах Украины.

Ключевые слова: *академическая коммуникативная компетентность, формативное оценивание, суммативное оценивание, самооценивание, взаимооценивание, метод портфолио.*

Феноменологія художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей

Д. О. Кудренко

Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна
Corresponding author. E-mail: 3333dasha3333@mail.ru

Paper received 29.09.2016; Accepted for publication 11.10.2016.

Анотація. У статті визначається поняття "мистецтва і графічного досвіду." Компонент художньо-поліграфічних дисциплін компетентності студентів, що включає: художню компетенцію, художні композиції, мистецтво і компетенції дизайну.

Постановка проблеми. Вітчизняна система вищої педагогічної освіти перебуває у стані постійних змін, оновлення, реформування. Прикінцева мета цих змін – підвищення гарантованої якості та ефективності професійно-педагогічної підготовки, посилення зв'язку з актуальними і перспективними запитами життя країни, підготовка конкурентоспроможного, затребуваного фахівця, який здатен реалізувати свій потенціал у нових соціально-політичних умовах, творчо підходити до вирішення професійних завдань, гнучко й мобільно реагувати на виклики інформаційного суспільства.

Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених освітніми стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, обирати ефективні рішення, застосовувати сучасні технології, вимагає активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок безперервної самоосвіти. Саме компетентнісний підхід є тією «точкою опори», завдяки якій вища педагогічна освіта повною мірою переходить у практикоорієнтоване русло. *Та варто визнати, що проблема формування тих компетентностей, які є стрижневими саме для студентів мистецьких спеціальностей, перебуває поза колом дослідницьких інтересів науковців.*

Аналіз останніх публікацій. Упровадження компетентнісного підходу в освітній реалії сьогодення пов'язуємо з фундаментальними науково-теоретичними напрацюваннями таких вчених, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Бологов, Я. Болубаш, Л. Ващенко, А. Вербицький, І. Драч, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, В. Шинкарук та інші [1], [2], [4]. Теоретичні висновки та практичні рекомендації розробників використовуються в наукових дослідженнях, присвячених вивченню широкого кола різноманітних компетентностей суб'єктів навчального процесу. Предметом дослідницької уваги науковців є власне навчальні, дидактичні компетентності студентів (Т. Мішеніна, А. Трофименко), професійні, а серед них професійно-педагогічні та педагогічні (О. Дьомін, В. Жеребкіна, С. Сисоєва), предметні (А. Белкін, Г. Удовиченко), комунікативні (Ю. Смелянов, В. Кашницький, Л. Петровська), ціннісні, етичні (В. Мінін, Л. Хоружа), соціальні, соціокультурні (М. Боліна, С. Остапенко), дослідницькі (О. Лаврентьева, В. Сотнік), компетентності саморозвитку особистості (О. Біла, Н. Кичук) тощо. У намагаючись усебічно дослідити витоки цієї проблеми та знайти оптимальні шляхи й засоби її розв'язання вивчаємо праці науковців, які досліджують теоретич-

ні питання сприйняття індивідом мистецьких творів (Р. Арнхейм, О. Бойко, В. Бранський, В. Бутенко, О. Кібрік), особливості навчання, методичної підготовки та професійного становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва (С. Коновець, В. Маранцман, Н. Миропольська, Г. Падалка, Г. Сотська та ін.) та формування компетентностей, важливих для професійного розвитку і становлення студентів факультету мистецтв [7]. Ключові компетентності саме цієї категорії студентів досліджує Ю. Артемьева, В. Баннікова, І. Борщ, А. Васильєва, Р. Ветров, І. Винокур, А. Гавриленко, В. Давидкіна, А. Дейнека, Н. Калина, Л. Панкратова, Н. Руднева, що надає нам підстави визнати як винятково важливу проблему формування художньо-графічних компетентностей студентів.

Мета статті: визначення змісту художньо-графічної компетентності студентів мистецьких спеціальностей, а також характеристика її основних складових.

У спектрі наших дослідницьких інтересів – рівень предметних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. Поняття «предметні компетентності» тлумачиться українськими дослідниками як інтегрована характеристика, що містить комплекс інтеріоризованих знань за обраним фахом, розуміння та поліфункціональне вміння використовувати набуті предметні знання у педагогічно значущій діяльності, здатність прищепити іншому норми й цінності та забезпечити у подальшому гарантовану якість навчально-виховного процесу [8, с. 45]. Українська вчена О. Локшина, вивчаючи питання моніторингу рівнів досягнень, пише про існування як ключових компетентностей, так і предметних. Перші – постійно змінна величина, багатовимірне утворення, що містить когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні елементи, другі – безпосередньо пов'язані з якісними характеристиками засвоєння знань із певного предмета [6, с. 26].

За період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти мистецьких спеціальностей удосконалюють вже набуті за попередні роки навчання компетентності (предметні, соціальні, загальнокультурні, правові, ІТ-компетентності, здоров'язбережувальні, компетентності з саморозвитку) та оволодівають широким спектром новітніх предметних або предметозорієнтованих компетентностей, безпосередньо пов'язаних з обраною спеціальністю. Безумовно, кожен різновид компетентностей відіграє певну роль у становленні професіонала-фахівця. Та для студентів мистецьких спеціальностей, на нашу думку, стрижневими повинні бути саме ті, які безпосередньо пов'язані зі специфікою майбутньої мистецько-професійної діяльності. Ми визначаємо такою

компетентністю, сутнісно важливою для професійного формування та розвитку студента, компетентність *художньо-графічну*. Ця компетентність має метапредметний характер, оскільки формується шляхом вивчення декількох професійно спрямованих дисциплін.

Конкретизуємо місце художньо-графічних компетентностей у загальній структурі предметних (предметоорієнтованих) компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. Така конкретизація вможливить здійснення понятійної демаркації стрижневих визначень нашого дослідження та забезпечить науково виважене формулювання центрального поняття нашої роботи – поняття «художньо-графічні компетентності студентів мистецьких спеціальностей». Зауважимо, що складаючи ієрархію компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, ми беремо до уваги :

- напрацювання провідних українських дидактів з основ дидактики вищої школи (В. Бондар, С. Гончаренко, В. Онишук, М. Фіцула);

- сучасні досягнення науковців у галузі реалізації компетентнісного підходу у вітчизняній системі освіти (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, Л. Парашенко та інші);

- освітньо-кваліфікаційні характеристики підготовки бакалавра;

- методичний доробок науковців у галузі викладання дисциплін мистецького циклу у вищій школі (О. Альохін, А. Дейнека, С. Шорохов, Б. Неменський, О. Пономарьов, М. Ростовцев, О. Рудницька, М. Шабанов та інші).

Художньо-графічна компетентність, на наш погляд, є метакомпетентністю, яка тісно пов'язана з іншими предметними компетентностями студентів мистецьких спеціальностей. Місце художньо-графічних компетентностей у загальній системі компетентностей майбутніх студентів факультету мистецтв унаочнено на рис. 1.



Рис. 1. Місце художньо-графічних компетентностей у загальній структурі компетентностей студентів мистецьких спеціальностей

Із наведеної схеми очевидно, що художньо-графічна компетентність постає як професійно-особистісний феномен у тісному взаємозв'язку з художньо-інтерпретаційною, художньо-композиційною компетентностями. Отже, **художньо-графічна компетентність** - це інтеграційне явище, особливе психологічне формування, що визначає емоційно-естетичну

спрямованість особистості, здібність до художньо-образного освоєння середовища за допомогою графічних методів і засобів, а також його втілення в духовному або реально предметному матеріалі. Визначимо сутність суміжних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, які формуються у процесі вивчення дисциплін мистецького циклу та методики

образотворчого мистецтва, серед яких: художньо-інтерпретаційна, художньо-композиційна й художньо-проектна.

На думку дослідників, *художньо-інтерпретаційна компетентність* студентів формується на ґрунті готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів широкого спрямування і розглядається як інтегрована професійно значуща якість, що характеризується активним позитивним ставленням до інтерпретації творів образотворчого мистецтва, сформованістю комплексу художньо-педагогічних знань, а також системи творчих умінь і навичок, необхідних для її здійснення [5, с. 23]. Художньо-інтерпретаційна компетентність проявляється у ході аналізу творів мистецтва, скеровує суб'єкта інтерпретаційної діяльності на осягнення смислів художнього твору образотворчого мистецтва та експлікацію набутого розуміння у відповідні структури (передусім, мовленнєві). Відомо, що поняття «інтерпретація художнього твору» визначається як різновид аналітико-синтетичної, когнітивно-комунікативної діяльності особистості, спрямованої на смисло виявлення, смислопокладання та експлікацію набутого розуміння в процесі освоєння формально-змістової цілісності художнього твору [5, с. 30].

Художньо-композиційна компетентність розглядається науковцями як форма втілення художньо-образного мислення індивіда, яке відбиває процес художнього пізнання у взаємозв'язку емоційно-чуттєвого, логічного та інтуїтивного компонентів (Н. Волков, В. Вудвортс, А. Голуб, Г. Єрмаш, В. Кузін, В. Нікіфоров) та композиційного мислення (А. Барішнітов, Н. Назарова, Ю. Окунев, І. Павлюк, Л. Панкратова, Є. Шорохов), виявляється через розв'язання композиційних завдань, варіювання зображувальних рішень у пошуках потрібних вражень тощо. «Тільки створивши свій світ у вигляді цілісної картини, людина може в ньому функціонувати», – зауважують дослідники [3, с. 56]. Художньо-композиційна компетентність дає змогу створити цілісну картину навколишнього, а для фахівця в галузі образотворчої діяльності – задовольнити необхідні фахові потреби.

Ще одним важливим різновидом компетентностей студентів мистецьких спеціальностей є *художньо-проектна компетентність*. Цей різновид компетент-

ностей втілюється у готовність до проектної роботи в різних сферах соціокультурної діяльності, участі в розробці інноваційних проектів, здатності до самостійної або колективної розробки проектної ідеї, до аналізу і визначення вимог до дизайн-проекту, синтезуванню набору можливих варіантів рішень задачі або підходів до виконання дизайн-проекту. Студент або випускник вищого навчального закладу, що має високий рівень сформованості художньо-проектної компетентності, володіє широким спектром методів конструювання, пред'явлення модульних систем, розуміється на принципах системного проектування та верстки; володіє навичками проектування, вміє проводити аналіз історичних об'єктів для реалізації цілей дизайн-проектування; застосовує різноманітні прийоми гармонізації форм, структур, комплексів і систем; застосовує комплекс функціональних і композиційних рішень. Художньо-проектувальне сприйняття полягає у здатності людини охопити все розмаїття аспектів реальності, створити цілісне уявлення про неї, оцінити переваги та недоліки різних візрів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Поданий вище аналіз дозволяє визначити **художньо-графічні компетентності студентів мистецьких спеціальностей як складну професійно-особистісну властивість, в основі якої є органічне сполучення художньо-образного мислення, творчих здібностей індивіда, комплексу мистецьких знань, практичних умінь та навичок проектування, моделювання, графіки, живопису, дизайну, що застосовуються з метою гармонізації та естетизації навколишнього середовища, досягнення високого рівня професійної майстерності.** Художньо-графічна компетентність включає такі складові, як: художньо-інтерпретаційну, художньо-композиційну, художньо-проектну компетентності.

У підсумку, рівень розвитку художньо-графічної компетентності студентів майбутніх спеціальностей безпосередньо впливає на емоційне благополуччя, відчуття задоволення навколишнім та внутрішню гармонійність кожного індивіда в суспільстві. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в удосконаленні та розширенні складових структури художньо-графічних компетентностей, добір відповідного методичного інструментарію для їх формування у студентів мистецьких спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. – К. : К. І. С. – 2004. – С. 47–52.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Ермаш Г. Л. Искусство как мышление / Г. Л. Ермаш. – Москва: Искусство, 1982. – 277 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Кузін В.С. Вопросы изобразительного творчества / В.С.Кузін. – Москва: Просвещение, 1971. – 144 с.
6. Локшина О. І. "Компетентнісна" ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. / Олена Ігорівна Локшина. // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації (1). – 2014. – С. 51–59.
7. Рудницька О. Художня освіта і проблеми виховання молоді: зб. наук. статей / О. Рудницька, С. Усланова, О. Ростовський. // Київ: ІЗМН, – 1997. – С. 164.
8. Удовиченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Удовиченко Ганна Михайлівна – Кривий Ріг, 2011. – 236 с.

REFERENCES

1. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyivnyi analiz zastosuvannia / Nadiia Mykhailivna Bibik. // Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky. – K. : K. I. S. – 2004. – S. 47–52.
2. Verbytskyi A. A. Aktivnoe obuchenye v vysshei shkole : kontekstnyi podkhod / A. A. Verbytskyi. – Moskva: Vysshaia shkola, 1991. – 207 s.
3. Ermash H. L. Yskusstvo kak myshlenye / H. L. Ermash. – Moskva: Yskusstvo, 1982. – 277 s.
4. Zymniaia Y. A. Kliuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaia osnova kompetentnosno podkhoda v obrazovanyi. Avtorskaia versia / Y. A. Zymniaia. – Moskva: Yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsyalystov, 2004. – 42 s.
5. Kuzyn B.C. Voprosy yzobrazitel'nogo tvorchestva / V.S.Kuzyn. – Moskva: Prosveshchenye, 1971. – 144 s.
6. Lokshyna O. I. "Kompetentnisna" ideia v osviti zarubizhzhia: uspikhy ta problemy realizatsii. / Olena Ihorivna Lokshyna. // Kompetentnisnyi pidkhdid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii (1). – 2014. – S. 51–59.
7. Rudnytska O. Khudozhnia osvita i problemy vykhovannia molodi: zb. nauk. statei / O. Rudnytska, S. Usanova, O. Rostovskyi. // Kyiv: IZMN, – 1997. – S. 164.
8. Udovychenko H. M. Formuvannia predmetnykh kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnosti u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin : dys. kand. ped. nauk : 13.00.09 / Udovychenko Hanna Mykhailivna – Kryvyi Rih, 2011. – 236 s.

Phenomenology of art-graphic competence of modern students of art specialties

Kudrenko D. A.

Abstract. The article defines the concept of "art and graphic expertise." A component artistic and graphic arts disciplines competence of students, including: artistic and interpretive, artistic composition, art and design competence.

Keywords: *artistic and graphic competence, artistic and interpretive competence, artistic and compositional competence, art and design competence, students of art specialties.*

Emotional intelligence in the future socio-economic specialists' professional psychological training

Onufrieva L.A.

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Paper received 11.10.2016; Accepted for publication 28.10.2016.

Onufrieva L.A. Emotional intelligence in the future socio-economic specialists' professional psychological training. The article envisages the development of future socio-economic specialists' emotional competence to promote their professional development and personal improvement, updating adaptive abilities, to prevent "emotional burnout", harmonious functioning of society, life achievement. It is found that emotional competence serves as integral important feature of a true professional. It may be and must be successfully developed in order to create a more harmonious Me-concept of a professional. The emotional competence is established to consist in a progressive development of the emotional sphere of personality and is a set of knowledge and skills that enable managers to act appropriately based on the processing of all information. It enriches the experience of the personality, promotes the rapid analysis of emotogenic situations, being a condition of a human progress in all areas of life, reflecting the emotional maturity of a personality, combining the intellectual and regulatory components of the psyche.

Keywords: *emotional intelligence, emotional sphere of a personality, emotional maturity of personality, emotional competence of future specialists in socio-economic professions, integrated feature.*

The urgency of the research problem. At the present stage of psychology development the emotional competence of future socio-economic specialists is necessary condition of a personality' successfulness in a professional environment, it is a factor in personality development. The level of emotional competence can testify to the integrity of the emotional life.

According to the definition of D. Goleman, the emotional competence is the ability to recognize and acknowledge the own feelings, as well as the feelings of others for self-motivation, for managing personal emotions and relationships with others. In his view, emotional competence includes two components: personal competence (self-understanding, self-regulation and motivation) and social competence (empathy and social skills) [1; 2; 7].

The researcher K. Saarni considers the emotional competence as a set of eight kinds of abilities or skills: the awareness of personal emotional states; the ability to distinguish emotions of others; the ability to use the dictionary of emotions and forms of their expression characteristic for the culture; the capability of sympathetic and emphatic inclusion into experiences of others; the ability to understand that inner emotional state does not necessarily correspond to the external manifestation of both the individual and other people; the ability to cope with their negative feelings; the realization that the structure and the character of relationship to some extent are determined by the fact how emotions are expressed in the relationships; the ability to be emotionally appropriate, that is to make their own emotions.

The aim of the article consists in theoretical and methodological study of the emotional intelligence in the professional psychological training of future specialists in socio-economic professions.

Analysis of recent researches. Many foreign scientists (R. Bar-On, D. Goleman, D. Karuzo, D. Liusin, J. Meyer, P. Selovey and others) paid attention to the emotional intelligence. The methodological basis of the study consists of scientific studies concerning patterns of emotional sphere formation. General aspects of emotions, emotional maturity are presented in the works of H. Breslav, O. Zaporozhets, O. Kulchytska, A. Olshannikova, A. Sukhariev, O. Chebykin, O. Yakovliev and others.

Scientists distinguish various types of competencies, being in close relationship to psychological culture of personality and emotional competence in the scientific literature, in particular: social (L. Lepikhova, V. Romek, H. Syvkova); communicative (Y. Zhukov, Y. Yemelianov, Y. Kuzmin, T. Nikolaiev, L. Petrovska, Y. Sydorenko) autopsychological (T. Yehorova); socio-psychological (A. Koch); psychological (A. Derkach, V. Zazykin, L. Mitina); life-based (S. Lytvyn-Kindratiuk) and others.

Theoretical and methodological approaches to the correlation between intellectual and emotional concepts are considered in the works of B. Ananiev, L. Vyhotskyi, S. Rubinshtein, O. Miasyshev and others. The close relationships between thinking, intelligence and emotional processes are presented in the works of famous psychologists V. Viliunas, B. Dodonov who emphasized the importance of emotional processes in human behavior. The study of emotional competence is a new element in the study of personality's emotional sphere. The concept of emotional competence is included into a number of terms related to professional competence. The expediency of this phenomenon analysis is caused by emotions in professional activities of future specialists in socio-economic professions.

The main material research. The analysis of scientific sources on the study showed that a number of terms related to the concept of "emotional intelligence" are used in the psychological science, in particular: "emotional rationality" (E. Nosenko), "emotional self-realization" (O. Vlasova), "emotional thinking" (O. Tykhomyrova), "emotional literacy" (K. Steiner), "emotional talent", "emotional culture", "emotional maturity".

The development of emotional sphere in the context of personality formation is presented in the domestic psychology (H. Braslaw, F. Vasyliuk, V. Viliunas, Y. Gippenreiter, A. Zaporozhets, V. Zinkivskyi, V. Kotyrla, A. Kosheleva, O. Leontiev, M. Lisina, Y. Neverovych, S. Rubenstein, L. Strelkova, D. Elkonin, P. Jacobson and others).

According to many authors (V. Polischuk, V. Rybalka, O. Sannikova etc.), emotional intelligence is defined with the ability of the individual to perceive and feel emotionally the world. The psychologist V. Semychenko consid-

ers culture of emotions and distinguishes its main features such as: appropriateness of emotions display, that is certain functionality; relevance, i.e. matching emotions with a situation in a whole, taking into account the social environment; temperance, naturalness and compliance with accepted norms.

The practical value of the emotional intelligence is closely connected with the area through which the concept has become widespread. It means the theory of leadership. However, our emotional intelligence can be useful as a part of psychotherapeutic practice [6].

The concept of emotional intelligence is closely related to the concept of emotional maturity. The problem of the personality's emotional maturity was considered in domestic and foreign psychology and psychotherapy (O. Chebykin, O. Alborova, D. Abrakhamson, J. Meyer and others). In general emotional maturity is seen as an integrated quality of personality that reflects the optimal development of the emotional sphere at the level of adequacy of emotional response in certain socio-cultural and intrapersonal circumstances. It is a necessary component of building a successful professional activities, harmonious interpersonal relationships, achievements of integrity of the personality, support of mental and physical health. The emotional maturity is characterized by a predominance of positive sign of emotional activity and human reactivity in the interaction with internal and external world.

The analyst K. Steiner proposed the concept of "emotional literacy". He associates it with the system of capabilities and life skills, especially the ability to understand their emotions, listen to others and empathize with their emotions, express them productively [2, p. 100-103].

The emotional competence consists of four components: self-consciousness as the awareness of oneself as a person – a moral view and interests, values, character, temperament, emotions and motives of behaviour. The considering of one's own feelings is a key element of emotional competence. Having no ability to listen to the feelings, it is more comfortable for a man to believe that he is well aware of what is happening to him at any time, in what condition he is in, and that is going through. But in reality, our understanding of what is happening is superficially. In this regard, you can set three main functions of emotional realization: consolidation of experience, interpersonal communication, emotional expression.

The nature of personality's emotions is noted to be changed relating to the formation of social motives of activities (the desire to do something necessary, useful not only for themselves but also for others). The sphere of emotional competencies of the specialist's personality, his professionally significant properties includes enthusiasm of a job, sincerity, peace, balance, emotional stability. As well as the following competencies can be included: to understand the emotional sphere impact on the vital activities, emotions to perceive as a value; to perceive the reality, other people objectively; to show interest in knowing the world, its laws, and in self-knowledge; to be open to new experiences, events and life changes; to strive for harmony, psychological well-being, healthy relationships; creative attitude to life, interpersonal relationships; to appreciate and recognize objectively the advantages and disadvantages through introspection; to be responsible for

the own emotional reactions; to identify emotions experienced at a particular time; to analyze personal emotions, feelings, their causes; to use emotions for self-motivation; to think optimistically – to focus on the positive aspects of life; to understand oneself as equivalent subject of communicative interaction, to be responsible for its process and the result; to identify the emotions of others; to analyze emotions and feelings of others, their causes; to perceive and understand non-verbal language of body and movements (gestures, facial expressions, tone of voice); to have active listening skills; to understand emotions, feelings of another person by putting yourself in her place (empathy); to accept and provide emotional support; to verbalize emotions; to resist immediate desires to throw out the emotions (to control impulses); to ask questions to understand the emotional state of another person; to respond to positive and negative emotions from the others side with tolerance and adequacy; to defend the personal point of view constructively; to refuse without offending the other person; to provide both motivating positive and negative feedback connection: to express praise, compliments sincerely, to express criticism, complaints and dissatisfaction tactfully; to perceive feedback from others adequately: as criticism, complaints and dissatisfaction, so compliments, praise; to choose appropriate ways of emotional expression; to forgive, to exempt from abuse; to collaborate, to have ways of joint activities, to reach agreement; to resolve emotional tensions, conflicts, to overcome barriers to communication; to detect high levels of emotional stability and self-control in stressful situations, etc. [1; 5]. In order to become a true professional, to be emotionally competent, one should master the mentioned competencies.

The emotional competence consists of the following components:

- self-consciousness;
- self-control;
- empathy;
- relationship skills.

The basic ingredient of emotional intelligence is self-consciousness. A person with high level of self-consciousness knows his strengths and weaknesses and can understand his emotions. Self-understanding means a deep understanding of oneself, one's needs and motives.

The second component is self-control. It is a consequence of consciousness. Despite the fact that our emotions are driven by biological impulses, we may manage them. Self-regulation is an important component of emotional intelligence. It allows people not to be "prisoners of their feelings". Such people will always be able not only to calm their emotions, but direct them in a useful way. The first two components of emotional intelligence are the skills of self-management, the next two are empathy and communication skills (skills of relations). They belong to the person's ability to manage relationships with others. Successful interaction with other people is not possible without empathy. It is the ability to put oneself in the other's place, considering feelings and emotions of others in the decision-making process. Communication skills are the ability not as simple as many people may think. It is not just the friendliness, but the friendliness with a purpose: to encourage people in the desired direction.

The scientists distinguish the levels of emotional intelligence formation. The emotional intelligence enables positive attitude to the world, to evaluate it as such, which can secure success and prosperity; to other people (as deserving such treatment); to oneself (as a person that is able to determine the purpose of his life and actively work towards their implementation, and worthy of self-respect). Everyone has a certain level of development of one's emotional intelligence.

The main principles of emotional intelligence development are as follows. Regarding to the possibility of the emotional intelligence development in psychology there are two distinct opinions. The scientist J. Meyer holds the position that the increasing of the level of the emotional intelligence is impossible, because it is relatively stable ability. However, it is possible to increase emotional competence through training. The opponent D. Goleman believes that emotional intelligence can be developed. The argument for this position is the fact that the neural pathways of the brain continues to develop until the middle of life [7].

The psychologists define emotions as a special class of subjective psychological states, reflecting the process and the results of practical activities directed at their urgent needs satisfaction in the form of experience. Emotions are the specific reaction of organism to changes in the internal or external environment. Affect fully captures the entire human psyche and causes a reaction to the situation in general. Affect is the most powerful emotional reaction; it appears as a strong, rapid and short emotional experience. Having analyzed the concept of affect we took into account the correspondence between stimulus power and result, being in inverse proportion: the more powerful is the initial incentive motivational behavior, and the more effort had to be expended on its realization rather than the result obtained as a result of all this, the stronger affect is. Affects occur rapidly, quickly, followed by strongly pronounced organic changes and motor reactions. They tend to distort the normal behavior organization. It is not quite reasonable. Moreover, emotions leave strong and stable traces in long-term memory.

The psychologists prove that emotions, unlike affects, are longer states. The emotions are not just a reaction to the occurred events, but on probable or mentioned events. If affects arise until the end of the action and reflect the total final assessment of the situation, the emotions are shifted to early action and provide the result. Most of emotions, such as fear, are anticipatory in nature, and the person displays events in the form of a generalized subjective assessment of the situation related to the needs. In addition, the emotions accompany and generally promote purposeful behavior.

The scientists prove the fact that positive emotions are more common than negative ones. They arise when actual result of a perfect behavioral act matches or exceeds the expected useful result, and conversely, the lack of real result leads to negative emotions.

A step towards control over emotions is the realization of personal emotions. People need to listen to themselves and realize that they really feel the nuances of feelings, their origin and modification. Perhaps the most important step in this stage is to analyze and find out the reasons why they feel themselves like that. The comprehension of

own feelings promotes sociability, because it allows to adequately identify, describe, process and continue to express emotions. To manage the emotions means to do not suppress them and subdue them and make it work for the cause. Sometimes people cannot express positive emotions. Typically, men are more restrained than women. A gift to respond to emotional experiences of others is called empathy. A man capable of such highly empathy can put himself in the other person's place. Self-control primarily involves blocking of negative feelings.

In the business environment the empathy makes constructive interaction between the client and advisor. Empathy involves entering into the personal world of another and staying there like "at home". It includes a permanent sensitivity to changing emotions of communication partner. It's like a temporary "interfering" in the inner world of another person, delicate staying in it without judging and condemnation. However, there are no attempts to reveal unconscious feelings, since they can be traumatic. It should also notice your impressions about the feelings of another, when you watch quietly those elements exciting or scaring your friend. To be emphatic means to be responsible, initiative, strong and at the same time delicate and sensitive. Traditionally, women are better able to experience emotional mood of another person than men. The man, sensitive to the emotions of others, is able to hear, see and consider emotions of other, can understand the views of people who think differently. Sociability implies a positive life mood, ability to get along with people, smooth over conflicts, ability to listen and understand, and a talent to manage relationships and adapt in a team.

The emotional intelligence formation corresponds to voluntary activities and dialogue on the basis of certain willpower. There is the high level of self-control, a certain emotional response strategy, the feeling of psychological well-being, positive attitude to oneself. The high self-esteem is preferable for emotional intelligence formation. The high level of emotional intelligence corresponds to the highest level of man's inner world development. This means that a person has certain settings that reflect the individual system values. And this value system was developed by a person and was clearly understood by them [3]. This man clearly knows how he should behave in different life situations and thus he feels free from various situational requirements. The choice of behavior, adequate situation, is made by the person without excessive willpower. The motivation for this behavior is carried out not from outside, but only from within. This man is difficult to manipulate. And the most important is that the person experiences high level of psychological well-being and lives well in harmony with himself and other people [4]. Every type of professional activities requires specific competencies that ensure effective implementation of this subject's professional activity. In the context of the studied problems the emotional competence of a specialist of socioeconomic professions consists in its conscious readiness for implementation of emotional competencies necessary for effective professional activities and solving social problems.

Conclusions. In the result of the study we made a conclusion that emotional intelligence consisted in the emotional competence, including empathy, self-control, self-

consciousness and other skills. The development of emotional competence of specialists in socio-economic professions will promote to their professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of "emotional burnout", harmonious functioning in the society, life achievements. Emotional competence involves integral progressive development of the personality's emotional sphere and is a set of knowledge, abilities and skills that enable managers to act adequately on the basis of processing of all information. It enriches the experience of the personality, promotes rapid analysis of emotional situations, acts as a condition for human success in all areas of life, reflects the emotional maturity of a personality, combining the intellectual and regulatory components of the psyche.

The prerequisite of emotional intelligence is the comprehension of emotions by the subject. The final product of emotional intelligence is a decision based on reflection and understanding of emotions, which are differentiated

appraisals of the events that have personal meaning. The emotional intelligence factor is defined as the total figure of the following skills: self-awareness, self-motivation, resistance to frustration, impulse control, mood regulation, empathy and optimism. Emotional intelligence positively affects the activities: the higher emotional intelligence is, the more successful activities are. So, the attention is paid to the emotional competence as the integrated important feature of a true professional; it may be and must be successfully developed in order to create a more harmonious Me-concept of a professional. In general, the explicated material suggests that the emotional component is very important in the educational process and is necessary for professional psychological training of future professionals, because it promotes the formation of their general culture, empathy, understanding of that in the emotional sphere there are driving forces of human active attitude to life, to different types of activities.

REFERENCES

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. 2007. — № 5. — С. 57–65.
2. Гулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — М.: "АСТ": "АСТ МОСКВА"; Владимир: "ВКТ", 2010. — 476 с.
3. Есипова М. Е. Эмоциональный интеллект как фактор разрешения деловых конфликтов (на примере молодых специалистов) / М. Е. Есипова // Психология сегодня: сборник научных статей 13-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20-21 апр. 2011 г. / Отв. за вып. А. М. Павлова; ФГАОУ ВПО "Рос. гос. проф.-пед. ун-т". — Екатеринбург, 2011. — С. 180–183.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
5. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф. В. Искандерова // Вестник КАСУ. — Выпуск: Образовательные технологии. — №1. — 2006. — С. 130–134.
6. Спасибенко С. Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С. Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. — 2002. — № 2. — С. 109–125.
7. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. — New York, 1995. — 352 p.

REFERENCES

1. Andreeva I. N. Predposylki razvitiya jemocional'nogo intellekta / I. N. Andreeva // Voprosy psihologii. 2007. — № 5. — S. 57–65.
2. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt na rabote / D. Goulman; per. s angl. A. P. Isaevoj. — M.: "AST": "AST MOSKVA"; Vladimir: "VKT", 2010. — 476 s.
3. Esipova M. E. Jemocional'nyj intellekt kak faktor razresheniya delovyh konfliktov (na primere molodyh specialistov) / M. E. Esipova // Psihologija segodnja: sbornik nauchnyh statej 13-j Vseros. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 20-21 apr. 2011 g. / Otv. za vyp. A. M. Pavlova; FGAOU VPO "Ros. gos. prof.-ped. un-t". — Ekaterinburg, 2011. — S. 180–183.
4. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva / E. P. Il'in. — SPb.: Piter, 2002. — 752 s.
5. Iskanderova F. V. Jemocional'nyj intellekt kak osnova mezhlchnostnogo vzaimodejstvija / F. V. Iskanderova // Vestnik KASU. — Vypusk: Obrazovatel'nye tehnologii. — №1. — 2006. — S. 130–134.
6. Spasibenko S. G. Jemocional'noe i racional'noe v social'noj strukture cheloveka / S. G. Spasibenko // Soc.-gumanitarnye znaniya. — 2002. — № 2. — S. 109–125.

Онуфриева Л.А. Эмоциональный интеллект в профессиональной психологической подготовке будущих специалистов социэкономических профессий. Доказано, что развитие эмоциональной компетентности будущих специалистов социэкономических профессий способствует их профессиональному становлению и личностному совершенствованию, актуализации адаптивных способностей, предотвращению «эмоционального выгорания», гармоничному функционированию в социуме, жизненным достижениям. Установлено, что эмоциональная компетентность выступает интегральным значимым свойством настоящего профессионала, ее можно и нужно успешно развивать с целью создания более гармоничной Я-концепции специалиста. Установлено, что эмоциональная компетентность предполагает целостное прогрессивное развитие эмоциональной сферы личности и представляет собой набор знаний, умений и навыков, которые позволяют адекватно действовать руководителям на основе обработки всей информации; она обогащает опыт личности, способствует быстрому анализу эмоциогенных ситуаций, выступает условием успешности человека во всех сферах жизни, отражает эмоциональную зрелость личности, объединяя в себе интеллектуальные и регулятивные составляющие психики.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная сферы личности, эмоциональная зрелость личности, эмоциональная компетентность будущих специалистов социэкономических профессий, интегральное свойство.

Social responsibility of a person

V. V. Radul

Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kirovograd, Ukraine
Corresponding author. E-mail: vradul64@rambler.ru

Paper received 01.10.2016; Accepted for publication 12.10.2016.

Annotation. Important for the analysis of the problem of responsibility is social nature of a person. It is the social living conditions that impose respective responsibilities on each individual for the performance of which he is responsible. Responsibility therefore appears, because in all its manifestations – at work, at home, in multi-faceted social relations, in family, in relationship with other people – a person appears as a social creature. Responsibility is an aspect of any relationship in which people are actually present as subjects of conscious actions realize objectively implemented on them duties. Responsibility presents oneself as a philosophical and sociological category that shows objectively a necessary relationship between an individual, environment and a society, through his mutual obligations, which are implemented in a conscious and volitional behavior and activities. It is advisable to distinguish between the responsible activity and responsible behavior. Thus, the responsible activity – an activity aimed at realization of the objectively determined, socially important (socially valuable) goals. The responsible behavior – a behavior, which is formed in accordance with specific rules, regulations, attitudes of society.

Keywords: *individual, personality, the social, activity, responsibility.*

Introduction: The responsibility of the individual does not cover the whole meaning of the norms and values existing in society, but only those advancing in the mind and activity of the individual. Psychological research points on to the correlational dependence of responsibility from individual's self-determination.

The structure of social responsibility is a complex formation, has an integrative character, a close relationship with all other qualities of the personality, emotional, volitional and intellectual aspects of the individual's activity in particular. Social responsibility should be considered as one of the indicators of social and professional development of the individual, such as need of self-realization not only in the society, but also the realization of self for the society.

Overview of publications on the topic: As V.F. Safin indicates, responsibility appears as a defining and backbone feature of self-identity. He notes: "... a person who has self-determined, is a subject consciously and constantly comparing his own goal with the goal of a group, a society, is able to actively defend his ideals. Self-determination – the process, relatively independent stage of socialization, the value of which lies within the formation of an individual's sense of purpose and meaning of life, readiness to independent life activity using correlation of his desires, personal qualities, capabilities, and requirements that apply to him on the part of others and those of society" [14, p. 151].

Independence – a system-forming sign of person's self-identity. "According to any social standards, maturity means, on the one hand, social adaptation, overcoming adolescent maximalism, and on the other hand – the independence and responsibility", – says Kon [6, p. 4].

In many scientific papers, responsibility is treated as the moral quality of a person. In particular, V. F. Safin believes that: "The highest level of responsibility, as a leading moral property, is a notion that is directly related to the world outlook of the person. It has a connection with such moral concepts as humanism, patriotism, integrity, initiative, discipline, honesty, hard work, creative activity, the ability to act, reasonable self-restraint". [14]

The measure of responsibility is determined by the degree of active freedom of a person, the measure of subjective responsibility is determined by the degree of

awareness of freedom.

Responsibility is defined as a consistent quality of the person. Some researchers state that "we must distinguish between responsibility as a moral and ethical quality of the individual and a social responsibility". [9]

According to the characteristic, given by K. Muzdybaev: "Identification of factors of formation of responsibility in various kinds of activity and depending on the different types of relationships with other people has fundamental importance" [11, p. 198]. He also notes: "... social responsibility reflects a tendency of a person to stick in his behavior to generally accepted in the society social norms, to carry out role duties and his readiness to give an account for his actions" [11, p. 198.].

N. I. Koritskaya defines criteria of social maturity of a person, taking into account the social responsibility factor. Social maturity indicates individual achievement of such level of intellectual, emotional and volitional development, when he is aware of his place in life ... of society and responsibility not only for his own actions, but also for the deeds of others. [7] Other researchers also point it out, considering that the maturity of a person is determined by the degree of involvement of the person in the solution of such problems which demand responsible behavior.

A detailed analysis of the etymology of the word "responsibility" not only in the Russian but also in English, German and French languages was performed by K. Muzdybaev [11 s. 5-9]. He states that in "Dictionary of the Russian Academy Arranged in Alphabetical Order" (1822), the word "responsibility" means "the duty to be responsible for anything." In "V. I. Dahl Explanatory Dictionary of The Living Great Russian Language", responsibility is explained as the "duty to respond – in what, or for what there is obligation to give an account." Summarizing these searches K. Muzdybaeva concludes: "With the exception of the individual shades, the word "responsibility" in Russian, English, German and French is the same. In all these languages responsibility is associated with the fulfilment of the debt and the need to account for it." [11, p. 8].

Objective: We adhere to the point of view according to which the social responsibility can be logically considered as an integral quality of personality that determines the

behavior of human activity on the basis of awareness and acceptance of the necessary dependence of the activity from public goals and values. Exploring the issue of social maturity of the person, we argue that: "Having a social responsibility as the conscious need to correlate one's behavior with social norms and attitudes aimed at social progress, indicates the achievement of personal period in social maturity structure, the bringing of it into public relations as an integral self-regulating system" [12, p. 9].

A person is free as far as he is actively responsible for his life. He does not excuse his behavior by external circumstances and does not displace the blame onto others.

It is advisable to measure formation of social responsibility as a responsible activity aimed at realization of socially significant goals and emergence through the consistent implementation of a systematic approach in the educational process.

The emergence of internal accountability, turning it into a social quality of a person depends on the activity and person's self-determination, his psychological and intellectual characteristics. According to the characteristic of S. V. Kulikovskii: "As a human activity, responsibility is possible only in society, but on the objective basis of the relationship between people and therefore originally appears social in its nature" [9, p. 11].

It is logical to regard social responsibility as an integral quality of personality that determines behavior, activity of a person through awareness and acceptance of necessary dependence of the activity from public purposes and values.

Since social responsibility arises as a system-forming component of social maturity and its criterion, it is appropriate to point out the regularities of the formation and development of responsibility. According to K. Muzdybaeva's remark: "Identification of factors of responsibility formation in various activities and depending on the different types of relationships with other people has fundamental importance" [11, p. 198].

Materials and Methods: scientific sources, monographs, research papers, the results of pilot studies. We include analysis, synthesis, generalization and experiment into the methods.

Results and discussion: Social responsibility, as an inner quality of a person, presents itself as a complex structural phenomenon. According to K. Muzdybaeva "social responsibility reflects an individual tendency to stick in his behavior to the generally accepted social norms in the society, to fulfill role obligations and its willingness to be accountable for his actions" [11, p. 42].

As Ilyenkov points out, "scale" of personality is measured only by the scale of the real problems, during the solution of which it arises, and forms in its certainty and is viewed in matters that concern and interest not only himself, but also many other people. Therefore, the power of the individual - it is always the individually expressed power of "team", that "group" of individuals that is ideally presented within, the power of individualized alliance of aspirations, needs and objectives that govern it [4].

V. I. Speransky draws attention to the concept of deontic situation, which was suggested by the Bulgarian sociologist Vladimir Momov. "Deontic situation" occurs under appropriate conditions, if the person faces certain responsibilities, when responsibility arises" [16, p. 99].

Any party of responsible activity, which is involved in

the system of relationships of responsible dependence, can implement them as a conscious party, only realizing his duties in connection with the solution of socially significant goal.

Social responsibility includes not all the contents of the existing in society norms and values, but only that spectrum, which is refracted as progressive in the minds and activities individuals. Psychologists clearly indicate the dependence of the social responsibility from the social self-determination.

V. F. Safin considers responsibility to be a fundamental backbone sign of self-determination of the individual. "Personality, who is self-determined – is a subject, who consciously and constantly compares his own goal with those of the group, society, is able to actively defend his ideals. Thus, self-determination is a process, a relatively independent stage of socialization, the essence of which lies within the formation of an individual's sense of purpose and the meaning of life, readiness to independent vital activity, based on the ratio of his desires, personal qualities, capabilities and requirements that apply to him on the part of society and others" [14, p. 151].

Responsibility – is primarily a moral quality of a person. "The highest level of responsibility, – says V. F. Safin, as a leading moral property – a concept directly related to the outlook of the person. It has a connection with such moral notions as humanism, patriotism, integrity, initiative, discipline, honesty, diligence and creativity, activity, the ability to act, reasonable self-restraint" [15, p. 115].

In the study of social responsibility of the individual, we adhere to the activity approach. It should be noted that the recognition of dual determination of activity – both by subject and by his own logic has fundamental methodological importance. "Activity is such a process that never remains finished, closed, it is always" engaged in "objective world, tends to plunge deeper into it, and continue to enrich itself ... Human activity is active to such an extent as it is developed as an object, as it is enriched with objectivity" [1, p. 83].

According to the views of G. Allport, there is self-development of existence in culture, and identity appears as "an important property of the person." Everyone is a "unique creation of the forces of nature." The processes of socialization and individualization rhythmically change during the age development. Thus, identity is formed from two years, then the child "loses" itself by identifying with the environment and interiorizing family values and those of reference group of peers, but in adolescence the search for identity is restored. Scheme of the development of personality, proposed by G. Allport, is the following: social dependence – social independence – social responsibility. Responsibility - "existential ideal of maturity."

Maslow believes that "in human being lives a force that pushes him to the unity of personality, to the spontaneous expressiveness, to the total individuality". [10] This "inner human nature", to a known extent is hereditary. In the process of individualization a person must listen to it.

In the development of self-actualizing individuals predominant are socialization and individualization. Internal determination appears stronger than the outside. These individuals rely on the inner nature, their potential

and abilities, talents and hidden resources. These people are relatively independent from the outside world, they have inner freedom.

Suitable remarks are given by J. P. Sartre, who called primarily reflection and self-awareness as spiritual development mechanisms. Consciousness is the basis of responsibility. Individualization – is a self-formation [13].

Thus, student academic group is a specific kind of social groups, with inherent group relations, interaction, consciousness, thought, and interests. The basis of social cohesion of student academic group is a learning activity. The student should foremost have the responsibility for maximum absorption and quality of knowledge, which he received during education, which means he must generate a sense of cognitive responsibility.

In its structure the social responsibility is an extremely complex formation, it has an integrative character, has a close relationship with all the qualities of a teacher, his emotional and volitional and intellectual sides of activity. Social responsibility is an indication of personal development, namely, is the criterion of its social maturity, which is particularly evident in the need for self-realization, not only of itself in society but itself for society. The peculiarity of these relations are relations of responsible dependence. They realized only when played correctly in the mind of the student.

The problem of social responsibility is closely linked with the problem of freedom, because in both cases we are talking about the need to take decisions with knowledge of the matter. Responsibility appears as the reverse side of freedom. "The measure of responsibility is determined by the degree of active freedom of a person, measure subjective of responsibility is determined by the degree of awareness of freedom" [3, p. 226].

Conclusions: "Pedagogical activity is carried out as an objectively real process, which aims at transportation of social experience, production, on its basis, of social skills and socially required behavior of the person" [2, p. 82].

Personality-forming activity, which forms a specific kind of "treating people with people", is the educational and teaching activity, aimed at forming social individuals, their identity. "In different periods of person's age, one of the activities, leading at this stage of development of the person and determines his attitude towards the world acts as the main" [5, p. 24].

The emergence of internal responsibility, its transformation into a social quality of a person depends on the activity of the person, his psychological and intellectual characteristics. According to the characterization made S. B. Kulikovskii: "... as well as human activities, responsibility is possible only in society, only on the objective basis of the relationship between people and therefore is inherently social in nature" [9, p. 11].

Formation of social responsibility as one of the most important professional qualities of socially mature teacher requires targeted differentiated work with all students. The knowledge that a student gets, "has personal significance, transform into beliefs, become motives for behavior, finding its manifestation in practice" [8, p. 94].

It is logical to regard social responsibility as an integral quality of personality that determines the behavior, human activity on the basis of awareness and acceptance of the necessary dependence of the activity from public goals and values.

Since social responsibility is an integral, system-forming factor of social maturity, it is advisable to indicate the regularities of the formation and development of responsibility. According to the characteristic by K. Muzdibaeva: "Identification of factors of responsibility formation in various activities and depending on the different types of relationships with other people has fundamental importance" [11, p. 198].

Hence, the main task of the educational and pedagogical activity is to prepare the person to live in society, presupposes the individual adaptation to different kinds of activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. - М., 1969. - 437с.
2. Беляева Л.А. Воспитательно-педагогическая деятельность как вид социальной деятельности / Л.А.Беляева // Социологические проблемы формирования личности. - Свердловск, 1977. - С. 78-85., с. 82.
3. Домжа А.А. Гносеологический аспект свободы и ответственности / А.А.Домжа // Методологические аспекты научного познания и социального действия. - Минск, 1995., с.226.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. - М.: Политиздат, 1991. - 464 с.
5. Кобзарь Б.С. Личность и ее становление / Б.С.Кобзарь, М.Г. Тайчинов. - К.: Молодь, 1990. - 164 с., с.24.
6. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание / И. С. Кон. - М.: Политиздат, 1984, - 335 с.
7. Корицкая Н. И. Диалектика зрелости общества и личности при социализме : авториф. дисс... на соискание научной степени канд. филос. наук / Н. И. Корицкая. - К., 1972. — 27 с.
8. Кузнецова В.С. Формирование социальной ответственности у студентов педагогического вуза / В.С. Кузнецова, В.С.Морозова // Советская педагогика, 1985. - №5. - С.93-96., с.94.
9. Куликовский С.Б. Формирование социально-политической ответственности личности: автореферат дисс...канд.философских наук / С.Б.Куликовский. - К.: КГУ им. Т.Г. Шевченко, 1989. 22с., с.11.
10. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / А. Маслоу. - М., 1982.
11. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е. Семенова / К.Муздыбаев.- Л.: Наука, 1983. - 340 с., с.198.
12. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості вчителя фактори формування / В. В. Радул. - К. : Вища школа, 2008. - 240 с.
13. Сартр Ж. П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. - М., 2000.-386 с.
14. Сафин В.Ф. Проблема самоопределения личности педагога / В.Ф. Сафин // Формирование социальной активности личности учителя: Межвуз. сб. научных трудов / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина.1982. - С.148-153., с.151.
15. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / В.Ф. Сафин / Свердловский пединститут. - Свердловск, 1986. - 142 с., с.115.
16. Сперанский В. И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования / В. И. Сперанский - М., 1987.

REFERENCES

1. Batishchev G.S. Activity essence of human as a philosophical principle / G.S. Batishchev // Problem of human in modern philosophy. - M., 1969. - 437 p.
2. Belyaeva L.A. The educational and pedagogical activity as a form of social activity / L.A.Belyaeva // Sociological problems of identity formation. - Sverdlovsk, 1977. -. P.78-85, p.82.
3. Domzha A.A. The epistemological aspect of freedom and responsibility / A.A.Domzha // Methodological aspects of scientific cognition and social action. - Minsk, 1995, p.226.
4. Ilyenkov J. B. Philosophy and Culture / Ilyenkov. - M. : Politizdat, 1991. - 464 p.
5. Kobzar B.S. Personality and its formation / B.S.Kobzar, M.G.Taychinov. - K: Molod', 1990. - 164, p.24.
6. Kon I.S. Finding yourself: personality and self-awareness / Kon. - M. : Politizdat, 1984 - 335 p.
7. Koritskaya N.I. Dialectics of maturity of the society and the individual during socialism: synopsis of thesis for the degree of Cand. Philosophy / N.I Koritskaya. - K., 1972. - 27 p.
8. Kuznetsova V.S. Formation of social responsibility of students of pedagogical high school / V.S.Kuznetsova, V.S.Morozova // Soviet pedagogy 1985. - №5. - P. 93-96, p.94.
9. Kulikovskii S.B. Formation of social and political responsibility of person: synopsis of thesis for the degree of Cand. Philosophy / S.B.Kulikovskiy.-K.: Shevchenko KSU, 1989. 22с., P.11.
10. Maslow A. Self-actualization // Personality Psychology. Texts / A. Maslow. - M., 1982.
11. Muzdybaev K. Responsibility Psychology / under the editorship of V.E.Semenova / K.Muzdybaev.- L. Science, 1983 - 340, p.198..
12. Radul V.V. Social maturity of teacher personality forming factors / V. V. Radul. - K.: Vishcha Shkola, 2008. - 240 p.
13. Sartre J.P. Being and Nothingness: Phenomenological ontology experience / Jean-Paul Sartre. - M., 2000.-386 p.
14. Safin V.F. The problem of self-determination of teacher's personality / V.F.Safin // Formation of social activity of the teacher's personality: Interuniv.collect.of scient. papers / Under the edit. of V.A. Slastenina. - Moscow: Moscow State V. I. Lenin Pedagogical Institute.1982. -. P. 148-153, p.151.
15. Safin V.F. Psychology of person's self-identity: a tutorial / V.F. Safin / Sverdlovsk Pedagogical Institute. - Sverdlovsk, 1986. - 142, p.115..
16. Speranski V.I. Social responsibility of the individual: the nature and features of formation / V.I. Speransky - Moscow, 1987.

Социальная ответственность личности

В. В. Радул

Аннотация. Важной для анализа проблемы ответственности является общественная природа человека. Именно общественные условия жизнедеятельности возлагают на каждого индивида соответствующие обязанности, за выполнение которых он отвечает. Ответственность потому и возникает, что во всех своих проявлениях – в работе, в быту, в многогранных социальных отношениях, в семье, в отношениях с другими людьми – человек предстает существом социальным. Ответственность является аспектом любых отношений, в которых реально находятся люди, как субъекты сознательных действий реализуют объективно возложенные на них обязанности. Ответственность является философско-социологической категорией, которая показывает объективно необходимые отношения между личностью, средой, обществом, через их взаимные обязательства, которые реализуются в сознательном и волевом поведении и деятельности. Целесообразно различать ответственную деятельность и ответственное поведение. Так, ответственная деятельность – это деятельность направленная на реализацию объективно обусловленной, социально значимой (социально ценностной) цели. А ответственное поведение – это поведение, которое образуется в соответствии с конкретными нормами, правилами, взглядами социума.

Ключевые слова: индивид, личность, социальное, деятельность, ответственность.

Дидактичні засади формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології

Л. В. Шуппе

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: shuppe@mail.ua

Paper received 08.10.2016; Accepted for publication 20.10.2016.

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичної значущості проблеми формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології як сучасних фахівців сфери міжкультурної комунікації. Висвітлено провідні суперечності традиційної системи їх фахової підготовки, яка стримує особистісно-професійне зростання випускників бакалаврату як професіоналів в галузі іноземних мов. Уточнено етапи й розкрито стратегію щодо створення необхідного дидактико-методичного забезпечення процесу формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології у процесі викладання фахових дисциплін. Основна увага приділяється конкретизації способів і прийомів активізації навчально-пізнавальної та самостійно-дослідницької діяльності студентів бакалаврату у напрямку набуття ними культурологічної компетентності та необхідних для майбутньої професійної діяльності особистісних і ділових якостей.

Ключові слова: культурологічна компетентність, бакалаври романської філології, дидактичні засади, професійна підготовка, міжкультурна комунікація.

Вступ. Професійна підготовка бакалаврів романської філології в наступний час вже не може обмежуватися тільки їх навчанням вільному володінню основної іноземної мови, оскільки її модернізація в контексті Болонських ініціатив має сприяти формуванню в них загальних та спеціалізованих професійних компетенцій, обумовлених сучасними вимогами національного, європейського та світового ринків праці, які безупинно розвиваються. Останнім часом, у зв'язку з різким зростом міграції населення з африканських та мусульманських країн на європейський континент, вимоги роботодавців висувають у розряд найбільш актуальних проблему набуття випускниками спеціальності 035 «Романські мови» особливої – культурологічної компетентності, що значною мірою визначає успіх їхньої професійної діяльності та соціальний престиж.

Аналіз публікацій з теми дослідження. Проблема формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології до сьогодні не ставала предметом спеціальної уваги і фундаментального науково-педагогічного дослідження. Зумовлено це тим, що за усталеною традицією, науковий інтерес відомих учених переважно спрямовувався на оновлення змісту й вдосконалення методів і форм професійної підготовки фахівців з германських мов, зокрема англійської та німецької філології, в наступних напрямках досліджень: підвищення якості навчання студентів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування (М. Байрам, І. Зимня, М. Карло, Г. Китайгородська, У. Літлвуд, Е. Пассов, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Е. Шубін); формування комунікативної (Ю. Ємельянов, В. Жеребкіна, В. Кашницький, Т. Ліпатова, А. Панфілова, Г. Трофімова та ін.), синонімічної (Н. Новосельцева), лінгвокомунікативної (Л. Демчук, Т. Ломтева), соціокультурної (М. Боліна, С. Колова, Е. Костіна, В. Сафонова), професійної (Е. Бреус, В. Вілс, А. Гребенщикова, В. Золотухина, Н. Комісаров, І. Халеева, М. Хольц-Мянттярі, О. Цокур, К. Шапошников, А. Швейцер), перекладацької (І. Алексеева, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Мін'яр-Белоручев, М. Цвілінг), міжкультурної (Е. Бистрай, Н. Гальскова) компетенцій; тренування

функцій перекладацької діяльності (І. Анікеева, Є. Беседіна, С. Будаєв, Н. Гавриленко, Л. Голубенко, Л. Єгорова, С. Зелепукіна, К. Касаткіна, М. Князян, Н. Костіна, Л. Леготкіна, Ж. Лихачова, Л. Тархова).

Однак, незважаючи на значущість отриманих результатів, дотепер не визначені сутність і структура культурологічної компетентності бакалаврів романської філології, не розроблена ефективна система її формування упродовж їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Основними причинами цього є недостатня розробленість теоретично-методологічних засад, а також відповідного предметно-змістового, методико-технологічного й психолого-педагогічного аспектів організації процесу фахової підготовки бакалаврів романської філології з огляду на нові виклики мультикультурного суспільства; перевага й активне використання в традиційній професійній підготовці бакалаврів романської філології застарілих методик, розрахованих на засвоєння ними переважно формальних аспектів іспанської, французької, італійської мови, при дефіциті практичних форм навчання, що сприяють відпрацюванню кожної з функцій лінгвокомунікативної, перекладацької, міжкультурної діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні дидактичних засобів і прийомів навчання фахових дисциплін бакалаврів романської філології, що сприяють формуванню в них культурологічної компетентності.

Матеріали і методи. Впродовж дослідження використано різні методи: теоретичні – аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з проблеми модернізації професійної підготовки фахівців з іноземних мов; конкретизація професійно важливих якостей бакалаврів романської філології як сучасних фахівців сфери іншомовного спілкування і міжкультурної комунікації; моделювання технології навчання фахових дисциплін, спрямованої на формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології; емпіричні-соціологічне опитування (анкетування, інтерв'ювання) викладачів і студентів гуманітарних факультетів щодо способів вдосконалення професійної підготовки бакалаврів романської філології, ефективності впровадження методів і форм

інноваційного навчання; цілеспрямоване спостереження за процесом і результатами формування в бакалаврів романської філології культурологічної компетентності.

Результати дослідження та їх обговорення.

Проведення дослідно-експериментальної роботи на факультеті романо-германської філології ОНУ ім. І.І. Мечникова впродовж 2012-2016 рр. засвідчило, що в сучасному суспільстві професійно підготовленим бакалаврам романської філології вже недостатньо бути лише знавцями основної іноземної мови і посередниками, що задовольняють зовнішню потребу іншомовного спілкування між людьми, розділеними лінгвоетнічними бар'єрами. У даний час вони мають бути висококваліфікованими менеджерами у сфері міжкультурної комунікації, які ґрунтовно поінформовані про всі аспекти буття, культури, політики і традицій народів, що розмовляють романськими мовами; здатні зайняти гуманістичну позицію стосовно партнерів по міжкультурній комунікації – представників різних мов і культур; спроможні реалізувати свої професійні функції через адекватно створену систему іншомовного спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів іншомовних джерел. Це припускає наявність у бакалаврів романської філології високої загальної і світоглядної культури, професійної компетентності, широкої ерудиції і переконаності, комунікабельності, такту, постійного прагнення до поповнення знань, різноманіття інтересів, орієнтації на соціокультурні цінності й ідеали.

Оскільки найважливішими характеристиками нової – синергетичної світоглядної парадигми в системі вищої професійної освіти є усвідомлення майбутніми фахівцями свого місця в світі, а також своєї особливості місця в площині своєї професії [3, с. 34], то вона в умовах фахової підготовки бакалаврів романської філології повинна змінити, як спосіб трансляції навчально-пізнавальної інформації, так і способи використання й засвоєння ними соціального досвіду, культури й цінностей. Це свідчить про необхідність пристосування навчально-виховного процесу, до якого залучено бакалаврів романської філології, до постійних змін, що відбуваються в доквіллі, створюючи відповідні адаптивні механізми, що забезпечують адекватність їх професійної підготовки все зростаючим вимогам соціуму і ринку праці. Як наслідок, зрушення в моделі вищої професійної освіти бакалаврів романської філології через призму концепції самоорганізації, спонукають до кардинальної зміни взаємовідносин між її основними суб'єктами – студентами та викладачами на більш демократичній та гуманістичній основі, оскільки традиційна екстенсивно-монологічна освітня система вже вичерпала свій позитивний потенціал. Через це викладач у новій моделі вищої філологічної освіти виступає як лідер, тобто менеджер освітнього й науково-дослідницького процесу, а студенти-бакалаври романської філології, що постійно розвиваються, повинні займати у навчанні активну пізнавальну, дослідницьку та соціально-професійну позицію. Освітнє середовище в межах синергетичної моделі організації професійної підготовки бакалаврів романської філології повинно будуватися відповідно до принципів нелінійності,

відкритості, варіативності, гнучкості, як щодо часу, так і щодо місця навчання і формування навчальних груп студентів (різні предмети студенти за вибором можуть вивчати з різними групами однокурсників). Через це навчання як спільне творче осмислення світу, поширюється на всі аспекти життя і згуртовує в єдину структуру всіх учасників освітнього процесу. Але, чи готові до такої нової взаємодії викладачі і студенти-бакалаври романської філології?

Наші власні спостереження й результати наукових досліджень, проведених на базі ОНУ імені І.І. Мечникова [1, 2], засвідчують, що студенти-бакалаври романської філології не завжди готові до такого відкритого навчання, яке вимагає відмінних від традиційної моделі методів і технологій, хоча таке освітнє середовище сприяє більшій самореалізації їх власного «Я», а також самопобудови себе як особистості і професіонала в галузі іноземних мов. Перехід від авторитаризму до демократичності, який передбачає розвиток фактору сумісного пізнання світу спричинений нелегким переосмисленням особистої настанови на співтворчість зі студентами в процесі освітньої діяльності. Тому, на відміну від викладачів, які зацікавлені лише в розумовому і суто мовленнєвому розвитку студентів-бакалаврів романської філології, педагоги-новатори вищої школи, що мислять синергетично, намагаються поряд із зазначеною функцією всебічно розвинути їх особистість, спираючись на емоційно-вольові, морально-етичні, культурологічні та соціально-економічні чинники. Це означає, що відкрита модель професійної освіти бакалаврів романської філології визнає втрату викладачами монопольних позицій на навчальну інформацію, джерелом якої в нових умовах інформаційно-мовленнєвої взаємодії стає студент, який трансформує її через внутрішні пізнавальні дії, що суттєво змінює відносини у підсистемах: «викладач – інформація», «викладач – контроль», «викладач – управління пізнавальною діяльністю студента-бакалавра романської філології».

Іншими словами, модернізація професійної підготовки студентів-бакалаврів романської філології передусім пов'язана зі створенням відкритої самоорганізованої моделі їх навчання фахових дисциплін, яка повинна будуватися на засадах гуманістичної парадигми, зорієнтованої на розвиток вільної особистості, формування в неї аналітичних і креативних умінь щодо вирішення багатофакторних професійних проблем, здібностей до автономної інноваційної діяльності в сфері міжкультурної комунікації. А це різко зміщує акценти з навчання на самонавчання і самоосвіту студентів-бакалаврів романської філології. Зафіксовано, що ситуація у вищих навчальних закладах, що здійснюють професійну підготовку студентів-бакалаврів романської філології, поки що цілком інша: величезний обсяг аудиторного навантаження не залишає студентам часу на повноцінну самостійну пізнавальну, дослідницьку й професійно зорієнтовану діяльність, спрямовану на вдосконалення їх особистості як фахівця міжкультурної комунікації та творчий пошук. Тому, враховуючи реальні обставини освітнього середовища, ми, організуючи навчання студентів-бакалаврів романської філології фахових

дисциплін у три етапи, використовували наступний дидактико-методичний арсенал, який сприяв формуванню в них культурологічної компетентності.

Перший етап – підготовчий – був спрямований на формування в студентів-бакалаврів романської філології більш чітких уявлень про майбутню професійну діяльність в нових – соціально-економічних та соціокультурних умовах розвитку українського й європейського суспільства, її творчий характер, стимулювання їх мотивації на успішне професійне становлення як фахівців сфери міжкультурної комунікації. Протягом цього етапу було передбачене вивчення базових і спеціальних дисциплін («Вступ до фаху», «Практична фонетика», «Практична граматики», «Домашнє читання», «Практика усного й письмового мовлення»). Навчальна інформація цих фахових дисциплін була структурована відповідно переліку професійно важливих пізнавальних завдань, виробничих і проблемних ситуацій. Ситуації-оцінки описували стан професійної діяльності фахівців з романської філології, конструктивний вихід з яких уже знайдений, однак потребує критичного аналізу раніше ухвалених рішень. Ці ситуації містили головним чином соціокультурні й комунікативні помилки, допущені бакалаврами романської філології у процесі міжкультурної або ділової комунікації, а також вказували на порушення професійної етики. Ситуації-ілюстрації містили еталонні зразки пошуку оптимальних способів вирішення завдань міжмовного й міжкультурного спілкування. Застосування методу аналізу конкретних ситуацій сприяло активізації пізнавальної діяльності бакалаврів романської філології, розвитку в них уміння аналізувати професійні ситуації, формуванню позитивної мотивації на професійне становлення. Причому, у процесі вирішення конкретних завдань ми віддавали перевагу використанню відеоситуацій, оскільки вони мають більшу інформативну цінність, аніж опис ситуацій, що обумовлено синхронізацією мовної й екстралінгвістичної поведінки діючих осіб, підкріпленням аудіовізуального зразка паралінгвістичними засобами.

На другому – основному етапі, на заняттях по практичній фонетиці, практичній граматиці, домашньому читанню, практиці усного й письмового мовлення, особливістю організації яких була інтеграція лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної підготовки бакалаврів романської філології на міждисциплінарній основі досить часто використовувався метод проектів і інтерактивних засобів навчання. Інтерактивні засоби навчання основних мов застосовувалися на заняттях по практичній фонетиці для відпрацювання аудітивних навичок розрізнення звуків іноземної мови, формування артикуляційних і ритміко-інтонаційних вимовних навичок. Оскільки в навчальних програмах по фонетиці часто використовується прийом візуалізації вимови, то створювалися умови для самостійної роботи студентів над фонетичними навичками. На заняттях по практичній граматиці застосовувалися автоматизовані довідники по граматиці, системи виявлення граматичних помилок на морфологічному рівні, тестові програми, що сприяло формуванню рецептивних граматичних навичок читання й аудіювання, а також продуктивних

граматичних навичок переважно письмової мови. Використання інтерактивних засобів навчання дозволяло не тільки активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у ході аудиторних занять, але й раціонально організувати самостійну роботу, що мало особливе значення для студентів зі слабким рівнем підготовки.

Формуванню лінгвокомунікативних знань сприяло виконання бакалаврами романської філології комунікативних завдань тренувального або пізнавально-пошукового характеру, які залучалися до участі у виконанні певних проектів. На цьому етапі головним чином використовувалися творчі монопроекти з відкритою координацією, внутрішні, групові, короткострокові. Прикладом може бути проект «Мое хоббі». Мета даного проекту складалася в навчанні лексики по темі, формуванні вмінь діалогічного й монологічного мовлення, аудіюванні незнайомого тексту, вимовленого носієм мови, у збагаченні знань про культуру інших країн, у формуванні вміння використовувати мовні й немовні здатності відповідно до завдань міжкультурного спілкування, навчитися працювати в команді. Для реалізації цих цілей необхідно було вивчити інтереси студентів, їх думки щодо проведення вільного часу, закріпити лексику по даній темі, поліпшити їх навички в монологічному й діалогічному мовленні, у читанні й аудіюванні. Попередньо було проведено опитування з метою підвищення інтересу до теми й вибору типу проекту, а також правильного розподілу студентів по підгрупах, щодо їх захоплень і психологічної сумісності.

Проект включав чотири сходинки. На першій сходинці кожна підгрупа бакалаврів романської філології вибирала тему в рамках досліджуваної загальної теми. У результаті були обрані теми «Музика», «Спорт», «Подорожі». Перед студентами була поставлена проблема, шляхи вирішення якої вони повинні були знайти самі, запропоновані зразкові питання для обговорення з метою закріплення лексики, розмовні кліше, а також настрою на тему, виявлені джерела інформації, методи її одержання, форма кінцевого продукту (інтерв'ю, реклама, стінгазета, колаж, телепередача, повідомлення й т.д.). На цій сходинці студенти пропонують свої варіанти розробки проекту, спираючись на особистий досвід, проявляючи самостійність і творчість, визначають форму кінцевого продукту, обґрунтовуючи його переваги перед іншими. Друга сходинка присвячена роботі над монологічними висловленнями. Як змістовно-значеннева основа, що дозволяє успішно реалізувати поставлені завдання, виступають тексти, що відповідають темам «Музика», «Спорт», «Подорожі». Зміст цих текстів був стимулом для наступних висловлень. Важливо навчити студентів використовувати тексти як зразок висловлення, трансформувати їх у відповідності зі своїми цілями. На третій сходинці йшло відпрацювання діалогічного мовлення, коли студенти обговорюють зміст тексту, виділяють важливу інформацію. Студенти діляться інформацією про заготовлені матеріали, готують презентацію проекту. При цьому кожен бере участь відповідно до визначеної йому ролі. На четвертій сходинці здійснюється захист і обговорення прикінцевого продукту, резуль-

тату проекту в кожній групі. У цьому випадку перша група, що вибрала тему «Музика», представляла колаж, друга група захищала свій проект у вигляді телепередачі «Спортивні новини», третя група, що вибрала тему «Подорожі», представила рекламу туристичної агенції. Після презентацій проектів проводилася загальногрупова дискусія бакалаврів романської філології, у ході якої обговорювалися й оцінювалися результати виконання проекту, його презентація, що стимулювало вихід студентів у рефлексивну позицію, підвищувало їх активність.

Третій – професійно орієнтований етап був безпосередньо пов'язаний з формуванням професійно значущих особистісних якостей бакалаврів романської філології як фахівців сфери міжкультурної комунікації. Виходячи з можливостей навчальних дисциплін («Теорія перекладу», «Практика перекладу», «Теорія й практика міжкультурної комунікації», «Лінгвокраїнознавство» і ін.) нами були визначені три напрями роботи в плані забезпечення продуктивності колективної й індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів. Для рішення завдань удосконалення фонетичних, граматичних, лексичних і аудитивних навичок, мовних, соціокультурних і комунікативних умінь, розвитку фонематичного слуху, почуття мовної симетрії, функціонального стилю, критичності мислення на заняттях з практичної граматики, домашнього читання, практики усного й письмового мовлення використовувалися методи аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, проектів, інтерактивні засоби навчання. Студенти вирішували більш складні завдання, що носили творчий характер. Прикладом може бути пізнавально-пошукове культурознавче завдання на систематизацію й узагальнення національно-специфічної інформації «Іспанія – країна моєї мрії».

На заняттях з дисципліни «Теорія й практика міжкультурної комунікації» ми прагнули забезпечити правильне розуміння студентами-бакалаврами романської філології сутності процесу міжкультурної комунікації, познайомити їх з категоріальним апаратом даного навчального курсу, розвивати установки на діалог культур. У процесі навчальної діяльності акцент робився на зіставлення культурних діаграм рідної й досліджуваної (іспанської, французької) мов,

які є сукупністю культурологічних даних, необхідних для забезпечення успішної міжкультурної комунікації. Причому, студенти повинні були чітко засвоїти, що культурна діаграма повинна виступати як орієнтир у ході як аудиторних занять по інших предметах, так і в самоосвітній діяльності й включати наступні елементи: національна ідентичність і соціальні групи (суспільні класи, етнічні групи, демографія); соціальна взаємодія (норми, правила й традиції в поведінці); вірування; соціальний і політичний устрій держави (соціальні інститути, що забезпечують повсякденне життя держави і його громадян: медична допомога, дотримання законності й порядку, соціальне страхування, місцеве управління); соціалізація особистості (сім'я, школа, професія як інститути соціалізації, система цінностей суспільства, церемонії, що супроводжують людину в різні періоди життя); історія народу, географія й клімат країни; національні стереотипи й автостереотипи, їх походження, національні символи і їх значення. Загалом, на заняттях з дисципліни «Лінгвокраїнознавство», основними методами навчання якої виступали міжкультурні екскурси, адаптаційно-культурологічні етюди, бакалаври романської філології доходили розуміння того, що, чим більше розходжень у взаємодіючих культурах, тим складніше забезпечити в процесі міжкультурної комунікації діалог культур.

Висновки. Формування культурологічної компетентності бакалаврів романської філології здійснюється в спеціально створених умовах організації їх професійної підготовки, з дотриманням засад інноваційної дидактики вищої школи та використанням широкого кола активних та інтерактивних методів навчання фахових дисциплін. Успішності організації означеного процесу сприяють певні соціально-психологічні якості бакалаврів романської філології, як от: ділові якості (професійна сфера): дисциплінованість, працьовитість, прагматичність, заповзятливість; якості, що характеризують ставлення до інших людей (сфера взаємодії між людьми, сфера спілкування): доброзичливість, товариськість, відвертість, колективізм; якості, що характеризують відношення до життя (емоційна сфера): життєрадісність, різнобічність, оптимізм, захопленість, активність; індивідуальні якості, що підвищують самооцінку (сфера власного «Я»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседіна Є.В. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти / Є.В. Беседіна: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2009.
2. Колесниченко Н.Ю. Професійна підготовка бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти: теоретичні і методичні засади: монографія / Н. Ю. Колесниченко. – Одеса: БМБ, 2014.
3. Проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог європейської інтеграції: колективна монографія / Під ред. О.С. Цокур. – Одеса: СПД Бровкін О.В., 2012.

REFERENCES

1. Besedina E. V. Modernization of the Professional Training of Future Teachers in Conditions of the Higher Education Diversification / E.V. Besedina: PhD thesis : 13.00.04. – Odessa, 2009.
2. Kolesnichenko N. Yu. Professional Training of the Romance-Germanic Philology Bachelors at the University: Theoretical and Methodological Groundings: monograph / N. Yu. Kolesnichenko. – Odessa: BMB, 2014.
3. Problems of Development of Personal and Activity Professionalism of Future Specialists according to the European Integration Requirements: collective monograph / under editing by O.S. Tsokur. – Odessa: SEP Brovkin O. V., 2012.

The didactic principles of the romance philology bachelors' culturological competence formation

Shuppe L.

Summary. The aim of the present article is to give foundation to a theoretical significance of the problem of the culturological competence formation of the Romance philology bachelors as modern experts in the intercultural communication. The main inconsistency of the traditional system of their professional training, which restrains the bachelors' personal and professional awareness in the foreign languages sphere, has been covered. The stages specified, a strategy of creation of the necessary didactic and methodological means contributing to the Romance philology bachelors' culturological competence formation while teaching specialized subjects has been elaborated. Special attention is paid to a specification of means and methods for the bachelors' educational, cognitive, and research activity, so that they obtain culturological competence, and personal and professional skills necessary for their future professional occupation.

Keywords: *culturological competence, the Romance philology bachelors, didactic principles, professional training, intercultural communication.*

Дидактические основы формирования культурологической компетентности бакалавров романской филологии

Л. В. Шуппе

Аннотация. Статья посвящена обоснованию теоретической значимости проблемы формирования культурологической компетентности бакалавров романской филологии как современных специалистов в сфере межкультурной коммуникации. Представлены основные противоречия традиционной системы их специальной подготовки, которая сдерживает личностно-профессиональный рост выпускников бакалавриата как профессионалов в сфере иностранных языков. Указаны этапы и раскрыта стратегия создания необходимого дидактично-методического обеспечения процесса формирования культурологической компетентности бакалавров романской филологии в процессе преподавания специальных дисциплин. Основное внимание уделяется конкретизации способов и приемов активизации научно-познавательной и самостоятельной исследовательской деятельности студентов бакалавриата с целью приобретения ими культурологической компетентности и необходимых для последующей профессиональной деятельности личностных и деловых качеств.

Ключевые слова: *культурологическая компетентность, бакалавры романской филологии, дидактические принципы, профессиональная подготовка, межкультурная коммуникация.*

Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

А. І. Смолюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Corresponding author. E-mail: smolyuk@gmail.com

Paper received 08.09.2016; Accepted for publication 20.09.2016.

Анотація. В статті проаналізовано особливості освітнього середовища педагогічного коледжу як важливого чинника професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Автором виокремлено функції освітнього середовища: спонукальну (системні умови та чинники так чи інакше спонукають студента до професійного саморозвитку); когнітивно-пізнавальну (більше знань про майбутню професію, опанування професійними навичками сприяє бажанню саморозвиватися у професії); соціально-комунікативну (почуття приналежності до професійної спільноти, цінності професійної взаємодії). Автор доводить, що ефективність майбутньої професійної діяльності для студента залежить не тільки від придбаних професійних знань і умінь, але і від сформованої готовності до професійного саморозвитку. Під освітнім середовищем педагогічного коледжу, зазначається у статті, слід розуміти систему психолого-педагогічних впливів і умов формування майбутнього педагога початкової школи, а також можливостей для його розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Результатом впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на особистість майбутнього педагога є сформована готовність до професійного саморозвитку. Перспективи подальших досліджень автор вбачає у розробці критеріїв готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійний саморозвиток, освітнє середовище педагогічного коледжу, готовність до професійного саморозвитку.

Актуальність проблеми. Професійний саморозвиток майбутнього учителя початкової школи – тривалий і безперервний процес. Свій початок він бере із проф-орієнтаційної роботи під час навчання у школі на допрофесійному етапі, далі – відшліфовується на етапі професійної підготовки у навчальних закладах і триває у безперервній освіті. Рушійними силами професійного саморозвитку особистості є задоволення професійних, соціальних, ціннісних потреб, які інтеріоризуються у стійкі професійні мотиви. Самі по собі зовнішні умови не можуть істотно вплинути на процес професійного саморозвитку, а потрібне їх системне поєднання з внутрішніми мотивами. Проте, як справедливо зазначають дослідники, освітнє середовище навчального закладу, взаємодія його суб'єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які у ньому відбуваються, здатне впливати на готовність до професійного саморозвитку, а в кінцевому результаті – визначати траєкторію його подальшого руху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження «середовищної» проблематики у професійній підготовці педагогів представлені такими науковими напрямками: обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів у освіті, а також концепції середовищно орієнтованого навчання (Т. Менг); розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як: акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловйов), професійне середовище (А. Маркова), професійно-креативне середовище (З. Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Л. Панченко); інноваційно-рефлексивного середовища (М. Марусинець, О. Малахова).

Аналіз наукових матеріалів з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що існує освітнє середовище недостатньо активізує і використовує внутрішні ресурси суб'єктів освітньої діяльності, їх творчий потенціал, не орієнтоване на їх повноцінну особистісну самореалізацію, не забезпечує умови для постійного самовдосконалення студентів і

педагогів. Недостатньо враховується активність студентів як суб'єктів освітнього процесу; вводяться інновації слабо пов'язані з програмою саморозвитку викладача і його стилю педагогічної діяльності: професійно-педагогічна підготовка викладачів, яка задовольняє вимоги навчання і виховання студентів у рамках традиційної освітньої парадигми, в нових умовах є малоефективною, недостатньою для професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців (І. Богданова, Т. Войніленко, В. Докучаєва, Н. Кічук, Н. Ляшова, А. Савченко, Т. Сорочан, О. Сущенко, Н. Тарасевич, Л. Хомич, Л. Хоружа, Н. Червякова, І. Шапошникова). Таким чином, у науковому плані залишається відкритою проблема впливу освітнього середовища навчального закладу на професійний саморозвиток майбутніх педагогів.

Мета статті – на теоретичному рівні дослідити особливості впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи

Виклад основного матеріалу. Поняття «освітнє середовище» є досить багатозначним. Загальноприйнятим є розуміння освітнього середовища як сукупності об'єктивних умов, факторів, компонентів, що сприяють успішному функціонуванню освіти. Наведено деякі з визначень. Так, Р. Пріма вважає, що поняття освітнього й едукативного середовища є синонімами. Однак останнє вона характеризує як сукупність умов, що забезпечують особистісно-професійний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу. [3, с. 235].

На думку В. Бикова, навчальне середовище – це штучно побудована система, структура, складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [1].

Категорія «освітнє середовище» використовуються, насамперед, у контексті соціально-педагогічних досліджень як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність

матеріальних вимог відповідно до педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних принципів організації навчально-виховного процесу. Під терміном «освітнє середовище» дослідник В. Ясвін має на увазі систему впливів і умов формування особистості згідно заданого взірця, а також можливостей для її розвитку, які знаходяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [8, с. 14].

Наведене визначення засвідчує вагомий роль соціального і просторово-предметного оточення на процес професійного саморозвитку особистості.

Погоджуємося з О. Писарчук у розумінні того, що «освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що міститься в просторово-предметному, соціально-комунікаційному, психолого-дидактичному і пізнавально-мотиваційному компонентах» [4, с. 7].

Беручи за основу ідеї, розроблені О. Писарчук, можемо стверджувати, що освітнє середовище впливає на реалізацію удосконалення особистісних проявів та професійне становлення майбутніх педагогів через оптимальну організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їх взаємодію. Середовище буде розвивальним, якщо воно створює умови для розвитку і саморозвитку кожної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей; сприяє особистісному і професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації вибору, прийняття самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення за результати навчально-пізнавальної діяльності; створює можливості досліджувати, експериментувати, використовуючи при цьому певні засоби, форми педагогічного спілкування і взаємодії.

О. Писарчук розробляє компонентну структуру освітньо-розвивального середовища, яка також є важливою в контексті нашого дослідження. Таким чином, важливим компонентом освітньо-розвивального середовища є просторово-предметний компонент, що охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, що стимулюють розвиток особистості.

Соціально-комунікаційний компонент визначають насамперед типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками педагогів, учнів і батьків.

Психолого-дидактичний компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що його засвоюють через різноманітні види діяльності, організацію навчання, відповідність методів навчання розвитку учнів. Своєрідним ядром цього компонента є відповіді на запитання «чому навчати?», «як навчати?», «як навчити результативно?», «як вчитися?».

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їх досягненні, є синтезом пізнавальних процесів, розвинутого інтелекту, волі та емоцій, що забезпечує реалізацію ідей та думок у практичній діяльності, характеризується наявністю у особистості потреби, мотивів, інтересів до пізнання.

До структури освітньо-розвивального середовища належать і суб'єкти освітнього процесу, які формують

його, постійно на нього впливають, але й освітньо-розвивального середовища впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу. У цьому контексті освітньо-розвивального середовища можна розглядати і як предмет, і як ресурс спільної діяльності.

В освітньому середовищі кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, використовуючи навчальні, психологічні, просторово-предметні елементи цього середовища в контексті сформованих соціальних відносин. Таким чином, якість освітнього середовища можна визначити як якість просторово-предметного, психолого-дидактичного, соціально-комунікаційного і пізнавально-мотиваційного компонентів, як зміст цього середовища, як якість соціальних відносин у такому середовищі, а також і якість їх зв'язків.

Розвивальний ефект кожного компонента освітнього середовища можна забезпечити лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс охоплює чотири структурні компоненти, які можливо проектувати, моделювати та експертизувати [4].

Середовищний підхід, який презентується дослідниками Ю. Мануйловим, В. Слободчиковим, В. Ясвіним та ін. в інструментальному плані представляє систему дій суб'єкта з середовищем, які спрямовані на перетворення їх в засіб діагностики, проектування та продукування виховного результату [6, с. 37]. Звернення до суб'єктно-середовищного підходу акцентує увагу саме на взаємодії і взаємовпливі середовища і суб'єкта. З позицій суб'єктно-середовищного підходу середовище – це не тільки засіб формування але й засіб розвитку, завдяки якому розширюється суб'єктивний досвід особистості. Суб'єктно-середовищний підхід – це методологічна орієнтація пізнавальної і практичної педагогічної діяльності, яка спрямована на вивчення і використання розвиваючого потенціалу взаємодії середовища і суб'єкта. Адже середовище може вливати на суб'єкт тільки в процесі взаємодії з ним. Суб'єктно-середовищний підхід визначає середовище як засіб і чинник розвитку та продукт соціальної активності суб'єктів освітньо-виховного процесу [2].

Для наукового аналізу такої складної і багатовимірної соціальної реальності, як освітнє середовище, ми використали векторну, тобто логіко-математичну модель і, відповідно, метод знакового функціонального моделювання та методу векторного моделювання освітнього середовища запропоновану В. А. Ясвіним, яка передбачає побудову плоскої системи координат з осями: вісь «залежність – свобода» і вісь «пасивність – активність».

На основі такого моделювання досліджуване освітнє середовище може бути віднесене до одного з чотирьох базових типів: «догматичне освітнє середовище» – сприяє розвитку пасивності і залежності студента; «кар'єрне освітнє середовище» – сприяє розвитку активності, але і залежності студента; «безтурботне освітнє середовище», – сприяє вільному розвитку, але обумовлює формування пасивності студента; «творче освітнє середовище» – сприяє вільному розвитку активного студента.

Освітнє середовище, що склалося в освітньому закладі, можна позначити як «локальне освітнє середовище», на відміну від освітнього середовища в

широкому сенсі, яке теоретично може представляти собою весь Всесвіт. «Локальне освітнє середовище – це функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки», – пише В. Ясвін [8, с. 175]. З цього визначення випливає, що локальне освітнє середовище – це система відносин між суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, взаємодія між суб'єктами освітнього середовища, якими виступають педагоги, студенти, батьки здатна створити той особливий простір, який сприятиме формуванню готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. І саме взаємодія в системі «освітнє середовище – майбутній педагог» носить двосторонній процес. Тільки через прояви власної суб'єктності, активно-перетворювальної діяльності, студент формує освітнє середовище і, навзаєм, середовище спонукає до професійного саморозвитку.

Як свідчать результати аналізу наукової літератури, для того, щоб освітній простір став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей:

- гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства;

- неперервності, що виражається через взаємодію і наступність у діяльності всіх суб'єктів;

- варіативності, у якій передбачено зміну освітньо-розвивального середовища відповідно до потреб суб'єктів в освітніх послугах;

- інтегрованості, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які входять у його структуру;

- відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

- налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога [4].

Слушною є думка О. Г. Хмелевої [7] стосовно створення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів аксіологічного простору професійної педагогічної освіти, який реалізується через ціннісні відносини суб'єктів цілісного педагогічного процесу. Функціонування такого аксіологічного простору забезпечується сукупністю психолого-педагогічних умов, зокрема:

- становлення особистісно-творчої, ціннісно-значущої концепції педагогічної діяльності і суті;

- усвідомлення цінності педагогічної діяльності (єдність цінностей освіти, виховання і розвитку);

- розвиток рефлексивної й суб'єктної позиції викладача і майбутнього спеціаліста;

- включення викладача і студентів у інноваційну, ціннісно-значущу педагогічну діяльність;

- орієнтацію суб'єктів аксіологічного простору педагогічної освіти на творчу самореалізацію;

- диференціації й індивідуалізації системи підвищення науково-педагогічної кваліфікації;

- втілення варіативних форм підвищення якості формування ціннісного компонента професійно-педагогічної культури педагогів.

Безумовно, освітнє середовище педагогічного коледжу здійснює різносторонні формувальні впливи на молоду людину. В контексті нашого дослідження важливо усвідомити і проаналізувати взаємоперетин впливу освітнього середовища і професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи. На підставі аналізу наукових джерел, доходимо висновку, що освітнє середовище педагогічного коледжу може сформувати стійку готовність до професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Загалом, діагностично вимірювати рівень професійного саморозвитку доволі складно. Згідно описових методів слід відзначити, що у процесі особистісно-професійного розвитку особистості педагога (на всіх її рівнях за структурно-динамічною концепцією К. Платонова) можна виокремити такі прогресивні зміни:

- зміна спрямованості особистості та її ставлень (кола інтересів, бажань, системи потреб, мотивів: перевага потреб самореалізації та саморозвитку, мотивів досягнення, підвищення креативності);

- накопичення досвіду та підвищення кваліфікації (удосконалення знань, умінь та навичок, зростання компетентності, засвоєння нових алгоритмів розв'язання професійних завдань);

- розвиток уваги, пам'яті, підвищення рівня саморегуляції, здатності до оптимального вибору дій у нестандартних ситуаціях;

- розвиток професійно важливих якостей відповідно до специфіки діяльності; підвищення особистісно-ділових якостей, морально-естетичних якостей та ін.

Дослідники, розглядаючи професійне зростання студентів як динамічний, неперервний процес розгортання їх особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, як процес удосконалення особистості студента: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей, важливою умовою його ефективності визначає умотивованість діяльності [3; 4; 5]. Так професійна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення професійних знань, оволодіння професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, до неперервного самовдосконалення, спонукає і спрямовує діяльність особистості з оволодіння професією.

Розвиток потреби в постійному самовдосконаленні вимагає чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії, а також оволодіння як уміннями самостійно навчатися (інтелектуальні та організаційні уміння), так і професійними якостями (працьовитість, відповідальність, уважність, посидючість та ін.). Успішність цього процесу забезпечується розробленою індивідуальною програмою вдосконалення, контролем з боку викладачів, постійним самоконтролем за її здійсненням.

Процес професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу має свої особливості. Активність студента дещо обмежується системою вимог з боку викладачів, змістом навчальних програм, специфікою предмета професійної діяльності. Серед системи педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутнього фахівця можна

виокремити наступні [4].

- орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності;

- збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроєктування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значущих якостей особистості.

На нашу думку, освітнє середовище педагогічного коледжу виконує наступні функції: спонукальну (системні умови та чинники так чи інакше спонукають студента до професійного саморозвитку); когнітивно-пізнавальну (більше знань про майбутню професію, опанування професійними навичками сприяє бажанню саморозвиватися у професії); соціально-комунікативну (почуття приналежності до професійної спільноти, цінності професійної взаємодії).

Таким чином, ефективність майбутньої професійної діяльності для студента залежить не тільки від придбаних професійних знань і умінь, але і від сформованої готовності до професійного саморозвитку. Ключовою фігурою перетворень в сучасній освіті виступає викладач, відкритий до педагогічних інновацій, який вільно володіє інтерактивними технологіями навчання, який є не просто носієм сукупності знань і способів їх передачі, а й орієнтований на розвиток особистості студента і саморозвиток в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (А. Глузман, В. Кремень, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін).

Процес професійного саморозвитку майбутнього педагога в період його професійної підготовки має своє особливості. Важливими є система педагогічних умов професійного саморозвитку виокремлюють наступні: орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; збагачення.

Слід зазначити, що власне професійний саморозвиток починається з того моменту, коли студент стає суб'єктом власної педагогічної діяльності. На етапі професійної підготовки закладається готовність до професійного саморозвитку.

Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку.

Для створення умов становлення саморозвитку у майбутніх педагогів, на наш погляд, варто виділити три етапи готовності студентів до професійного саморозвитку:

- позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;

- професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також прагнення до професійного саморозвитку;

- знання, навички, вміння професійного саморозвитку, які виступають як засоби саморозвитку.

Зазначені складові готовності формуються під впливом умов освітнього середовища навчального закладу. Характеризуючи освітнє середовище педагогічного коледжу як психологічний об'єкт, його визначають як «сформовану поліструктурну систему прямих і непрямих навчально-виховних впливів, компонентів, що реалізуються явно чи приховано репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, які характеризують цілі, завдання, методи, засоби і форми освітнього процесу і його розвивальну функцію» [5, с. 55-59].

Виходячи з вище викладеного доцільно виділити три етапи становлення готовності до професійного саморозвитку:

1) інформаційно-ознайомчий (1-2 курси), коли закладається інформаційна основа діяльності, відбувається інтеріоризація впливів освітнього середовища педагогічного коледжу; формування потреб у професійному саморозвитку; актуалізація ресурсного «поля» прихованих можливостей; розвиток мотивації самовдосконалення.

2) операційно-діяльнісний (2-3 курси): після проходження літньої практики і в ході педагогічної практики на 3 курсі виникає суперечність між сформованими знаннями і відсутністю засобів реалізації педагогічної діяльності відбувається засвоєння компонентів готовності до професійного саморозвитку, розробка перспективи професійного саморозвитку, домінування стійкої мотивації готовності до професійного саморозвитку

3) інтегрально-систематизуючий (4 курс): в ході педагогічної практики студенти приступають до самостійної діяльності, здійснюють управління процесом професійного саморозвитку, виробляють стратегії стійкої програми рефлексивної поведінки, готовності до безперервної освіти.

Висновки. Таким чином, під освітнім середовищем педагогічного коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічних впливів і умов формування майбутнього педагога початкової школи, а також можливостей для його розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Результатом впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на особистість майбутнього педагога є сформована готовність до професійного саморозвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці критеріїв готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010.–№ 1. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
2. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. д-ра пед. наук / Ю. С. Мануйлов. – М., 1997. – 300 с.
3. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник / Р. М. Пріма. – Луцьк : Вета, 2007. – 128 с.
4. Писарчук О.Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. Т. Писарчук, автор і укладач. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 60 с.

5. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров для новой школы / В.В. Рубцов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 55-59.
6. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: [навч.-метод. посіб.] / Г. І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.
7. Хмелева О.Г. Элементы трансформации ценностных

приоритетов в процес се развития педагогического образовательного пространства [Электронный ресурс] / О.Г. Хмелева. – Режим доступа: http://fpo.ru/i/konkurs/Hmeleva_O_G.doc.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 363 с.

REFERENCES

1. By'kov V. Yu. Navchal'ne seredovy'shhe suchasny'x pedagogichny'x sy'stem [Elektronny'j resurs] / V. Yu. By'kov // Elektronny'j zbirny'k naukovy'x prac' Zaporiz'kogo oblasnogo insty'tutu pislyady'plomnoyi pedagogichnoyi osvity'. – 2010.–# 1.– Rezhy'm dostupu : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
2. Manuylov Yu. S. Sredovoy podhod v vospitanii: dis. d-ra ped. nauk / Yu. S. Manuylov. – M., 1997. – 300 s.
3. Prima R. M. Profesiynna mobil'nist' majbutn'ogo vchy'telya pochatkovy'x klasiv : navchal'no-metody'chny'j posibny'k / R. M. Prima. – Lucz'k : Veta, 2007. – 128 s.
4. Py'sarchuk O.T. Organizaciya osvity'no-rozvy'val'nogo seredovy'shha v sy'stemi pidgotovky' majbutn'ogo vchy'telya pochatkovoyi shkoly' / O. T. Py'sarchuk, avtor i ukladach. – Ternopil' : Vektor, 2015. – 60 s.
5. Rubtsov V.V. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya novoy shkoly / V.V. Rubtsov // Pedagogika. – 2010. – # 5. – S. 55-59.
6. Soroka G. I. Suchasni vy'xovni sy'stemy' ta tehnologiyi: [navch.-metod. posib.] / G. I. Soroka. – Х., 2002. – 128 s.
7. Hmeleva O.G. Jelementy transformacii cennostnyh prioritetov v proces se razvitija pedagogicheskogo obrazovatel'nogo prostranstva [Elektronnij resurs] / O.G. Hmeleva. – Rezhim dostupu: http://fpo.ru/i/konkurs/Hmeleva_O_G.doc.
8. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju / V.A. Jasvin. – M.: Smysl, 2001. – 363 s.

The educational environment of the pedagogical collage as the condition of the self development of future primary school teachers

Smolyuk A. I.

Abstract. The features of the educational environment of the pedagogical collage as the meaningful factor of the self development of future primary school teachers are analyzed in the article. The functions of the educational environment are singled out by the author: the incentive (systematic conditions and factors one way or another motivate a student to the professional self development); the cognitive-personal (the amount of knowledge about the future profession, the acquirement of professional skills contributes to desire of self development in the profession); the social-communicative (the feeling of membership to the professional community, values of professional interaction). The author proves that the effectiveness of future professional activity for the student depends not only on acquired professional knowledge and skills, and on formed preparedness to professional self development. As remarked in the article the educational environment is understood as the system of psychology-pedagogical influence and conditions of forming of future primary school pedagogue and possibilities for its development, which are contained in the social and spatially-subject environment. The formed preparedness to professional self development acts as the result of influence of the educational environment. The author sees the perspectives of further investigation in the developing of the criteria of the preparedness to professional self development of the future primary school teachers.

Keywords: *professional self development, educational environment of the pedagogical collage, preparedness to professional self development.*

Образовательная среда педагогического колледжа как условие профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы

А. И. Смолюк

Аннотация. В статье проанализированы особенности образовательной среды педагогического колледжа как важного фактора профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы. Автором выделены функции образовательной среды: побудительную (системные условия и факторы так или иначе побуждают студента к профессиональному саморазвитию) когнитивно-познавательную (больше знаний о будущей профессии, овладение профессиональными навыками способствует желанию саморазвитию в профессии) социально-коммуникативную (чувство принадлежности к профессиональному сообществу, ценности профессионального взаимодействия). Автор доказывает, что эффективность будущей профессиональной деятельности для студента зависит не только от приобретенных профессиональных знаний и умений, но и от сложившейся готовности к профессиональному саморазвитию. Под образовательной средой педагогического колледжа, отмечается в статье, следует понимать систему психолого-педагогических воздействий и условий формирования будущего педагога начальной школы, а также возможностей для его развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении. Результатом влияния образовательной среды педагогического колледжа на личность будущего педагога является сформирована готовность к профессиональному саморазвитию. Перспективы дальнейших исследований автор видит в разработке критериев готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: *профессиональное саморазвитие, образовательная среда педагогического колледжа, готовность к профессиональному саморазвитию.*

PSYCHOLOGY

Когнітивна складова готовності майбутніх соціальних працівників до превентивної діяльності

С. Ю. Сургова

Чорноморський національний університет ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна
Corresponding author. E-mail: sirius96@mksat.net

Paper received 04.10.2016; Accepted for publication 15.10.2016.

Анотація. Статтю присвячено висвітленню методики, що передбачала визначення сформованості когнітивного компонента готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. Проведена діагностика рівня сформованості когнітивного компонента готовності до превентивної діяльності дозволяє зробити висновок, що загальний рівень когнітивного компонента можна оцінити як достатній і елементарний (з перевагою елементарного). Автор припускає, що ефективне формування зазначеного компонента готовності можливе лише за умови збагачення змісту професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників положеннями і пріоритетними напрямками превентивної діяльності.

Ключові слова: превентивна діяльність, когнітивний компонент, превенція, готовність до превентивної діяльності, майбутній соціальний працівник, коефіцієнт готовності.

Превентивний підхід розвивається в єдиній моделі з передовим надбанням європейського досвіду – як єдиній моделі захисту прав людини на здоров'я і соціальний розвиток. Готовність до превентивної діяльності дає можливість молодому фахівцеві соціальної сфери професійно адаптуватися в умовах сучасного життя, успішно розв'язувати складні професійні завдання, свідомо аналізувати й корегувати результати своєї діяльності.

У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери вивчалися І. Зверевою, А. Капською, Г. Лактіоною, В. Поліщук, С. Харченко й ін. [2; 4; 6; 8; 10]. Здійснено суттєвий прорив у царині теоретичного осмислення превентивних проблем у дисциплінах сфери прикладних наук: військової, пенітенціарної й – особливо – соціальної педагогіки (Л. Кондрашовою, В. Оржеховською, О. Пилипенком, В. Ролінським та ін.). [5; 7; 9].

Попри позитивні зміни в сучасній науці стосовно вивчення готовності майбутніх соціальних працівників до різних видів соціально-педагогічної діяльності, потребує серйозного наукового розроблення проблема визнання взаємозв'язку готовності до превентивної діяльності з підготовкою майбутніх соціальних працівників та її співвідношення з такими категоріями, як превенція, превентивний підхід, рівні превентивної діяльності.

Метою даної статті є висвітлення методики, що передбачала визначення сформованості когнітивного компонента готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників.

У процесі експерименту нами була розроблена і використана методика, що передбачала виявлення когнітивної готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників. З цієї метою використовувались наступні дослідні методи: педагогічне спостереження, зіставлення, узагальнення, бесіда, анкетування, опитування; шкалування – присвоєння показників досліджуваним характеристикам; вивчення й аналіз документації (навчальні плани, програми); педагогічне тестування – з метою діагностики знань і вмінь превентивної діяльності [1, с. 14].

Оскільки «превентивна діяльність» – поняття багатопланове, для визначення його загального, інте-

грального рівня нами було визначено рівні кожної зі складових когнітивного компонента. Зважаючи на те, що кожна складова превентивної діяльності характеризується, у свою чергу, багатьма показниками, ми обмежилися аналізом окремих, на наш погляд, найбільш важливих і узагальнених.

Оцінка стану когнітивного компонента проводилася за такими показниками: В(1) володіння знаннями з основних понять і принципів превентивної діяльності; В(2) знання форм і методів реалізації превентивної роботи з клієнтом; В(3) розуміння напрямів превентивної діяльності; В(4) уміння і навички моделювання роботи з різними групами клієнтів.

Виходячи з того, що змістом когнітивного компонента є система знань, умінь і навичок, необхідних для цієї діяльності, ми провели вправу – анкету. В анкету були включені питання, розраховані на визначення рівня превентивної грамотності майбутнього фахівця соціальної роботи серед студентів КГ і ЕГ спеціальності „Соціальна робота” МНУ ім. В.О. Сухомлинського, ЧНУ ім. П.Могили. Кожне питання оцінювалося за 10-бальною шкалою, і визначався середній бал по двох питаннях.

До змісту анкети ввійшли питання з метою виявлення знань студентів з основних понять і принципів превентивної діяльності:

- розуміння певних понять і термінів („превентивний підхід”, „сутність превентивної діяльності”, „особистісно-орієнтована освіта”, „превентивна технологія”);

- аналіз функцій превентивної діяльності і доцільність їх вибору під час роботи з клієнтом;

- аналіз теоретичних підходів до моделювання професійно-практичної діяльності з урахуванням мети і завдань превентивної роботи, розуміння основних напрямків превентивної діяльності.

Кожному студенту в анкеті пропонувалося відповісти на 2 питання: перше – теоретичне (з теорії превентивної педагогіки), у другому слід було навести приклад використання превентивних технологій у подальшій професійній діяльності. Оцінювання результатів анкетування проводилося за 10-бальною шкалою: елементарний рівень (0–3 бали), достатній (4–8 балів), високий (9–10 балів).

Наведемо анкету визначення рівня превентивної грамотності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Наприклад, завдання до варіанта № 1 анкети були наступні:

1. Визначити співвідношення понять „педагогічна технологія” і „превентивна технологія”.
2. Обґрунтувати доцільність використання однієї з

запропонованих технологій: тренінг, рольова гра, диспут під час вивчення теми „Проблеми соціалізації дітей і молоді”.

Загальна кількість студентів, що заповнювали анкету, – 197 чол. Результати анкетування наведені в табл. 1.

Таблиця 1. Аналіз результатів анкетування

Рівень знань	Середнє значення результатів анкетування в розрізі груп					
	Високий		Достатній		Елементарний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Бали за десятибальною шкалою	9–10	9–10	4–8	4–8	0–3	0–3
Кількість студентів у відсотках	0,5	0,7	2,0	2,3	97,5	97

Сучасні вимоги до вивчення превентивної педагогіки обумовлюють такі основні акценти навчання: оволодіння студентами методами превентивної діяльності; розвиток творчого і критичного мислення; засвоєння превентивних знань на основі особистісного досвіду студентів, розуміння напрямків здійснення превентивної діяльності.

Аналіз мети, завдань і змісту навчальних програм із професійно-практичних дисциплін та методики викладання превентивної педагогіки дає підставу припустити, що

- напрямком підготовки майбутнього соціального працівника до використання превентивних технологій недостатньо висвітлений у дисциплінах педагогічного циклу;
- недостатньо узгоджені між собою зміст і завдання навчальних дисциплін;
- в навчальному процесі замало уваги приділяється моделюванню професійно-практичної діяльності студентів згідно з метою превенції навчання.

У такий спосіб, викладання дисциплін професійно-практичного і предметно-методичного циклів недостатньо мірою забезпечує формування когнітивного критерію сформованості готовності майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності.

Аналіз спостережень за навчально-виховним процесом у ВНЗ дозволяє стверджувати, що високий рівень теоретичних знань є лише основою для формування професійної готовності соціального працівника, показником його готовності виступають уміння, навички, дії [3; 136].

Когнітивний компонент сформованості готовності майбутнього соціального працівника покликаний виявити якість, доцільність, оригінальність використання теоретичних знань на практиці; характер засвоєння знань, умінь і навичок, ступінь професіоналізму сту-

дента в майбутній професійній діяльності. Важливим показником когнітивного компоненту є моделювання професійно-практичної роботи з різними групами клієнтів. Ступінь вияву цього показника визначався нами за результатами виконання студентами КГ і ЕГ творчих завдань із превентивної педагогіки.

Студентам третього курсу (112 осіб) було запропоновано контрольну роботу з превентивної педагогіки, що містила два завдання з теорії і практики використання принципів і методів превентивної діяльності. У першому завданні необхідно було ознайомитися з психолого-педагогічною характеристикою групи молоді, що вживає ПАР (психоактивні речовини), і згідно з цим запропонувати сучасні підходи до профілактики негативних проявів у молодіжному середовищі. У другому завданні пропонувалося застосувати методику використання відеоматеріалів „Ескейп” у проведенні профілактичної роботи серед молоді, що вживає ПАР.

Результати виконання першого завдання дають можливість визначити елементарний рівень умінь студентів підбирати найбільш ефективну для даної групи методику профілактики; 58% студентів зовсім не визначилися з вибором методики.

Продовжуючи дослідження в напрямку визначення превентивних уявлень у студентів, ми намагалися виявити, які методи і форми вони вважають найбільш ефективними щодо проектування превентивного виховання населення згідно з цілями превентивної діяльності. Це зумовлено тим, що вибір того чи іншого методу залежить від самого соціального працівника, його особистості як професіонала й спирається на особистісні якості. Студентам було запропоновано за результатами проходження навчальної практики визначити ефективність методів за п'ятибальною шкалою. Оброблені дані презентовано в табл. 2.

Таблиця 2. Ступінь ефективності методів і форм щодо проектування превентивного виховання населення

Методи і форми	Середній бал		Методи і форми	Середній бал	
	К.Г.	Е.Г.		К.Г.	Е.Г.
Лекції	4,77	4,73	„Мозкові штурми”	3,11	3,12
Дослідницькі проекти	3,03	3,07	Аналіз проблемної ситуації	3,27	3,31
Бесіди	4,79	4,81	Майстерні	3,01	3,04
Диспути	4,08	4,11	Тренінги	3,81	3,78
Доповіді	4,57	4,61	Семінари	4,61	4,58
Ситуаційно-рольові ігри	4,09	4,07	Публікації в газетах і журналах	3,07	3,11
Дискусії-симпозіуми	3,79	3,82	Демонстрація фільмів	3,91	3,88
Ігри-драматизації	3,64	3,65	Робота з підручником	4,16	4,14

Зіставлення отриманих даних указує на ряд загальних переваг студентів обох груп. Найбільш високими балами (середній бал вище за 4) студенти контрольної й експериментальної груп зазначили традиційні методи виховання: лекції, семінари, бесіди, диспути, доповіді, самостійну роботу з підручником, ситуаційно-рольові ігри. І це цілком закономірно, оскільки без застосування зазначених методів будь-яка педагогічна взаємодія неможлива, зокрема, в досліджуваній нами сфері – використання потенціалу цих методів і форм для реалізації превентивного виховання має багато позитивного: допомагає студентові ознайомитися з теоретичним надбанням із превентивної проблематики, узагальнювати отримані знання і робити висновки. На жаль, студенти як контрольної, так і експериментальної груп недостатньо усвідомлюють значення сучасних новітніх технологій навчання, спрямованих на стимулювання творчості, ініціативи, критичного мислення (варто визнати, що традиційні методи слабо орієнтовані на взаємодію студента з викладачем, прийняття студентами самостійних рішень). Такі методи, за результатами нашого дослідження, мають середню оцінку нижче 4-х балів: дискусії-симпозіуми, ігри-драматизації, „мозкові

штурми”, метод аналізу проблемної ситуації, майстерні, тренінги, демонстрація фільмів, публікації в газетах і журналах, дослідницькі проекти. Між тим, саме застосування цих методів і заходів у професійній діяльності значною мірою вплине на формування превентивної самосвідомості населення і становлення таких поведінкових норм, що спрямовані на вміння поважати інтереси і права іншої людини.

Аналіз результатів виконання творчих завдань студентами КГ і ЕГ та звітної документації з виробничої практики студентів випускного курсу свідчить, що 95% студентів зорієнтовані на традиційні форми і методи профілактики, і тільки 3% – на сучасні превентивні технології навчання (тренінгові, ігрову, дослідницьку). Такі результати пояснюються тим, що студент у ВНЗ перебуває в ролі „отримувача” знань у системі лекційно-семінарських занять без орієнтації на сучасні превентивні технології. Тому перенесення системи навчання ВНЗ у професійну діяльність із урахуванням елементарного рівня сформованості когнітивного критерію готовності до превентивної діяльності є для студентів умотивованим. У цілому рівень когнітивних знань студентів КГ і ЕГ відображено в табл. 3.

Таблиця 3. Рівень сформованості когнітивного компоненту

Показники критерію В	Експериментальна група							Контрольна група						
	Елементарний		Достатній		Високий		Коефіцієнт	Елементарний		Достатній		Високий		Коефіцієнт
	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %		Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	Кількість студентів	Показник, %	
В (1)	182	97	4	2,3	2	0,7	1,03	179	97,5	4	2	1	0,5	1,04
В (2)	178	95	6	3	4	2	1,07	171	93	5	2,5	8	4,5	1,11
В (3)	135	72	45	24	8	4	1,32	126	69	51	28	57	3	1,34
В (4)	79	42	103	55	6	3	1,61	81	44	97	53	6	3	1,59

Загальний рівень сформованості когнітивного компоненту можна оцінити як елементарний і достатній (ближче до елементарного) в експериментальній (KF = 1,26) та контрольній (KF = 1,27) групах. Найнижчі результати виявлено за показником В (1) – володіння знаннями з основних понять і принципів превентивної діяльності у респондентів експериментальної групи (1,03) і за показником В (1) у контрольній (1,04), найвищі – за показником В (4) – уміння і навички моделювання роботи з різними групами клієнтів у представників експериментальної (1,61) та за показ-

никами В (4) у контрольній групі (1,59) (див. табл. 3). Як бачимо, в цифровому відношенні діагностика рівня сформованості когнітивного компоненту відображена у вигляді балів та відсотків, але для максимальної точності показники було проведено також за коефіцієнтом, що характеризує відсоткове співвідношення учасників дослідно-педагогічної роботи за рівнями сформованості (високим, достатнім та елементарним) компоненту (когнітивного). Розрахунки проводилися за зазначеною формулою [3, с. 43]:

$$KF = \frac{A \cdot 1 + B \cdot 2 + C \cdot 3}{100}, \tag{1.1}$$

Сказане вище свідчить про наявність у студентів резервів знань про превентивну діяльність як компонента їх подальшої професійної діяльності і водночас про значні труднощі при використанні здобутих знань у реальних навчальних ситуаціях, а також при спілкуванні з різними верствами населення й однолітками.

Проведена діагностика показала, що рівень сфор-

мованості когнітивного компонента у студентів елементарний, припускаємо, що ефективне формування зазначеного компонента готовності можливе лише за умови, збагачення змісту професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних працівників положеннями і пріоритетними напрямками превентивної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вопросы практической психодиагностики и психологической консультации в вузе / под. ред. Н. Н. Обозова. – Л., 1984. – 152 с.
2. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / І. Д. Зверева. – К., 1999. – 451 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 127 с.
4. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 1998. – С. 5–12.
5. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб. пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – К. : Вища школа, 2005. – 231 с.
6. Лактионова Г. М. Теоретико-методологические основы социально-педагогической работы в условиях крупного города : дис. на соискание учёной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / Лактионова Галина Михайловна. – К., 1999. – 419 с.
7. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : Наук.-метод. посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко ; АПУ, Інститут проблем виховання. – Ізмаїл : СМІЛ, 2006. – 283 с.
8. Поліщук В. А. Соціальна освіта в Україні: проблеми становлення і розвитку / В. А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С. 1–4.
9. Ролінський В. І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Володимир Іванович Ролінський. – К., 2005. – 236 с.
10. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Луганск : Альма-Матер, 1999. – 138 с.

REFERENCES

1. Voprosy prakticheskoy psihodiagnostiki i psihologicheskoy konsul'tacii v vuze/pod. red. N. N. Obozova. - L., 1984. - 152 p.
2. Zvereva I. D. Teoriya i praktika social'no-pedagogichnoy roboti z dit'mi ta moloddyu v Ukraini : dis. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : spec. 13.00.05 / I. D. Zvereva. – K., 1999. – 451 p.
3. Kuz'mina N. V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / N. V. Kuz'mina. – L. : LGU, 1980. – 127 p.
4. Kaps'ka A. J. Deyaki osoblivosti formuvannya gotovnosti studentiv do profesijnoi tvorchosti / A. J. Kaps'ka // Modelyuvannya vihovnoi diyal'nosti v sistemі profesijnoi pidgotovki studentiv: Teoriya, praktika, programmi / za zag. red. A. J. Kaps'koї. – K., 1998. – p. 5–12.
5. Kondrashova L. V. Preventivnaya pedagogika : ucheb. posobie / Lidiya Valentinovna Kondrashova. – K. : Vishcha shkola, 2005. – 231 p.
6. Laktionova G. M. Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-pedagogicheskoy roboty v usloviyah krupnogo goroda : dis. na soiskanie uchyonoy stepeni d-ra ped. nauk : spec. 13.00.05 / Laktionova Galina Mihajlovna. – K., 1999. – 419 p.
7. Orzhekhovs'ka V. M. Preventivna pedagogika : Nauk.-metod. posibnik / V. M. Orzhekhovs'ka, O. I. Pilipenko ; APU, Institut problem vihovannya. – Izmail : SMIL, 2006. – 283 p.
8. Polishchuk V. A. Social'na osvita v Ukraini: problemi stanovlennya i rozvitku / V. A. Polishchuk // Praktichna psihologiya ta social'na robota. – 2003. – № 6. – S. 1–4.
9. Rolins'kij V. I. Social'no-pedagogichni umovi profilaktiki nasil'stva shchodo pidlitkiv : dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spec. 13.00.05 / Volodimir Ivanovich Rolins'kij. – K., 2005. – 236 p.
10. Harchenko S. YA. Didakticheskie osnovy podgotovki studentov k social'no-pedagogicheskoy deyatelnosti / S. YA. Harchenko ; Luganskij gos. ped. un-t im. T. G. SHEvchenko. – Lugansk : Al'ma-Mater, 1999. – 138 p.

The cognitive component of readiness of social services future personnel for prevention activities: results of diagnostic studies Surgova S.

Abstract. The article is devoted to the procedure provides for the identification of formation of the cognitive component of readiness of social services future personnel for prevention activities. Applying the diagnostic level of formation of the cognitive component of preparedness for preventive action leads to the conclusion that the overall level of the cognitive component can be evaluated as sufficient and elementary (with the advantage of a sufficient). The author suggests that the efficient formation of the component can be achieved by the enrichment of the content of vocational and practical training of social services future personnel with the terms and priorities for preventive action.

Keywords: Prevention, cognitive component, readiness for prevention, social services future personnel, readiness coefficient.

Когнитивная составляющая готовности будущих социальных работников к превентивной деятельности

С. Ю. Сургова

Аннотация. Статья посвящена методике, предусматривающей выявление сформированности когнитивного компонента готовности к превентивной деятельности будущих социальных работников. Проведенная диагностика уровня сформированности когнитивного компонента готовности к превентивной деятельности позволяет сделать вывод, о том, что общий уровень когнитивного компонента можно оценить как достаточный и элементарный (с преимуществом элементарного). Автор предполагает, что эффективное формирование указанного компонента возможно при условии обогащения содержания профессионально-практической подготовки будущих социальных работников положениями и приоритетными направлениями превентивной деятельности.

Ключевые слова: превентивная деятельность, превенция, когнитивный компонент, готовность к превентивной деятельности, будущий социальный работник, коэффициент готовности.

Методологічні основи становлення особистості в професійній психології

І. А. Добренко

Бердянський університет менеджменту і бізнесу, м. Бердянськ, Україна
Corresponding author. E-mail: dobinan@mail.ru

Paper received 26.09.2016; Accepted for publication 05.10.2016.

Анотація. У статті розглянуто професійне становлення особистості, що супроводжується кризами, конфліктами, деструктивними змінами. З'ясовано, що методологічною основою є принципи системного, особистісно – діяльнісного, діяльнісного підходів до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації і самореалізації особистості. Виявлено, що становлення особистості обов'язково передбачає потребу в розвитку і саморозвитку, потребі у професійному самозбереженні і т.і. Підтверджено, що професійне становлення суб'єкта є частиною онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності, вирішальне значення якого буде належить провідній діяльності фахівця.

Ключові слова: особистість, професійна діяльність, професійне становлення особистості, професія, професійне самовизначення, самоактуалізація.

Вступ. Сьогодні сучасне суспільство націлене на формування компетентних фахівців, готових і здатних до підвищення професіоналізму своєї діяльності і розвитку професіоналізму як якості особистості. При розгляді даної проблеми становлення особистості ми опираємося на методологічному положенні Б. Г. Ананьєва, згідно з яким розвиток особистості, з одного боку, «є зростаюча за масштабами і рівнями інтеграція – утворення великих» блоків», систем або структур, синтез яких в певний момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості. З іншого боку, розвиток особистості є і все зростаюча диференціація її психофізіологічних функцій, процесів, станів і особистісних властивостей, розмірна прогресуючій інтеграції» [1].

Короткий огляд публікацій з теми. У сучасній психологічній науці проблема професійного становлення особистості представлена цілим рядом методологічних і загальнотеоретичних досліджень. Необхідність продуктивного вирішення завдань професійного становлення знайшла відображення в дослідженнях різних аспектів згаданої наукової проблеми: виконання професійної діяльності (В. А. Бодров, Е. Ф. Зеєр), вивчення рівнів професіоналізму в діяльності (А. К. Маркова, О. Р. Фонарьов), формування готовності до праці (Г. О. Балл, В. А. Моляко); професійне становлення суб'єкта праці (Н. Ю. Волянук, Г. В. Ложкін), загальні принципи розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (Є. О. Климов, С. Д. Максименко) та ін. Теоретичною основою концепції професійного становлення особистості стали дослідження особистості та діяльності К. С. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова, М. М. Нечаєва, Г. В. Суходольського, В. Д. Шадрикова. Великий вплив на проектування концепції надали роботи А. А. Бодалева, Ю. М. Забродіна, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева, А. К. Маркової, Л. М. Митіної, Н. С. Пряжнікова та інших.

Для теоретичного аналізу психологічних проблем професійного розвитку особистості особливий інтерес представляють роботи зарубіжних вчених А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда.

Мета. З'ясувати та констатувати, що професійне становлення супроводжується кризами, конфліктами, деструктивними змінами. Темп і траєкторія цих процесів детермінується біологічними і соціальними чин-

никами, власною активністю особистості, випадковими обставинами, життєво важливими подіями і т.і.

Матеріали та методи. Професійна психологія досить уважно вивчає значення професійного становлення для сучасної людини, досліджує траєкторію індивідуального професійного становлення особистості, розвиток професійних експектацій в дитинстві, детермінанти професійної зрілості, професійні цінності і мотиви праці, задоволеність професійною працею, а також вплив професії на біографію конкретної людини.

Методологічною основою професійної психології є концепція професійного становлення особистості. Суть цієї концепції полягає в тому, що, вибираючи професію, освоюючи її, професійно вдосконалюючись, особистість змінюється, а саме, збагачується її спрямованість, формується досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі і корисні якості.

Професійне становлення також супроводжується і кризами, і конфліктами, і деструктивними змінами. Темп і траєкторія цього процесу детермінуються біологічними і соціальними чинниками, власною активністю особистості, а також випадковими обставинами, життєво важливими подіями та професійно зумовленими інцидентами.

На основі вивчення попередніх наукових робіт з професійного становлення особистості були визначені наступні концептуальні положення:

- професійне становлення особистості має історичну та соціокультурну обумовленість;
- ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності;
- процес професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, неповторний, проте в ньому можна виділити якісні особливості та закономірності;
- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації;
- індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними та ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними потягами людини;
- знання психологічних особливостей професійного становлення і розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, будувати і творити свою історію.

Методологічною основою концепції стали принципи системного, особистісно – діяльнісного, діяльнісного підходів до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації і самореалізації особистості.

Основними поняттями концепції є «особистість», «професійна діяльність», «професійне становлення особистості», «професія» і «професійне самовизначення».

На сучасному етапі розвитку професійної психології існують різні визначення особистості.

У гуманістичних психологічних концепціях особистість – це людина як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства.

Психологи біогенетичної орієнтації розглядають особистість як індивіда, що володіє певними антропогенетичними властивостями (професійними задатками, темпераментом, віком, статтю, типом статури, нейродинамічними властивостями мозку та ін.), які проходять різні стадії дозрівання в міру реалізації філогенетичної програми виду в онтогенезі.

Представники соціогенетичної орієнтації трактують особистість крізь призму соціалізації людини, засвоєння ним соціальних норм і ролей, придбання соціальних установок і ціннісних орієнтацій, формування соціального і національного характеру.

Вчені персоногенетичної орієнтації аналізують особистість в процесі її самореалізації, особистісного вибору, безперестанного пошуку сенсу життя. Велике значення надається активності особистості, її творчій спрямованості, індивідуальності. [2].

Під особистістю ми будемо розуміти індивіда як суб'єкта соціальних відносин і активної діяльності, наділеного властивостями, якостями, здібностями, що дозволяють реалізувати себе.

Поняття професійне становлення особистості в психології має декілька варіантів. Ми будемо розуміти становлення як процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і само здійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу в розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потреба у професійному самозбереженні.

Динаміка особистості у просторі та часі професійної праці отримало назву професійного становлення суб'єкта діяльності. Таким чином, професійне становлення суб'єкта – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності.

Вирішальне значення в становленні особистості належить провідній діяльності. Визнання особистісної утвореної функції провідної діяльності неминує призводить до виділення в безперервному процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної.

Перетворення професійної діяльності в провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає більшу частину життя людини. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне і психічне здоров'я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяль-

ності, ставленням до неї особистості, рівнем професійних досягнень.

Можна сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність.

Відзначимо, що професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. Залежно від змісту праці (предмета, мети, засобів, способів і умов) розрізняють види професійної діяльності. Співвіднесення цих видів з вимогами, що пред'являються до людини, утворює професії. Тому, професія це соціально цінна область програми фізичних і духовних сил людини, що дозволяє йому отримувати натомість витраченої праці необхідні кошти для існування і розвитку.

Зміни, які відбуваються з особистістю в процесі підготовки, оволодіння професійною діяльністю та її самостійного виконання, призводять до становлення особистості як фахівця і професіонала.

Спеціаліст – це професійно компетентний працівник, що володіє необхідними для якісного і продуктивного виконання праці знаннями, вміннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем діяльності. [2].

Професіонал – працівник, що володіє крім знань, умінь, якостей та досвіду також певною компетенцією, здатністю до самоорганізації, відповідальністю та професійної надійністю. Професіонал здатний виявити проблему, сформулювати завдання і знайти спосіб її вирішення. Професіонали складають основу організаційної структури підприємства, установи, націлені на розвиток. [2].

Таким чином, концептуальним поняттям нашого дослідження є професійне самовизначення, яке трактується як самостійне і усвідомлене узгодження професійно-психологічних можливостей людини з утриманням та вимогами професійної праці, а також знаходження сенсу виконуваної діяльності в конкретній соціально-економічній ситуації.

Е. А. Климов, аналізуючи поняття «професійне самовизначення», підкреслює, що це не одноразовий акт прийняття рішення, а постійно повторювані вибори. Найбільш актуальним вибір професії стає в підлітковому віці і ранньої юності, але і в наступні роки виникає проблема ревізії та корекції професійного життя людини [3].

Професійне становлення особистості збагачує психіку, наповнює життєдіяльність людини особливим змістом, надає професійній біографії значущість. Але, як і всякий формуючий процес, професійне становлення супроводжується деструктивними змінами: кризами, стагнацією і деформаціями особистості. Ці деструктивні зміни обумовлюють переривчастість і нерівномірність професійного розвитку особистості, носять нормативний і ненормативний характер. Професійне становлення обов'язково супроводжується випадковостями, непередбаченими обставинами, які іноді кардинально змінюють траєкторію професійного життя людини.

Проблема професійного становлення стала актуальною ще початку двадцятого століття. До цього часу вільного вибору професії не було. Професійне життя людей обмежувалося традиціями, а також патріар-

хальним укладом суспільства. Промислова революція привела до виникнення ринку праці та нових професій. Величезні маси людей виявилися перед проблемою пошуку роботи і професійної підготовленості до неї.

Змінилася історична ситуація докорінно розширила світ професій. Нові знаряддя і засоби праці зажадали кваліфікованих працівників, здатних якісно і продуктивно виконувати трудові функції протягом багатьох років. Широке поширення в організації праці отримала система Ф. Тейлора. Крім раціоналізації трудових операцій в ній велике значення надавалося професійній придатності працівника, тому актуальним став вибір професії.

Результати та їх обговорення. Дослідження багатоаспектних проблем взаємодії особистості з професією велося вітчизняною психологією. В основному ці проблеми вивчалися психологією праці, педагогічною та віковою психологією, інженерною психологією. Методологічне обґрунтування дана проблематика отримала у фундаментальних роботах вітчизняних психологів:

- створення психологічної теорії діяльності стало теоретичною основою багатьох професійних досліджень;

- розвиток диференційно-психологічної концепції особистості стало основою вирішення багатьох проблем профвідбору, професійного консультування, профадаптації і професіоналізації;

- психологія праці досліджувала питання профпридатності, профдіагностики, формування професійних

умінь і навичок та ін.;

- педагогічна психологія вивчала проблеми професійного навчання і виховання, особливості підвищення кваліфікації та перекваліфікації;

- вікова психологія багато уваги приділяла питанням особистісного та професійного зростання, професійного самовизначення, психологічним особливостям криз і конфліктів професійного розвитку дорослих.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що професійне становлення супроводжується кризами, конфліктами, деструктивними змінами. Темп і траєкторія цих процесів детермінується біологічними і соціальними чинниками, власною активністю особистості, випадковими обставинами, життєво важливими подіями і т.і.

В статті з'ясовано, що методологічною основою концепції є принципи системного, особистісно – діяльнісного, діяльнісного підходів до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації і самореалізації особистості.

Виявлено, що становлення особистості обов'язково передбачає потребу в розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, потреби у професійному самозбереженні.

Таким чином, професійне становлення суб'єкта – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності, а вирішальне значення в становленні особистості буде належати провідній діяльності фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С.255-256.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд. перераб., доп.- М.:

Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. С.39-40.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. On the problems of the modern humanknowledge. M., 1977. P.255-256.
2. Zeer E.F. Psychology professions: Textbook for university students – 3-e izd. pererab., dop.- M.: Akademicheskii

Proekt; Fond «Mir», 2005. – 336 p.

3. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. Rostov n/D, 1996. P.39-40.

Methodological bases of formation of professional psychology of personality

Dobrenko I. A.

Abstract. In the article the professional development of the individual, accompanied by crises, conflicts, destructive changes. It was found that the methodological basis of the principles of the system, personally – active, active approach to professional development, humanistic theory of self-actualization and personal fulfillment. Revealed that identity formation necessarily involves the need for development and self-development, the need for professional self-preservation, etc. Confirmed that professional development is part of the subject of human ontogenesis since the beginning of the formation of professional intentions before the end of active professional activity, which is critical of a leading expert.

Keywords: *personality, professional activity, professional development of personality, profession, professional self-actualization.*

Методологические основы становления личности в профессиональной психологии

I. А. Добренко

Аннотация. В статье рассмотрено профессиональное становление личности, сопровождающееся кризисами, конфликтами, деструктивными изменениями. Выяснено, что методологической основой являются принципы системного, личностно – деятельностного, деятельностного подходов к профессиональному становлению, гуманистическая теория самоактуализации и самореализации личности. Выявлено, что становление личности обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвития, потребности в профессиональном самосохранении и т.д. Подтверждено, что профессиональное становление субъекта является частью онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности, решающее значение которого будет возложено на ведущую деятельность специалиста.

Ключевые слова: *личность, профессиональная деятельность, профессиональное становление личности, профессия, профессиональное самоопределение, самоактуализация.*

Психологические факторы стратегий проектирования жизненного пути молодой личности

А. В. Кабыш-Рыбалка

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: anna.kabysh@gmail.com

Paper received 01.10.2016; Accepted for publication 10.10.2016.

Аннотация. В статье приводится анализ проблемы жизненных стратегий личности и факторов выбора стратегий проектирования жизненного пути молодыми людьми. Раскрыты основные аспекты проблемы выбора жизненной стратегии и приведена структура стратегий как способа творческого проектирования жизненного пути молодой личностью. Рассмотрены пять основных видов стратегий, согласно теории творческой конструктологии В. О. Моляко. Это стратегии аналогизирования, стратегии комбинирования, реконструктивные стратегии, универсальные стратегии и стратегии спонтанных проб и ошибок в процессе становления жизненного пути.

Ключевые слова: личность, проектирование жизненного пути, жизненная стратегия, ценностные ориентации, творческий потенциал.

Вступление. На современном этапе развития украинского общества существует необходимость в актуализации вопроса стратегии проектирования жизненного пути молодыми людьми так, как переживая внутренние и внешние жизненные вызовы, молодая личность оказывается перед выбором особого способа построения собственной жизни, по которому она будет двигаться к достижению собственных жизненных целей. Проблема роли выбора жизненной стратегии состоит не только в определении того или иного желаемого раскрытия поля жизненных событий, но и в осознании собственных личностных факторов, необходимых для реализации той или иной жизненной стратегии, в овладении навыками ответственного подхода к жизни, а также в создании условий для развития личных качеств и способностей, раскрытие творческого потенциала.

Краткий обзор публикаций по теме. Теоретическая основа подхода к личности как к субъекту формирования жизненных стратегий рассматривается в работах таких исследователей, как К. Абульханова-Славской, А. Адлера, Б. Ананьева, А. Асмолова, Ш. Бюлера, Л. Выготского, М. Гамезо, И. Кона, Д. Леонтьева, К. Левина, Б. Ломова, А. Маслоу, Х. Томе, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Фромма и многие другие. Вопросам жизненного пути и жизнотворчества уделяли значительное внимание украинские ученые, в частности Г. Балл, М. Борышевский, Е. Головаха, И. Данилюк, О. Донченко, И. Ермаков, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, К. Милютин, В. Моргун, В. Панок, Я. Пономарев, В. Рыбалко, В. Роменец, В. Татенко, Т. Титаренко, Л. Терлецкая, В. Ткаченко и другие. Исследования в этой области отечественных и зарубежных ученых позволяют ознакомиться с основными положениями психологии жизненного пути личности.

Целью данной статьи было изучение проблемы выбора жизненных стратегий и психологических факторов этого выбора: таких, как ценностные ориентации и актуализация творческого потенциала. Задачей было разработать структуру стратегий, как творческих средств, которыми личность руководствуется при проектировании жизненного пути и их представления.

Материалы и методы. Проектирование жизненного пути является целенаправленной творческой

деятельностью по разработке ситуативного плана проживания будущих событий, который осуществляется в согласии с личностными качествами и ресурсами. Для молодежи важно знание этих личностных факторов именно в момент выбора стратегий проектирования своей жизни в условиях современной социальной среды и адаптации к его изменениям. Творческое стратегическое проектирование связано с открытием для себя границ собственной личности, творческим осмыслением личностных ресурсов, познание собственных и обусловленных социумом возможностей. Разработка проблематики стратегического проектирования жизненного пути личности предполагает в первую очередь определение сущности феномена жизненной стратегии.

Термин «жизненная стратегия личности», введенный К. А. Абульхановой-Славской, подразумевает принцип опоры на собственные силы, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности. Жизненная стратегия – это своеобразная социальная, культурная и психологическая проекция личности на свое собственное будущее. Важной предпосылкой формирования жизненной стратегии является обеспеченность личности комплексом психологических ресурсов, прежде всего адекватной системой потребностей и ценностей, необходимых для построения тех или иных альтернатив выбора. Жизненная стратегия как индивидуальный способ конструирования и реализации человеком жизненных целей определяет отношение человека к себе, к деятельности, к другим людям [1].

Жизненные стратегии относятся к особому классу ориентаций личности. Их выделяют по характеру жизненной активности, которая инициируется ими. Это, как правило, надситуативные и интеграционные (когда человек имеет способность подниматься над уровнем конкретной жизненной ситуации и удерживать целостное представление о ситуации), длительные и перспективные ориентации личности. Кроме стратегического уровня, в системе ориентирования личности присутствует тактический (оперативный) уровень, который представлен ситуативными, частными кратковременными ориентациями. Личность может искусно соотносить между собой требования объективных условий жизни, свои ценности, побуж-

дения, внутренний потенциал, реальные возможности, притязания, ценностные качества своих поступков и действий, объективные результаты и субъективные последствия своего поведения и деятельности, личную роль в развитии социума и ближнего окружения. Это соотнесение происходит и интуитивно, и в рефлексивном сознании, и в практическом отношении к миру. Здесь человек строит и проводит единую линию жизни и в итоге может встать «над своей жизнью». От такого итогового, обобщенного отношения, заключающего мощные силы жизненного творчества, зависит поведение субъекта в любой ситуации, «степень зависимости его от этой ситуации и свободы в ней». [11, с. 352]

Кроме того, К. А. Абульханова-Славская выделяет две формы активности: инициативу и ответственность. Их соотношение может быть оптимальным или неоптимальным. Активные стратегии могут быть с преобладанием инициативы или с преобладанием ответственности [1]. Как оптимальную жизненную стратегию К. О. Абульханова-Славская называет такую, при которой человек соотносит свои возможности с жизненными задачами, при этом постоянно развивая свой потенциал. Человек устанавливает соответствие своих жизненных интересов и условий жизни на основе критериев, избираемых им самим или получаемых извне [1]. К. А. Абульханова-Славская рассматривает основной принцип опоры на собственные силы, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности. Согласно ее мнению, индивидуальность – это не только неповторимость жизни, которая обычно подчеркивается понятием судьбы, как якобы независимой от человека, она еще состоит в способности организовать ее по собственному замыслу [1].

Становление «я» зависит от содержания возникающих противоречий, от качества применяемых личностью способов их разрешения, от того, насколько последовательно удастся реализовать эти способы, от уровня субъективных рисков и затрат личности, являющихся ценой выхода из коллизии, от объективных изменений, которые она производит в жизни своими действиями, поступками или созданными продуктами, и от представления в самосознании личности социокультурных эффектов ее разрешающей активности. [15]

Результаты и их обсуждение Наличие жизненной стратегии, которые молодые люди выбирают при проектировании собственного жизненного пути, актуально рассматривать, опираясь на теорию В. А. Моляко, который определяет такие стратегии творческого конструирования как аналогизирования, реконструкции, комбинирования, спонтанная и универсальная стратегия [8]. Данная стратегическая теория творчества целостнообразна при исследовании вопросов именно жизнестворчества, поскольку опирается на опыт авторитетных людей, собственный опыт и умение сознательно использовать ресурсы своей личности в разные периоды взрослой самостоятельной жизни могут отличаться согласно тех или иных психологических особенностей.

Стратегия поиска аналогов связана с использованием уже известной конструкции или ее части,

отдельной функции при создании новой модели. Она предусматривает широкий диапазон изменений, начиная от второстепенных и заканчивая весьма существенными. Стратегия комбинаторных действий подразумевает связующее использование самых разнообразных механизмов и их функций для построения новой модели. Комбинаторика связана с различными перестановками, уменьшением и увеличением значимости тех или иных элементов, изменением расположения их времени и пространства линии жизни. Стратегия реконструкции связана с перестройкой, причем антагонистического характера – это реконструирование, или, еще точнее, конструирование наоборот. Речь идет о возможном отрицании уже существующей модели и построении нового проекта линии жизни относительно как известным проектам других людей, так и относительно своего собственного. Универсальная стратегия связана с равномерным использованием аналогизирования, комбинирования и в определенной степени реконструкции. Речь идет о варианте, когда обобщения стратегий такое, что трудно выделить преимущественную из них. Бывают случаи, когда вообще трудно выявить характер действий субъекта, когда нет доминирующей тенденции и поиск ведется будто вслепую, без плана, или же, по крайней мере, ни сам субъект, ни посторонний наблюдатель не могут такие логические связи установить. Кажется, что поиск ведется по случайным ориентирам. Насколько он случайный на самом деле, судить трудно. Однако В. А. Моляко называет стратегию такого рода стратегией случайных подстановок, или спонтанная стратегия [8, с. 27].

По качественным параметрам все жизненные события можно отнести к условно позитивным и условно негативным. Жизненная стратегия личности обозначает не только выбор вектора действий и поступков, но и измерение глубины переживаний личностью того, что с ней происходит. Личность выступает в роли главного регулятора реализации стратегии, обеспечивая ее качественное своеобразие и определяя ее динамические особенности [3].

Следующим фактором, который мы выделили как существенно важную составляющую выбора жизненной стратегии, являются ценностные ориентации личности. Индивидуальные ценности, по мнению современных ученых, в большинстве, являются интериоризацией ценностей социума [13]. Ценностная ориентация – это избирательное отношение к носителю ценности, который может быть реальным предметом удовлетворения потребностей отдельного человека или социальной общности. В ценностной ориентации аккумулируется жизненный опыт людей. Наличие устоявшихся ценностных ориентаций свидетельствует о зрелости человека как личности. Проявляются они в деятельности и поведении человека. Они являются своеобразным индикатором иерархий преимуществ, которые человек оказывает материальным или духовным ценностям в процессе своей жизни. Ценностная ориентация, сформированная на уровне убеждений, адекватно проявляется в реальном поведении и деятельности человека [13].

Ценностные ориентации личности является фактором становления стратегии проектирования жизнен-

ного пути, поскольку данные ориентации можно определить как выбор человеком определенных материальных и духовных ценностей как объектов, определяющих ее целенаправленную жизнедеятельность, весь образ и стиль жизни.

Ценностные ориентации определяют смысл жизни человека. Своеобразной моделью становления ценностной ориентации личности выступают ее жизненные планы, которые являются прерогативой индивидуального сознания. Среди факторов, влияющих на становление жизненной стратегии молодежи можно выделить ценность семьи, ведь условия, в которых воспитывается молодой человек в значительной мере определяет жизненный путь личности. Родительская поддержка автономности, эмоциональная вовлеченность и структурированность требований ведет к положительному формированию жизненной стратегии [2, с 27].

Ценностные ориентации человека можно описать как желаемые цели, задающие точку отсчета при оценке тех или иных событий; наиболее общие смысловые образования, которые предоставляют личности определенную целостность; наиболее устойчивые мотивационные образования, соотносимые с жизнедеятельностью в целом и обладают высокой степенью стабильности; критерии выбора, по которым человек строит свое отношение к миру, окружающим, самому себе [13].

Важно также отметить, что движущей силой и источником становления жизненной стратегии является творческий потенциал человека, который интерпретируется как категориальная форма его творческой активности. Творческий потенциал, как динамическая структура личности, включая комплекс творческих задатков, которые проявляются и развиваются в творческой деятельности, а также комплекс психических новообразований личности на протяжении ее возрастного созревания. Он основывается на представлении и фантазии, ассоциативных связях, богатстве интуитивных процессов, эмоциональном разнообразии и чувствах, которые осуществляются в процессе творческой деятельности. По мнению С. Степанов, «творческий потенциал – это психоэнергетическое напряжение, возникающее между устремлениями, возможностями и реальной жизнью человека. Он реализуется в рефлексивно-творческом усилии, то есть в усилии, направленном на достижение ранее недостижимого, на реализацию того, что к данному моменту не было реализовано, на устремления за пределы самого себя. С помощью творческого усилия человек может получить в своей жизни то, что ему не было дано от природы или в процессе воспитания и образования. Он и определяет уникальность и жизненную стратегию личности» [14, с. 153]

Творческий потенциал, как и творческая активность, имеет тенденцию к самовыражению и получения достижений в соответствии с их возможнос-

тями. Мотивация же личности проявляется в тенденции к поиску и риска, основанных на желании достичь и проверить свои творческие возможности [14].

Реализация творческого потенциала неизменно связана с механизмом интеллектуальной одаренности личности. Он не является врожденным и не привлекается в процессе образования как знания, умения, навыки. От врожденных психофизических способностей личности творческий потенциал зависит только определенной степени, но его актуальное состояние зависит от ценностей самой личности, от ее внутренних усилий и стараний.

Ориентируясь на ценности и благодаря актуализации творческого потенциала молодой личность определяется со стратегиями проектирования дальнейшего жизненного пути. Стратегии проектирования жизненного пути побуждают человека к деятельности с целью преодоления рамок своего бытия, путем выражения собственных потенциальных возможностей.

Выводы. В проектировании совпадает идея желаемого и возможного результата, предварительного развертывания жизненных процессов и потенциальных событий через имплементацию конкретных действий исходя из тех или иных ценностных ориентаций. Таким образом мы выделяем три основных блока в структуре жизненных стратегий. *Стратегии отношения* – сознательного осмысления жизненных ситуаций и событий, которое порождает исследовательское, гуманистическое, реалистическое или фантастическое отношение к проектированию жизненного пути. *Стратегии творчества* – стратегии аналогизирования, реконструирования, комбинаторных действий, случайных подстановок, и универсальная стратегия жизнотворчества. *И стратегии переживания* – сбалансированное переживание чувственных и интеллектуальных, духовных и материальных, культурных и природных проявлений жизни, сопереживание людям и миру, одухотворения собственной жизни согласно таких ценностей, как ценность добра, красоты, истины, веры, надежды и любви.

Поскольку под воздействием совокупности факторов у молодежи формируются определенные стремления и соответствующие установки, стратегии жизненного пути не только ориентируют на объективные обстоятельства, но в определенной степени и создают их.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением анализа проблемы сочетания ценностных ориентаций на самооценку мира, на обязательства человека перед обществом и самореализации, а также в перспективе составления тренинговой программы для молодежи ориентированной на осознание роли жизненных стратегий и построения проекта жизненного пути согласно смысложизненным и ценностных ориентаций, творческого потенциала личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 268 с.
2. Адлер А. Наука жить : пер.с англ. и нем. / А. Адлер ; сост.-ред. А. А. Юдин. - К. : Port-Royal, 1997. - 288 с
3. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития/ А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М. : Изд-во Московского психологосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО

- «МОДЕК», 2006. – 496 с
4. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с
 5. Калініченко О.В. Психодіагностика соціальної обдарованості (комплекс діагностичних методик) / Психологічна служба школи: щоквартальний спеціалізований журнал. – 2012. – №3–С.28-36
 6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание/ – М.: Политиздат, 1984. – 336 с
 7. Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості / О. Кульчицька // Обдарована дитина - 2001. – № 1. – С. 3–10.
 8. Моляко В.А. Творческая конструктология (Прологомены) / В.А. Моляко – К.: «Освита України», 2007. – 388 с
 9. Періг І.М. Структурна модель творчої обдарованості студентів вищих технічних навчальних закладів / Матеріали I Всеукраїнського конгресу психологів (24-26 жовтня 2005, Київ). – С. 350-355.
 10. Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.
 11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение. 1973.
 12. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 536с.
 13. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
 14. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Г. Долинська. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 196 с.
 15. Философия России второй половины XX века: С.Л. Рубинштейн. (Под ред. К.А. Абульхановой). Москва: РОССПЭН. 2009. С. 346 – 379.

REFERENCES

1. Abulkhanova Slavskaya K.A. Life Strategies / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M., 1991. - 268 p.
2. Adler A. The Science of Living: from English. and German / A. Adler; ed. AA. Yudin. - K.: Port-Royal, 1997. - 288 p
3. Akmeologic culture of personality: the content, patterns, mechanisms of development / A.A.Derkach, E.V.Selezneva. - Moscow: Publishing House of Moscow psycho-social institute; Voronezh: Publishing house of the NGO "MODEK", 2006. - 496 p
4. Readiness of student to special education / Arranged: V.Rybalka. - K.: Mikros-CBC, 2003. -112 p
5. O.V. Kalinichenko Psychodiagnosis of social giftedness (complex of diagnostic methods) / Psychological Service of School: seasonal magazine. - 2012. - №3-p.28-36
6. Kon I.S. Finding self. Personality and Identity / - M.: Politizdat, 1984. - 336 p
7. O. Kulchitska The particularity of children giftedness / O. Kulchitska // Obdarovana ditina - 2001. - № 1. – p. 3-10.
8. V.A.Molyako Creative constructology (Prolegomens) / V.A. Molyako - K.: "Osvita Ukrainy", 2007. – 388 p
9. Perig I.M. Structural models of creative giftedness of students in high technical school / Materials of I Ukrainian Congress of psychologists (24-26 of October 2005, Kiev). - p. 350-355.
10. Psychology / general editing. V.N. Druzhynin.. – St Petersburg.: Peter, 2000. - 656 p.
11. Rubinstein S.L. Problems of general psychology. M.: Education. 1973.
12. B.M.Teplov Problems of individual diversity. - M.: APN RSFSR, 1961. – 536 p.
13. Psihologichny vocabulary / For Ed. V.I. Voitko - K: Vishcha School, 1982. - 216 p.
14. Selfactualisation of personality of psychologist during the professional studying: dis. cand of psychol. sciences: 19.00.07 / Y.G. Dolynska. - K.: NPU. Dragomanova. - K., 2000. - 196 p.
15. Russian philosophy of the second half of the XX century: S.L. Rubinstein. (Ed. Abulkhanova K.A). Moscow: ROSSPEN. 2009. P. 346 - 379.

Psychological factors of the life path strategies of young personality

Kabysh-Rybalka A.V.

Abstract. The article presents an analysis of the problem of life strategies and factors of choice the life strategies according to the life project of young personality. The basic aspects of the choice of life strategies are described as a structure of strategies types as the creative design of the life path of gifted personality. We consider five main types of strategies, based on the approach of creative constructology of V. Molyako. There are described next life strategies: strategies of analogies, combining strategies, reconstructive strategies, universal strategies and strategies of random attempts and mistakes.

Keywords: *personality, project of life path, life strategy, value orientations, potential creativity.*

Patterns of traits within personalities, prone to envy of different degree

A. F. Lisovenko

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Paper received 23.09.2016; Accepted for publication 05.10.2016.

Abstract. The article is devoted to the theoretical-empirical investigation of individual psychological particularities of personalities with maximum and minimum proneness to envy. The original methods "Differential diagnosis of personality tendency to envy" and questionnaire "Social identity guidelines regarding envy" (O. P. Sannikova, A. F. Lisovenko) were used for marking out the indices of ability to envy. For diagnostics of individual psychological peculiarities of a personality "The Sixteen Personality Factor Questionnaire" (16PF, R. Cattell) was used, which is based on the peculiar characteristics of temper and personal traits. The data of correlation analysis between indices of tendency to feel envy and patterns of personal traits (after R. Cattell's theory) are given. The profiles of factor structure of a person in probationer groups with general envy index of maximum and minimum values are analysed; thus portraits of personalities prone and not prone to envy are marked out.

Keywords: *envy, tendency to envy, ability to envy, factor structure, property of a person, personal traits.*

Modern society is characterized by rapid political, economic, cultural and lawful changes that acutely affect interpersonal relationships and the inner world of man. Applying to the problem of tension in the society, it is noteworthy to mention growth of social inequality and stratification, declining living standards and social vulnerability of a considerable part of the population, rising unemployment, etc. Consumer orientation in the economy, the increase in information and visual loads through TV, social nets and outdoor advertising (the cult of the "rich and famous") impose a thirst to acquire status and prestige things that contribute to anxiety, competition, and aggression among people. All this leads, on the one hand to the multiplication of the objects of envy, and on the other to exacerbate feelings of injustice and envious tendencies of individuals and in society as a whole.

In the process of reviewing the nature and external factors of envy as the basic circumstance, which causes the actualization of envy, the philosophers of different times and most modern researchers of envy distinguish social comparison. And perhaps it is impossible to affirm that the personality is bound to be envious, once he or she gets into a situation of social comparison and inequality. As for internal determinants of jealousy, K. Muzdybaev notes that "empirical researches on this topic are clearly not enough" [4, p. 5].

In our previous studies theoretically stated that depending on scientific approaches of researchers, envy was connected with such properties of a person as tendency to resentment and hostility (M. K. Daugall, K. K. Muzdybaev, V. A. Labunskaya, G. M. Shamionov, T. V. Beskova), the feeling of frustration and disappointment (O. V. Zolotukhina-Abolina, T. V. Beskova), aggressiveness (A. Adler, M. Klein), anxiety (C. Horney, A. Reber), state of frustration (E. Fromm, F. Rosenzweig, I. B. Kotova, L. S. Arkhangelska), the tendency to affective reactions (M. G. Yaroshevskiy, S. Y. Golovin), perfectionism (O. T. Sokolova) and narcissism (Z. Freud, M. Klein, O. Kernberg, H. Kohut), inferiority complex (A. Adler, K. K. Muzdybaev, O. R. Bondarenko, U. Lucan) and others [3, pp. 1-2].

Despite the number of works on problems of envy, there are difficulties in forming a complete image of the person, prone to experiencing feelings of envy, that are caused by individual psychological differences between people. That is why, on the basis of academic regulations of metacharacters of individuality (O. P. Sannikova) [7],

as well as data about the envy [4], the structure of this property could be highlighted emotional (ZEm), cognitive (ZKg), behavioral (ZPv), motivational (ZMt), control and regulatory (ZKR) and instructional (ZNst) components. Studying of the expression of these components allows identifying in what area of a person could be manifested envy: in the sphere of emotions, thoughts or behavior, whether there is motivation and setting to envy, and whether control and regulation of proper envy are possible [1].

In this work the envy is considered as a stable personality trait, often caused by comparing a person with others not in his own favor, which is also characterized by a subjective feeling of reduction of self-worth, manifested by an eager desire to seize the advantages of the object of comparison (or to deprive him of these benefits). It is also marked out by specific emotions (anger, irritation, fury, hostility, dissatisfaction, disappointment, frustration, sadness, depression etc.); certain thoughts and ideas about self and others (thoughts of discontent with own position, status, qualities, and life in general, about own humiliation, lack of anything, thinking about inferiority, about unworthy advantages of the object of envy, the desire to "be equal", or even thoughts of revenge); manifestations of specific behavior (rivalry or competition, ill behavior, a tendency to gossip, sarcasm, ignoring, dastardly deeds against the object of envy) [6, pp. 74-75].

In addition, we distinguish envy as an adequate or inadequate short-term reaction which occurs in certain situations, as a mental state and as a stable personality trait – envy. In this case we assume that a certain combination of personality traits may contribute to the propensity to envy, accompany envy, influence its level, cause particular forms of manifestation of envy, etc.

According to factor theory of personality traits elaborated by R. Cattell, personality consists of stable, sustainable, interrelated elements (properties, features) that determine personality's inner essence and behavior. Differences in behaviour are explained by differences in the expression of personality traits [5; 9]. A theoretical analysis of the literature and our preliminary studies have shown that the propensity to experience envy may be accompanied by rather contradictory manifestations, namely: on the one hand, competition, hostility, aggression, anger, cruelty, malice, and on the other, by indifference, detachment, discouragement, apathy, depression and despair. Therefore, to clarify the personality traits that

follow the tendency of a person to envy, and to detect their relationships with indicators of envy, we chose a method "The Sixteen Personality Factor Questionnaire" (16PF, R. Cattell) [5], based on the individual characteristics of temperament and personality, and covers consequently a wide range of personality variables. Accordingly, each factor of the questionnaire reflects patterns of generalized personality traits.

Hence, the **purpose** of this article is to present the results of an empirical study of the spectrum of psychological properties of individuals who are inclined and not inclined to envy.

The main material of the study. For differential diagnosis of the propensity of a person to envy was used a specially elaborated test-questionnaire "Differential diagnosis of personality tendency to envy (DIZA)", and questionnaire "Social identity guidelines regarding envy" (O. P. Sannikova, A. F. Lisovenko) [1] was included as a psychodiagnostic method for identifying the structural

components of the experiencing envy and the general index of envy. For diagnostics of individual psychological peculiarities of a personality "The Sixteen Personality Factor Questionnaire" (16PF, R. Cattell) [5] was used as well.

The study was conducted on the basis of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Odessa). It included the participation of first-year students of day form of education in various specializations, as well as students of day and distance learning forms of training faculty of postgraduate education of personnel retraining department on a speciality "Psychology". The age of the probationers – from 18 to 35 years; the total number – 123 persons. Data processing was carried out using quantitative (Spearman correlation method) and qualitative (the method of "aces" and "profiles", Student's t-test) analyses.

In the first stage of the research, empirical data were considered by correlating analysis (table. 1).

Table 1. Significant coefficients of correlations between indices of envy and personal factors (after R. Cattell)

	ZNst	ZEm	ZKg	ZPv	ZMt	ZKR	ZZag
C	-464**	-635**	-622**	-538**	-655**	-249**	-740**
G				-184*			
H	-262**	-485**	-443**	-383**	-419**		-523**
I				-201*	-197*		
L	286**	425**	488**	385**	415**		511**
M	-224*	-422**	-222*	-205*	-276**		-330**
O	404**	604**	651**	588**	635**	230*	737**
Q2	-316**	-429**	-390**	-390**	-425**	-278**	-479**
Q3	-342**	-494**	-461**	-446**	-496**		-558**
Q4	314**	490**	574**	471**	462**	244**	585**
QI		-236**	-256**		-184*		-256**
QII	424**	647**	677**	597**	637**	242**	761**
QIV	-233**	-220*			-186*		-192*

Note: 1) zeros and commas omitted; 2) marking ** – significance of correlation at the 1% level, * – significance of correlation at the 5% level; 3) the decoding of abbreviation of envy components and the titles of the factors after R. Cattell is presented in the text.

Thus, as the general indicator of envy (ZZag) and all indicators of envy have found significant positive and negative correlations with many personality factors (stated by R. Cattell). At the 1% level ZZag is linked to such factors as: QII+ (anxiety), C- (low ego strength), O+ (hypothymia), Q4+ (frustrativeness), Q3- (impulsivity), H- ("threctia" – shyness), L+ ("pretension" – suspicion), Q2- (group dependence), M ("praxernia" – practicality), QI- (introversion); at 5% level ZZag is associated with the factor QIV- (conformance). Thus, with the increase of the level of the designated patterns of personality traits (corresponding to a specific pole of a bipolar continuum of given factors), a general tendency to envy increases, and with decreasing of the level of manifestation of these personality traits and the expression of their opposite pair in the named factors, the envy falls and disappears.

It should be mentioned that the factor G- (the low strength of the "super ego"), revealed a significant relationship at the 1% level only with the behavioral component of envy, and also the factor I- ("harria" – rigidity), linked at the 1% level with behavioral and motivational

components of envy. This suggests that the high motivation of the envy and behavioral manifestations of envy may manifest a decrease in sensitivity, severity (up to cynicism), arrogance, callousness, and irresponsibility, pandering to their impulsive desires and ignoring moral standards. But the general tendency to envy these factors are not related. It should be noted, according to the theoretical construct of the technique "DIZA", high values of the control and regulatory component of envy, indicates the inability to control proper envy. Thus, the inability to control envy is connected with the factors Q2 (group dependence), C- (weakness of "self"), Q4+ (frustrativeness), QII+ (anxiety), O+ (hypothymia).

Basing on the results of the correlation analysis, qualitative analysis was carried out in order to group the examined on a specific ground and to explore their psychological characteristics [8]. Using the method of "aces" [8] the individuals with high (overall index of envy in the range of from 75 to 100 percentiles) and low (0 to 25 percentiles) levels of envy were identified. The next step in the implementation of the qualitative analysis was

the construction and interpretation of psychological profiles. In Fig. 1 profiles of personality factors (R. Cattell) are shown among the respondents with the maximum (n = 33) and minimum (n = 29) values of total envy. On

the x-axis the factors are marked, on the y-axis the degree of their expression in the sten scores are demonstrated. The average line of a row passes through the point 5.5 of sten scores.

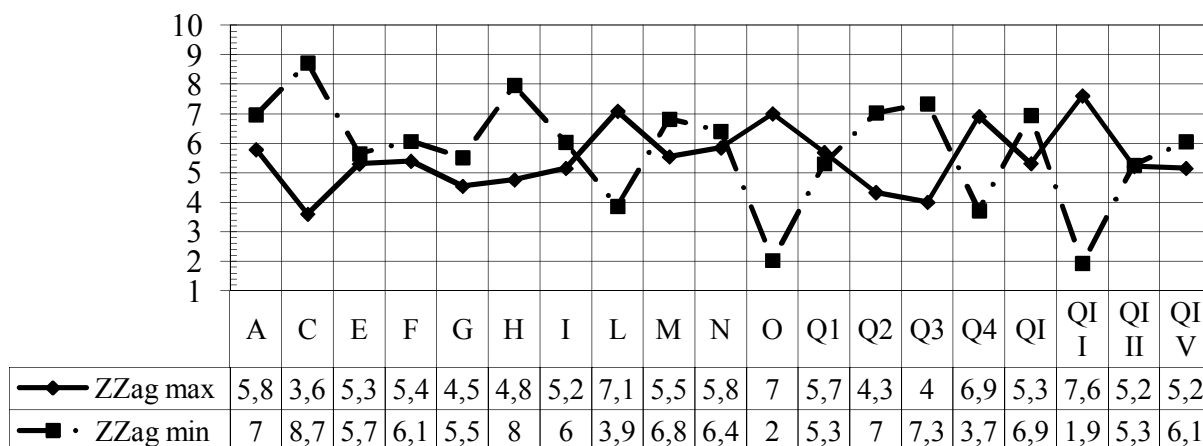


Fig. 1. Profiles of personality factors (after the method of R. Cattell) in the studied groups with maximum (ZZag max) and minimum (ZZag min) values of general index of envy.

Visual analysis of the profiles of representatives of these groups shows the presence of a number of differences between them. The differences were tested statistically using Student's t-test, and most of them turned very significant. For composing of psychological portraits of individuals who are prone to envy in varying degrees, the factors, which reflect dominating values, mostly deflecting from the middle line of the row, were identified by pre-ranking [8]. The results of this study (see Fig.1), personalities with greater propensity to envy are characterized by the following features:

- high level of personal anxiety (QII+), which is characterized by negative internal experiences of anxiety, concern, vague searches, "fever", which passes into unproductive arousal of demobilizing character. This indicates the presence of emotional experiences of a negative nature in relation to self and in the sphere of social interaction, low stress tolerance, poor control over emotions and behavior. In addition, high values for the factor of anxiety of the second order is the main indicator of violations in the emotional sphere, a symptom of being in a state of distress and neuroticism personality [5]. The contents of this factor (QII+) is close to the concept of "general neuroticism" for G. Eysenck;

- the weakness of the "self", emotional instability (C-). Such persons are often not able to control their emotional impulses and to express them in socially acceptable form, are influenced by feelings, changeable, easily upset, disorders lose the balance of the spirit. It is manifested as a low responsibility, in the interests of the instability, moodiness, evasion of reality and refusal of scheduled. Can also be fatigue, hypochondria, a feeling of helplessness and powerlessness to cope with life's difficulties. May be present neurotic symptoms, irrational fears, trouble in sleep, and a degree of resentment on the other people, including ungrounded offence. Low strength of "self" may be evidence of previously experienced life stresses [9];

- suspiciousness, high level of internal voltage (L+), irritability, independence, biased and dogmatic attitude

towards others, a tendency to envy, rivalry and jealousy. Persons with L+ can be arrogant, self-centered, boastful, dogmatic, tyrannical, insecure and demanding of others, vindictive, fixated on the disadvantages and mistakes of others. They are often worried of what is spoken about behind their back, as well as critical attacks in their address. They are characterized by a critical attitude to the joys of other people and the hostile feelings with which they struggle with the help of projection and displacement. By assumption R. Cattell, this factor should be considered as a kind of compensatory behavior, a kind of protection from anxiety, insecurity, and social insecurity. The reason for these features may be in childhood, bad family relationships (rigor and "over" requirements of parents) can lead to a deep internal mistrust and resentment on other people [5; 9];

- hypotension, feeling of guilt (O+), self-doubt, self-blame, vulnerability, anxiety, depressive tendencies. Persons with O+ full of anxiety and apprehension, often suppressed, easy to cry, can feel lonely and withdrawn, often immersed in dark thoughts, are at the mercy of sentiment-sensitive observations and condemnation of others, have a strong sense of duty, meticulous, fussy, easily exposed to various fears and often feel insecure. Also people with O+ can have emotionally deep sense of inferiority, they don't believe in themselves, often tense, prone to blame themselves, underestimate their capabilities, knowledge, abilities, and need encouragement and support. In addition, such persons are difficult to cope with any life difficulties and setbacks and experience them as an internal conflict. It should be noted that the high value of this factor (O) can also be a reaction to past traumatic events in a person's life [5; 9];

- impulsivity, low self-control (Q3-), which manifests itself in weak will, disorganization, low self-discipline, adherence to the sudden and fleeting desire and motivation, internal conflict of ideas about self, negligence, inattention. Low scores of factor Q3 indicate weak ability to manage effectively personal energy and

inability to plan own life and overcome obstacles. Factor Q3- is an indicator of low ability to control emotions, especially anger and anxiety. Also it characterizes underdeveloped and sustainable image of "Self", the low level of awareness of the individual's social requirements and own ideals, manifested in the form of a rude, thoughtless emotionalism and narcissistic denial of the social norms that accompanied by anxiety and uncertainty [5; 9]. Perhaps it is an evidence of the value disorientation of envious individuals;

– frustrativeness, high ego-tension (Q4+), irritability, increased motivation, activity despite fatigue, weak sense of discipline, emotional instability with a predominance of low mood, impatience, intolerance of criticism, and perhaps difficulties with sleep. High scores on factor Q4 are characteristic of the classic neurosis of anxiety. Persons with high Q4 are restless, excited, tense, quick to demonstrate anger towards people, restless, feel overwhelmed, tired but can't stay idle even in the circumstances are favourable for rest. There is evidence that the factor Q4+ is associated with the frustration of motivation (a large number of needs, did not find satisfaction) [5]. This factor characterizes the level of excitation voltage, expressed poorly controlled sensitivity, i.e. the level of inner held energy, which cannot burst out, and can lead to psychosomatic disorders;

– dependence on the group (Q2-) sociability, indecisiveness, a tendency to imitation, lack of initiative. Persons with low average Q2 factor are linked to a group, dependent on group support, make decisions together with others, need advice and support, following public opinion, focusing group evaluation and social approval. Such individuals prefer to be with other people, not because they are very sociable, but because they have no initiative and courage in choosing their own line of behaviour.

It is interesting that individuals who are prone to experience envy, show the high values of the factor O+, which means a tendency to strong feelings of guilt, but at the same time, slightly reduced values for the factor G-, which suggests that these individuals do not accept group standards as their own. Such persons are in a "vicious circle" of neurotic conflict, because due to excessive severity and feelings of guilt, they pay much for not accepted group norms [5]. This internal conflict of values and standards is particularly exacerbated by the fact that envious individuals are characterized by the tendency to imitation, dependence on group opinion and, more precisely, of social approval and acceptance (Q2-).

Individuals who are prone to envy, revealed increased values of the factors O+, Q4+, what characterize those who often worry about possible failures and unpleasant events, regret about past actions, are dissatisfied with themselves, feel guilty, what creates difficulties in relationships with others. Such individuals suffer painful criticism, praise and compliments are taken with a large amount of mistrust, the obstacles to achieving the goal are perceived as insurmountable, tend to dwell on unpleasant aspects of the events that preclude the search for a way out of problematic situations.

Another important feature of individuals who are prone to envy, is that they can be characterized by high self-esteem (L+) and at the same time (or during periods), a deep sense of total inferiority is present, which

corresponds to low self-esteem (O+). This feature reflects the instability of their self-esteem and is a characteristic of individuals with narcissistic tendencies. The relationship of envy and narcissism was empirically proven in our previous studies [2].

In addition, individuals who are prone to envy, have a combination of elevated values of factors Q4+ and Q3+, from that we can conclude that their ego-protective structure is highly strained, which can lead to a state of distress. In this case, it is possible to reduce stress by withdrawing the individual from an intolerable situation in which he is located [9], or by rethinking and changing attitudes to this situation.

The main characteristics of these factors correspond to the characteristics of envious persons and reflect a deep internal contradictions and external contradictions of these individuals.

The persons with a lower propensity to envy are characterized by the following properties:

– adaptation, inner calmness, emotional stability (QII-), prone to feelings of a positive nature in relation to itself and in the sphere of social interaction, the ability to control their own emotions and behavior, that is, a sufficient level of emotional maturity. Usually, low scores on the factor of anxiety testify about mental health, but too low rating for the factor of anxiety can take place when the person is hiding something [7];

– hyperthymia (O-), vigor, cheerfulness, gaiety, nonchalance, self-confidence, tranquility, serenity, placidity, composure, insensitivity to the approval or censure of others, carelessness. Low scores for the factor make differences between such who believe in themselves, and those, are not inclined to "give up" and "control their failures"; the power of "self", emotional stability (C+), consistency, calmness, a certain phlegmatical state, a sober view of things, a realistic attitude, emotional maturity, consistency of interests, the ability to control any situation and stress, can be emotional rigidity and insensitivity. Such individuals may experience severe discomfort under stress, but do not allow a state of distress, demobilization and disintegration;

– boldness (H+), entrepreneurial spirit, social activity, risk appetite, sociability, apparent interest to the opposite sex, sensitivity, compassion, kindness, impulsivity, swagger, lack of tension and sense of danger, carefree, emotion, artistry possible;

– high self-control (Q3+) self-discipline, organization, pride, fidelity, strength of will, endurance, forethought, awareness and splenopathy of own actions, a high control of the desires, emotions, and behavior, purposefulness and persistence, ability to overcome obstacles to bring the case to the end and be an effective leader, awareness of social demands and the concern about public reputation.

Generally, the results of this study confirm, explain to a large extent and greatly expand the psychological concept of the person who is prone or not prone to experience envy.

Conclusions and prospects for further researches:

1. It is theoretically established that the envy is a stable property of the individual, caused by often comparing with others not in their favor, which is characterized by a subjective feeling of reduction of self-worth, manifested eager desire to seize the advantages of the object of

comparison (or to deprive him of these benefits), and is characterized by specific emotional, cognitive and behavioral manifestations.

2. Obtained significant correlations of opposite sign between the indices of envy and many factors by the method of R. Cattell, namely: at the 1% level ZZag linked to such factors as: QII+ (anxiety), C- (weakness of self), O+ (hypothymia), Q4+ (frustrativeness), Q3 (impulsivity), H- ("threctia" – shyness), L+ ("pretension" – suspicion), Q2- (group dependence), M- ("praxernia" – practicality), QI (introversion); at 5% level ZZag is associated with the factor QIV (conformance). In addition, the factor G- (the weakness of the "superego"), revealed a significant relationship at the 1% level with the behavioral component of envy, and a factor I- ("harria" –

rigidity), linked at the 1% level with behavioral and motivational components of envy. The inability to control envy is connected with the factors Q2 (group dependence), C- (weak self), Q4+ (frustrativeness), QII+ (anxiety), O+ (hypothymia).

3. The profiles of the factor structure of personality in groups of probationers with the maximum and minimum values of the general indicator of envy are analyzed, on the basis of which the psychological portraits (in the context of the methodology of R. Cattell) of individuals prone and not prone to experiencing envy were presented. Empirically proven that the individuals may be more prone to envy and be characterized by: personal anxiety, emotional instability, suspiciousness, guilt, impulsiveness, frustrativeness and dependence on the group.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. с. Науково-методичний твір "Комплекс психодіагностичних методик дослідження заздрощів особистості: "Методика "Соціальні настанови особистості відносно заздрощів"; "Процедура "Шкала самооцінки показників заздрісності"; "Тест-методика "Диференціальна діагностика схильності особистості до заздрощів (ДІЗА)" / О. П. Саннікова, А. Ф. Лісовенко. – № 67445; заяв. 29.06.2016; реєстрац. 26.08.2016. – 96 с.
2. Лісовенко А.Ф. Заздрісність та нарцизм / А.Ф. Лісовенко // Наука і освіта.– Одеса, 2016. – № 2-3. – С. 83-90.
3. Лісовенко А.Ф. Особливості емоційного інтелекту осіб, схильних до переживання заздрощів / А.Ф. Лісовенко // Наука і освіта.– Одеса, 2014. – № 11. – С. 107-112.
4. Муздыбаев К. К. Психология зависти / К. К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1997. – Том 18. - № 6. С. 3-12.
5. Рукавишников А.А. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла: методическое руководство [Текст] / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – СПб.: ГП "ИМАТОН", 1998. – 96 с.
6. Саннікова О.П., Лісовенко А.Ф. Уявлення студентів про феномен "заздрість" / О.П. Саннікова, А.Ф. Лісовенко // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology, III (29). – Issue: 57, 2015. – P. 72-75. (Available at: <http://seanewdim.com/published-issues.html>)
7. Саннікова О.П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности / Ольга Павловна Саннікова // Наука і освіта.– Одеса, 2007. – № 6-7. – С. 30-32.
8. Саннікова О.П. Эмоциональность в структуре личности / Ольга Павловна Саннікова. – Одесса: Хорс, 1995. – 364 с.
9. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M, Handbook of the sixteen personality factor questionnaire (16PF) – Compaign Illinois, 1970.

REFERENCES

1. A. S. Scientific-methodical work "a Complex psychodiagnostic methods for the study of personality envy: "Methods of "Social attitudes of the individual regarding envy"; "Procedure "Scale self-assessment indicators of envy"; "Test technique "Differential diagnosis of the propensity of a person to envy (DIZA)" / O. P. Sannikova, A. F. Lisovenko. No. 67445; statements. 29.06.2016; restrac. 26.08.2016. – 96 p.
2. Lisovenko A. F., Envy and narcissism / Lisovenko A. F. // Science and education.– Odessa, 2016. – No. 2-3. – Pp. 83-90.
3. Lisovenko A. F. Features of emotional intelligence persons prone to experiences envy / Lisovenko A. F. // Science and education.– Odessa, 2014. – No. 11. – Pp. 107-112.
4. Muzdybaev K. K. Psychology of envy / K. K. Muzdybaev // Psychological journal. – 1997. – Volume 18. - No. 6. Pp. 3-12.
5. Rukavishnikov A. A. Factor personality inventory R. Cattell: a manual [Text] / A. A. Rukavishnikov, N.V. Sokolov. – SPb.: GP "IMATON", 1998. – 96 p.
6. Sannikova O.P., Lisovenko A.F. Representations of students about the nature of the phenomenon of "envy" / O.P. Sannikova, A.F. Lisovenko // Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology, third place (29). – Issue: 57, 2015. – Pp. 72-75.
7. Sannikova O.P. Formally-dynamic and qualitative meta personality characteristics / O.P. Sannikova // Science and education.– Odessa 2007., No. 6-7. – Pp. 30-32.
8. Sannikova O.P. Emotionality in the personality structure / O.P. Sannikova – Odessa: Horse, 1995.–364 p
9. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M, Handbook of the sixteen personality factor questionnaire (16PF) – Compaign Illinois, 1970.

Паттерны черт личности склонных к зависти в разной степени

А. Ф. Лісовенко

Аннотация. Стаття посвящена теоретико-емпіричному дослідженню індивідуально-психологічних особливостей осіб з максимальною та мінімальною схильністю до зависти. Для виявлення показателів завистливості застосовані оригінальні методики: "Диференціальна діагностика схильності до зависти" і "Соціальні установки до зависти" О.П. Саннікової, А.Ф. Лісовенко. Для діагностики індивідуально-психологічних особливостей особистості застосовано "16-факторний личностний опросник Р. Кеттелла. Представлені результати кореляційного аналізу між показателями схильності до переживання зависти і паттернів черт особистості (по Р. Кеттеллу). Проаналізовані профілі факторної структури особистості в групах испытуємих з максимальними і мінімальними значеннями загального показателя зависти, на основі чого дані психологічні портрети особистостей схильних і не схильних до зависти. Емпірично доведено, що особистості, в більшій ступені схильні до зависти, характеризуються: личностною тривожністю, емоційною неустійчивістю, підозрливістю, почуттям провини, імпульсивністю, фрустраційністю і залежністю від групи.

Ключевые слова: зависть, схильність до зависти, завистливість, факторна структура, властивості особистості, риси особистості.

Система уявлень студентів про справедливість у ситуаціях морального насильства

А. А. Возович

Університет сучасних знань, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: antonina.vosovic@ukr.net

Paper received 19.09.2016; Accepted for publication 30.09.2016.

Анотація. У статті досліджено психосемантичний диференціальний простір концепту «моральне насильство». Доведено, що для вивчення глибинної семантики правосвідомості студентів коледжу ефективно використання психосемантичних методу «Ідентифікація морального насилля в сім'ї». Система уявлень про право, яка активно формується в цьому віці, виражає притаманні студентському середовищу коледжів уявлення про моральне насильство в сім'ї.

Ключові слова: психосемантика, правосвідомість студентів коледжу, моральне насильство.

Вступ. зростання юридичної грамотності населення, динамічне впровадження нових правових відносин у суспільне життя вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики й прогнозування різноманітних правових уявлень. Тому все більш актуальним стає вивчення психологічних аспектів правосвідомості: її змісту, структури, її рушійного потенціалу становлення, умов, за яких вона виникає і розвивається в сенситивні періоди людського онтогенезу. При цьому функції, структура та семантика правової свідомості, зокрема, становлення її змістових компонентів у студентів коледжів, психологічною наукою вивчена недостатньо.

Аналіз останніх досліджень. На сьогодні в теорії громадянського права немає однозначного тлумачення поняття «моральне насилля». Найближчим за змістом до зазначеного поняття є поняття «моральна шкода». Вважається, що моральна шкода, здійснена по відношенню до певної людини – це «моральні та психологічні страждання громадянина в результаті усвідомлення факту порушення його законних прав та інтересів» [1, с.4].

В іншому випадку під моральною шкодою, що завдана фізичній особі, розуміють втрати немайнового характеру, спричинені моральними або фізичними стражданнями, що виникли в результаті дій (бездіяльності), які порушують права дані при народженні та обумовлені законом блага особи [2, с. 275]. Згідно з законом, моральна (немайнова) шкода, полягає в: 1) приниженні права на честь, гідність та ділову репутацію; 2) моральних переживаннях в зв'язку з ушкодженням здоров'я; 3) порушенні права власності (інтелектуальної та ін.); 4) незаконному перебуванні громадян під слідством та судом; 5) порушенні прав споживача; 6) порушенні нормальних життєвих зв'язків внаслідок неможливості продовження активного суспільного життя; 7) порушенні спілкування з оточуючими людьми; 8) інших шкідливих наслідках [3].

Як бачимо, одні автори пов'язують моральну шкоду із наявністю фізичних, моральних та психологічних страждань; інші – з втратами немайнового характеру, що зумовлені зазначеними стражданнями; треті підкреслюють порушення таких прав, як честь, гідність, ділова репутація, або моральні переживання в зв'язку з ушкодженням здоров'я. З метою побудови психосемантичного простору права в ситуації морального насилля у правосвідомості коледжан аналізу-

валася вербальна семантика герменевтичних текстів із застосуванням опитувальника «Ідентифікація морального насилля в сім'ї».

Мета статті – виявлення суб'єктивної семантики тлумачень студентами понять «справедливість», «право» та «дія» в текстах, які описують ситуації морального насильства та побудова семантичного простору правосвідомості студентів коледжів у контексті трьох зазначених категорій.

Матеріали і методи дослідження. Нами була застосована методика «Ідентифікація морального насилля в сім'ї» (авторська розробка), яка складається з трьох герменевтичних текстів (текст для тлумачення) та міні-опитувальника. Джерелом текстового матеріалу послуговували реальні клінічні випадки, описані в монографії Е. Ейдемільера і В. Юстіцкіса [4]. Збережено авторські назви текстів: «Анатолій», «Серафима», «Павло». Тексти були дібрані таким чином, щоб, з одного боку, описані в них ситуації були реалістичними, впізнаваними для молоді, принаймні, з досвіду соціо-культурного оточення. З іншого боку, постала необхідність мінімізувати дію можливих психологічних захистів досліджуваних, зокрема, механізму переносу, заперечення та проєкції. З цією метою обиралися тексти, персонажі яких відрізнялися від досліджуваних груп за соціологічними параметрами віку, сімейного статусу та професії: на відміну від студентів коледжів, герої цих життєвих історій були старші за досліджуваних, перебували в шлюбі, мали дітей і роботу. До текстів додавався міні-опитувальник з 5 питань (двох закритих і трьох відкритих) на виявлення досліджуваними правових або протиправних дій в ситуаціях, описаних в текстах. Інструкція досліджуваним: «Вам пропонуються три історії з сімейного життя. Прочитайте кожну з них і дайте відповіді на наведені нижче питання: «Чи має місце в даній ситуації моральне насильство стосовно членів сім'ї?», «Якщо моральне насильство присутнє, то з чийого боку воно проявляється: з боку дружини щодо чоловіка, з боку чоловіка щодо дружини, з обох боків, один до одного?», «Які права громадянина, на вашу думку, порушуються в цій сім'ї?», «Чи потребує ситуація допомоги з боку фахівців? Якщо так, то яких саме?», «Що треба зробити, щоб взаємини в сім'ї покращилися?». Дана методика дозволила отримати картину суб'єктивних тлумачень та інтерпретації респондентами значущих для них правових ситуацій. Результати обраховувалися за допомогою методу

контент-аналізу, який дозволяє впорядкувати отримані результати в частотній шкалі.

Після прочитання історії з сімейного життя студенти відповідали на п'ять питань опитувальника – два закритих: «Чи має місце в даній ситуації моральне насильство стосовно членів сім'ї (так/ні)»; «Якщо моральне насильство присутнє, то з чийого боку воно проявляється: з боку дружини щодо чоловіка, з боку чоловіка щодо дружини, з обох боків, один до одного» та три відкритих: «Які права громадянина, на вашу думку, порушуються в цій сім'ї?», «Чи потребує ситуація допомоги з боку фахівців? Якщо так, то яких саме?» та «Що треба зробити, щоб взаємини в сім'ї покращилися?». Відповіді на закриті питання оброблялися у традиційний спосіб. До отриманих відповідей на відкриті запитання опитувальника було використано такий метод якісного аналізу текстів, як контент-аналіз.

При аналізі текстів відповідей нас цікавили в такі смислові вузли: дія, права особи та ситуація морального насилля: саме вони постали основними категоріями аналізу. Стосовно останніх було виділено такі підкатегорії одиниць аналізу: Дія – «Правова / Протиправна дія», Права особи – «Дотримання прав особи / Порушення прав особи», Ситуація морального насилля – «Справедлива / Несправедлива». Мінімальним елементом аналізу було прийнято речення, напр. «По словам В., жена через неделю после свадьбы откровенно рассказала, что вышла замуж, чтобы отомстить другому человеку». Кількісною мірою одиниці аналізу відповідей стало «+1» або «-1», залежно від спрямованості підкатегорії, напр.: категорія «дія», підкатегорія «правова» (+1), «протиправна» (-1).

Результати дослідження. Стосовно першого стимульного тексту «Анатолій» серед отриманих оцінок в межах категорії «Дія» 28,6% вказують на дотримання прав особи і свідчать про те, що в стосунках Анатолія та Віолетти були суто правові дії. Проте найбільша кількість оцінок молоді (71,4%) розкриває протиправність цих дій. Так, переважна більшість реакцій вказують, що моральне насилля мало місце з боку дружини щодо чоловіка (59,2%), тоді як 12,2% реакцій відображають переконаність в насиллі з обох боків. 26,5% реакцій містило твердження типу «здається, порушень немає, присутнє лише недотримання моральних принципів щодо іншої людини». Більшість студентів зазначають, що було порушено такі права, як право на сімейне благополуччя (28,6% реакцій), честь (26,5%), гідність (12,2%), свободу і рівноправ'я в шлюбі та сім'ї, а також право на життя (замах чоловіка на власне життя).

На основі таких відповідей як «вірність», «близькість», «спільна власність», «підтримка» та з урахуванням результатів контент-аналізу було виділено два види права особи – право на «сімейне благополуччя» та на «честь і гідність». Сімейне благополуччя як цінність не закріплене законом, тому не гарантується ним: воно залежить безпосередньо від подружжя. Стаття 3 Конституції України гарантує, що честь та гідність людини визнаються найвищою соціальною цінністю, а також (ст. 68), що кожен громадянин зобов'язаний не зазіхати на права та свободи, честь і гідність інших людей. Якщо гідність – це самооцінка

особою своїх соціальних, моральних якостей як члена суспільства, то честь – достойні поваги та гордості моральні якості та етичні принципи особистості. Якщо гідність це цінність людини, то честь – оцінка цієї цінності. Студенти, очевидно, не знають про відсутність правового регулювання сімейного благополуччя, а також про гарантований законом захист права честі людини.

Тож, чи були дії Віолетти протиправними? Зі стимульного тексту ми помічаємо, що добрий, спокійний Анатолій виявився зручно людиною для Віолетти з її «фобією сімейності». Основою їх стосунків виявилась «хороша сексуальна адаптація». Відчужений тип стосунків Віолетти та відсутність підтримки прискорив погіршення здоров'я Анатолія. Ключовими моментами в історії є: 1) «Анатолій тяжко переживав декілька невдач сексуального зближення»; 2) «Роль «останньої краплі» зіграло отримане ним повідомлення про зраду жінки під час відрядження». Наслідком останніх подій стало моральне страждання Анатолія, що підштовхнуло його до суїцидальної спроби. Таким чином, істинним є факт морального насилля з боку Віолетти, її дії є протиправними (моральні переживання в зв'язку з ушкодженням здоров'я та порушення права на гідність та честь). Анатолій має право вимагати від дружини відшкодування за моральну шкоду. Отже, лише 59,2% опитаних осіб правильно зазначили протиправність дій жінки щодо чоловіка, з них лише 37,7% осіб правильно визначили порушені права Анатолія.

У другому стимульному тексті «Серафима» співвідношення реакцій респондентів у категорії «Права особи» представлені таким чином: «Дотримання прав» – 41,9%, «Порушення прав» – 58,1%. Студентами було відзначено порушення таких прав як сімейне благополуччя (25,8%), свобода (12,9%), гідність (9,7%), рівноправ'я в шлюбі та сім'ї (9,7%). І в цьому випадку основну частку порушених прав посідає право на сімейне благополуччя. Переважна більшість молоді зазначила, що в даній сімейній історії дії були протиправними (68,6%) з боку чоловіка щодо дружини (48,6%), а також з обох боків (17,1%) та з боку дружини (2,9%). 31,4% реакцій підтверджують правовий характер дії. Помітно, що реакції явно не збігаються в двох категоріях, декілька осіб стверджують, що дія є протиправною, але права не порушені. Звернімося до аналізу тексту. Сергій, чоловік Серафими, ігнорує потреби та прохання власної жінки, він демонстративно підкреслює байдужість до неї. «Вона виконує самостійно, без найменшої допомоги з його боку, усі чисельні роботи по домашньому господарству». Наведені в тексті приклади поведінки свідчать про цілеспрямоване порушення права гідності Серафими, а також рівноправ'я в шлюбі. Тривалий конфлікт з чоловіком спричинив появу ряду соматичних захворювань у дружини (хронічний гастрит та транзиторна гіперонія). Жінка обурена несправедливою поведінкою чоловіка, вона страждає не тільки душевно, але і фізично.

Бездіяльність не можна вважати протиправною, якщо особа не мала реальної можливості виконати свої зобов'язання, але історія підтверджує, що чоловік займався вдома суто своїми справами. Тож, бездіяль-

ність чоловіка є протиправною (моральні переживання в зв'язку з ушкодженням здоров'я, приниження гідності та нерівноправ'я в шлюбі), має місце моральне насильство над дружиною. При наявності необхідних доказів Серафима має право вимагати від чоловіка матеріальної відповідальності за нанесену їй шкоду немайнового характеру. Таким чином, 48,6% опитаних висловились щодо протиправності дій Сергія, проте лише 19,4% осіб правильно назвали порушені права. Сімейне благополуччя законом не гарантоване, право на свободу не є порушеним, адже чоловік не тиснув на жінку з метою виконання нею господарських обов'язків.

В третьому стимульному тексті «Павло» 37,9% студентів висловилися за дотримання прав особи, інші – за порушення таких прав як гідність (17,2%), честь (13,8%), свобода (10,3%), рівноправ'я в шлюбі (10,3%), сімейний добробут (6,9%), життя (3,4%). Більшість осіб зазначили протиправність дій дружини щодо чоловіка (79,4%), решта відповідей свідчили про правовий характер дій. Контент-аналіз показав, що хоча протиправними дії дружини вважають більшість студентів, 37,9% з них не змогли зазначити порушення певних прав людини. Розглянемо історію Павла детально.

Ключовим моментом в історії є те, що «жінка через тиждень після весілля відверто розповіла, що вийшла заміж, щоб помститись іншій людині». Цим вчинком дружина принизила гідність чоловіка та змусила його страждати. Проте вона не відпускала його далеко та не підпускала близько (Павло – «запасний варіант»). У до того стриманого Павла по відношенню до дружини траплялись напади люті, а згодом розвилась неврастениа. Таким чином, дії дружини були протиправними (порушення права гідності, моральні переживання в зв'язку з ушкодженням здоров'я), об'єктивним є факт морального насилля. Павло має право

на матеріальне відшкодування моральної шкоди. Тож, 79,4% осіб висловились за протиправність дій дружини щодо чоловіка, проте лише 17,2% повідомили, що було порушено право гідності. Оскільки факт помсти іншому через оформлення шлюбу з Павлом не було піддано розголосу, то не можна вважати, що порушено право його честі. Як би не прив'язувала жінка до себе чоловіка, він залишається людиною вільною – немає підстав вважати, що порушене і право свободи. Аспект рівноправ'я в шлюбі в історії не розкритий, порушення права на життя в даній історії не має місця.

За результатами аналізу трьох текстів прослідковується тенденція до протиріччя між двома категоріями: для студентської молоді висновок про протиправність дій в ситуації морального насилля не завжди базується на основі порушених прав людини. Звернемося до аналізу третьої категорії. Однозначним для студентів є розцінювання усіх сімейних ситуацій як несправедливих – 98,7%, 100%, 100% реакцій. Тож, імовірно, деякі студенти зробили висновок про протиправність дії на основі власних уявлень щодо несправедливості поведінки між членами подружньої пари. Інтенсивність реакцій студентів яскраво виражена в описі основних варіантів вирішення проблемної ситуації – стосовно першого тексту було запропоновано 156 відповідей, другого – 58, стосовно третього – 55 варіантів. Імовірно, різниця в кількості реакцій свідчить про більшу актуальність для студентів саме цієї сімейної історії. Згідно з опитуванням, студенти коледжів пропонували варіанти за двома групами: перша з них об'єднала фахівців, які могли б зарадити в цій ситуації, друга група – всі інші пропозиції. На рисунку 1 представлено варіанти пропозиції тих фахівців, допомоги яких потребують персонажі зазначених історій.

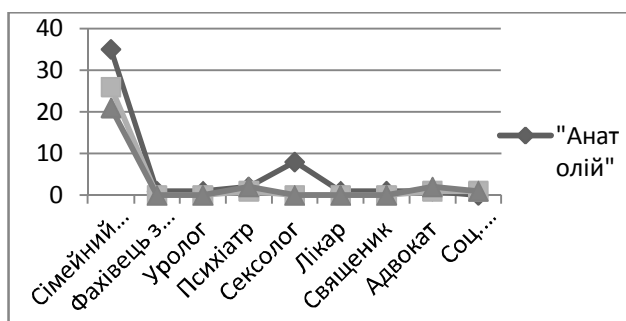


Рис.1. Пропозиції респондентів стосовно можливої допомоги у сімейних конфліктах з боку різних фахівців

Помітно, що в усіх трьох випадках студенти пропонують звернутися за допомогою до сімейного психолога. Окрім цього, молодь пропонує для Анатолія та Віолетти звернутись до сексолога. Інші варіанти є одиничними: психіатр, адвокат, соціальний працівник, священик, лікар, уролог.

Варіанти пропозиції респондентів, які були об'єднані у групу «Інше», різняться для даних трьох текстів. Студенти запропонували такі шляхи вирішення проблеми для Анатолія та Віолетти: «розлучення»; «серйозна розмова між чоловіком та дружиною»; «взаєморозуміння» (n = 5); «усвідомити, чи є бажання

бути разом»; «розв'язати власні проблеми з батьками та уточнити власний образ сім'ї»; «компроміс»; «більше часу проводити разом»; «пробачити дружину»; «зміна роботи чоловіком»; «підвищення самооцінки»; «чоловікові необхідно стати лідером в сім'ї, чітко та впевнено заявляти про те, що йому не подобається»; «дружина повинна усвідомити свою роль в сім'ї та виконувати свої обов'язки»; «жінка повинна усвідомити потреби чоловіка та цінувати його, перш за все, як людину»; «вилікувати чоловіка»; «пройти курс лікування»; «розставити пріоритети»; «народити дитину»; «змінити моральні принципи»; «поважати

одне одного».

Для Серафими та Сергія запропоновано наступні варіанти: «розлучення»; «розподіл обов'язків»; «жінка повинна розповісти чоловікові про те, що відчуває»; «взаєморозуміння»; «пожити деякий час окремо»; «не звертати увагу на те, що нервує»; «жінка повинна доглядати за собою»; «відпочинок разом»; «серйозна розмова між чоловіком та дружиною»; «компроміс»; «підтримка»; «знайти шляхи самореалізації».

Для Павла та його дружини, на думку студентів, можливими є такі варіанти вирішення проблеми:

«розлучення, бо жінка є егоїсткою та вампіром, поводить себе аморально»; «чоловік повинен розібратись в почуттях та зробити однозначний вибір»; «жінка має знизити рівень амбіцій»; «поговорити один з одним». Отже, студентська молодь підкреслює, що, враховуючи наявні несправедливі сімейні ситуації, якщо не допоможе сімейний психолог, то наступним кроком має бути розлучення в такій послідовності: Павло, Анатолій, Серафима.

Вилучені компоненти факторів графічно представлено на рисунку 2.

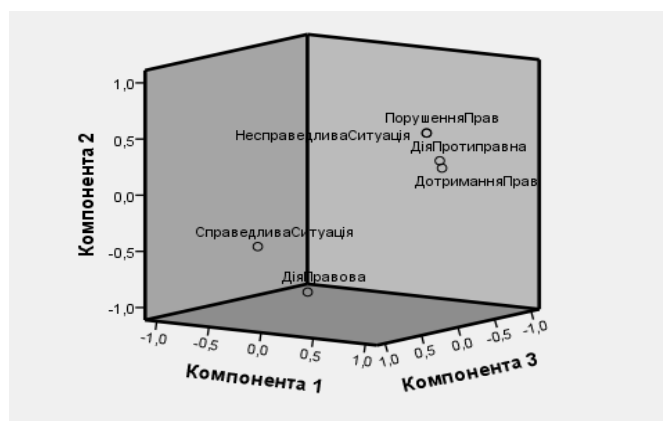


Рис. 2. Графік компонентів у просторі уявлень студентів коледжів про ситуації морального насилля в сім'ї

Побудова семантичного простору правосвідомості молоді за результатами опитування дозволила наочно представити отримані результати. Для цього було проведено факторний аналіз даних методом головних компонент з варімакс-обертанням та нормалізацією за Кайзером. Матриця схожості об'єктів будувалася на основі таблиць даних контент-аналізу. Компонентами матриці виступили шість понять: «дотримання прав», «дія протиправна», «порушення прав», «несправедлива ситуація», «справедлива ситуація», «дія правова».

Висновки. Проаналізувавши герменевтичне тлумачення трьох текстів (клінічні випадки), ми дійшли таких висновків. Від 48,6 до 71,4% оцінок розкриває протиправність дій героїв. Переважна більшість реакцій вказують, що моральне насилля мало місце у таких аспектах, як право на сімейне благополуччя, честь, гідність, свободу і рівноправ'я в шлюбі та сім'ї, а також право на життя. Студенти не знають про відсутність правового регулювання сімейного благополуччя, а також про гарантований законом захист

права честі людини. Тому від лише 17,2 до 59,2% опитаних осіб правильно зазначили протиправність дій одного героя щодо іншого. Нерідко реакції явно не протирічають одна одній: студенти стверджують, що дія є протиправною, але права не порушені. За результатами аналізу трьох текстів прослідковується тенденція стосовно протиріччя між двома категоріями: для студентської молоді висновок про протиправність дій в ситуації морального насилля не завжди базується на основі порушених прав людей. Тож, імовірно, деякі студенти зробили висновок про протиправність дії на основі власних уявлень щодо несправедливості поведінки між героями. Студенти пропонують героям історій звернутися за допомогою до сімейного психолога, далі зі значущим відривом – до сексолога, в одиничних випадках – до психіатра, адвоката, соціальний працівника, священника, лікаря, уролога, що засвідчує низьку готовність звернення до фахівців по захист чвоїх юридичних прав, тобто низьку правову культуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Солодко Е. Моральный вред. Понятие и порядок возмещения / Солодко Е. // Бизнес. – 1994. – №8-9. – С.4-5.
2. Шимон С.І. Цивільно-правові способи захисту конституційних прав людини / Шимон С.І. // Конституція України – основа подальшого розвитку законодавства: Збірник наукових праць. – К., 1997. – С.275–277.
3. Насилие, жестокость, агрессия. Криминально-психологическое исследование: Сборник научных трудов / ВНИИ проблем укрепл. закон. и правопорядка. – М., 1990. – 149 с.
4. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.

REFERENCE

1. Solodko E. Moral'nyj vred. Ponjatie i porjadok vozmeshhenija / Solodko E. // Biznes. – 1994. – №8-9. – С.4-5.
2. Shimon S.I. Civil'no-pravovi sposobi zahistu konstitucijnih prav ljudini/ Shimon S.I. // Konstitucija Ukraїni – osnova podal'shogo rozvitku zakonodavstva: Zbirnik naukovih prac'. – K., 1997. – S.275–277.
3. Nasilie, zhestokost', agressija. Kriminal'no-psihologicheskoe issledovanie: Sbornik nauchnyh trudov / VNIИ problem ukrepl. zakon. i pravoporjadka. – M., 1990. – 149 s.
4. Jejdemiller Je. G. Semejnaja psihoterapija / Jejdemiller Je. G., Justickij V. V. – L.: Medicina, 1990. – 192 s.

The system of student ideas about justice in situations of moral violence

Vozovych A. A.

Abstract. The article explores psychosemantic differential field found of the concept of «moral violence». It is shown that a psychosemantic method «Identification of moral violence in the family» is specifically valid for a deep research of the semantics of Legal Consciousness of college students. The system of ideas about the law, which is actively formed at this age, expresses ideas of moral violence in the family.

Keywords: *psychosemantic, legal consciousness of college students, moral violence.*

Система представлений студентов о справедливости в ситуациях морального насилия

А. А. Возович

Аннотация. В статье исследовано психосемантическое дифференциальное пространство концепта «моральное насилие». Доказано, что для изучения глубинной семантики правосознания студентов колледжа эффективно использование психосемантического метода «Идентификация морального насилия в семье». Система представлений о праве, активно формирующаяся в этом возрасте, выражает также и присущее студенческой среде колледжей представление о моральном насилии в семье.

Ключевые слова: *психосемантика, правосознание студентов колледжа, моральное насилие.*

Динаміка актуальності та значущості професійної ідентичності студентів медичних коледжів

К. Ю. Ушакова

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Paper received 09.10.2016; Accepted for publication 17.10.2016.

Анотація. У статті презентовано результати емпіричного вивчення динаміки актуальності та значущості професійної ідентичності майбутніх медичних працівників як важливих показників емоційно-оцінного компонента їх професійної «Я-концепції». Подано авторське розуміння феномена «професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців у галузі медицини». Висвітлено особливості динаміки актуальності та значущості професійної ідентичності студентів медичних коледжів.

Ключові слова: професійна «Я-концепція», професійна ідентичність, актуальність, значущість, динаміка, студенти медичних коледжів.

Вступ. Гуманізація сучасної освітньої сфери, що виявляється у гармонізації самосвідомості всіх учасників навчально-виховного процесу, актуалізує проблему розвитку їх «Я-концепції». Ефективне вирішення цієї проблеми важливе на етапі професійного навчання, адже уявлення студентів про себе як майбутніх фахівців певної галузі мають гармонійно інтегруватися до їх «Я-концепції» загалом. Досить вагомим є створення необхідних умов задля досягнення окресленої гармонійності майбутніми фахівцями допомагаючих професій, зокрема медичними працівниками. З огляду на відзначене, вивчення особливостей становлення професійної ідентичності студентів медичних навчальних закладів вважаємо значущим для психологічної науки та педагогічної практики.

Короткий огляд публікацій за темою. Результати проведеного теоретичного аналізу низки психологічних робіт українських дослідників засвідчили, що найчастіше у фокусі їх наукового інтересу перебували різні ракурси процесу розвитку професійної «Я-концепції» студентів вищих навчальних закладів. Так, предметом наукового дослідження П. В. Макаренко була специфіка професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців сфери правоохоронної діяльності; А. С. Борисюк – соціально-психологічні основи професійної ідентичності майбутнього медичного психолога; Н. І. Машенко – соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних спеціальностей; В. О. Швидкого – особливості формування професійної «Я-концепції» студентів факультету фізичного виховання та спорту; К. С. Тороп – усвідомлення особистісного досвіду як чинник формування професійної ідентичності майбутніх педагогів; С. О. Ренке – психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів; Р. В. Каламаж – психологічні засади формування професійної «Я-концепції» майбутніх юристів.

У наукових роботах згаданих психологів презентовано ряд тверджень, що вирізняються теоретичною значущістю та є вагомим внеском у розробку проблеми розвитку професійної «Я-концепції» студентів різних спеціальностей вищих навчальних закладів. Водночас розгляд цих тверджень вважаємо важливим для визначення психологічної сутності та структури професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів, які складають контингент досліджуваних у нашому експерименті.

За висновками П. В. Макаренко (2001), смислоутворюючим чинником професійного розвитку та одночасно провідним показником гармонійності чи дисгармонійності професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності виступає перспективна самоідентифікація особистості з обраною професією.

В моделі професійної підготовки майбутніх медичних психологів А. С. Борисюк (2004) стрижневими конструктами визначено орієнтаційно-оцінний, науково-теоретичний, операційно-дієвий, мотиваційний, а також професійно-значущі якості особистості та її готовність до професійної діяльності. Вчена стверджує, що формування у студентів найважливішого конструкту цієї моделі – професійно значущих якостей, які водночас є основним чинником професійної успішності, може здійснюватися в умовах застосування у навчально-виховному процесі засобів моделювання та цілеспрямованого використання комплексу методів впливу на групи цих якостей.

За розумінням Н. І. Машенко (2005), професійна самосвідомість є усвідомленням і переживанням людиною фаху як особистісно цінного. Розвинуту професійну самосвідомість студентів психолог вважає необхідною умовою їх фахової соціалізації. Натомість особистісну, предметну і соціальну рефлексію вона визначила основним механізмом розвитку ідеального образу «Я-фахівець» і прийняття ідеального образу конкретної фахової діяльності.

За переконаннями В. О. Швидкого (2007), становлення професійної складової «Я-концепції» презентує наближення ідеального образу «Я» особистості студентів до соціально заданого образу фахівця, які вони критично усвідомлюють і приймають.

На погляд К. С. Тороп (2008), функціонування професійної ідентичності майбутніх педагогів тісно пов'язано з процесом їх адаптації у професійній спільноті, структуруванням професійного досвіду і прогнозуванням перспектив професійної діяльності.

Вивчаючи розвиток професійного образу «Я» майбутніх психологів, С. О. Ренке (2010) виявив, що досліджуваний процес зумовлюється низкою психологічних і ситуаційних чинників. А саме – характером самоставлення, змістовими та динамічними характеристиками мотиваційної сфери особистості, професійними здібностями, професійною самосвідомістю і таким ситуаційним чинником, як форма навчання (денна чи заочна).

За результатами проведеного дослідження Р. В. Каламаж (2010) встановила, що у майбутніх юристів професійна «Я-концепція» є інтеграційною ланкою в системі «особистість майбутнього фахівця – професійна діяльність – умови юридичної діяльності», з огляду на яку студенти самоідентифікуються щодо конкретного напрямку професійної самореалізації, визначають еталони і стандарти оцінювання себе як суб'єкта професійної діяльності, конструюють основи майстерності та індивідуального стилю діяльності.

Відзначимо, що у психології процес розвитку професійної «Я-концепції» студентів середніх спеціальних навчальних закладів у процесі їх навчання досліджувався небагатьма науковцями. Зокрема професійну ідентичність майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю вивчала А. М. Лукіяничук. Психолог з'ясувала, що професійна ідентичність студентів педагогічного коледжу формується у процесі входження до професійного середовища і виявляється в їх ототожненні з професійною групою (2010).

Психологічні умови професійного становлення учнів закладів професійної технічної освіти виступили предметом дослідження С. І. Моськіна. Основними психологічними умовами професійного становлення учнів професійно-технічних навчальних закладів дослідник вважає розвиток і взаємозв'язок стрижневих компонентів цього процесу – професійного самовибору, самовизначення та психолого-професійної зрілості (2011).

Однак, проведений теоретичний аналіз сучасних наукових праць вітчизняних психологів дозволив встановити, що цілісне теоретичне і практичне вивчення особливостей становлення компонентів професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів у процесі їх навчання ще не стало предметом спеціального наукового дослідження в ракурсі вікової та педагогічної психології.

Окрім цього, за результатами проведеного теоретичного аналізу ми уточнили розуміння феномена «професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців у галузі медицини». За нашим розумінням, цей феномен є складним інтегрованим утворенням, що містить низку уявлень і ставлень особистості щодо себе як майбутнього медичного працівника, які суттєво впливають на саморегуляцію її поведінки у професійній сфері. В структурі професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників виокремлено такі три компоненти і їх конструкти, як: 1) когнітивний – уявлення особистості про себе як фахівця у галузі медицини, що віддзеркалюються в образі «Я – фахівець у галузі медицини»; 2) емоційно-оцінний – містить самооцінки і самоставлення цієї особистості щодо себе як фахівця у медичній сфері; 3) поведінковий – її саморегуляцію та самоконтроль у професійній діяльності. На нашу думку, в структурі професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників важливе місце належить емоційно-оцінному компонентові. Тому висвітлення результатів емпіричного вивчення стрижневих показників цього компонента стало **метою** нашої публікації.

Матеріали і методи. Базою емпіричного дослідження було обрано Чернівецький медичний коледж

Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці) та Новоселицький медичний коледж Буковинського державного медичного університету (с.м.т. Новоселиця Чернівецької області). Вибірку склали 307 студентів денної форми навчання, які здобувають освіту за спеціальністю 223. «Медсестринство» та спеціалізаціями «Лікувальна справа» (101 особа), «Сестринська справа» (107 осіб), «Акушерська справа» (99 осіб). Із них 74 респонденти – студенти 1 курсу, 86 – 2 курсу, 76 – 3 курсу та 71 – 4 курсу.

Застосування проєктивної методики «Хто Я?» (авт. – М. Кун, Т. Макпартленд) [1] сприяло встановленню актуальності та значущості професійної ідентичності «Я – майбутній медичний працівник», що є важливими показниками емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів. Згідно з інструкцією до цієї методики, респондентам було запропоновано протягом 12 хвилин написати 20 різних відповідей на запитання «Хто Я такий?». Підкреслимо, що перевага обраної методики полягає в її проєктивному характері.

Актуальність професійної ідентичності підтверджувала наявність із-поміж усіх відповідей респондентів на запитання «Хто Я такий?» такої, як: «Я – майбутній медичний працівник», «Я – майбутній лікар», «Я – майбутня медсестра», «Я – майбутня акушерка» та т. ін. Рівень значущості професійної ідентичності студентів медичних коледжів відбивав ранг відповіді «Я – майбутній медичний працівник (медсестра, акушер і т. ін.)». А саме: від 1 до 6 – високий, від 7 до 13 – середній і від 14 до 20 – низький.

Результати та їх обговорення. Із метою унаочнення кількісних показників динаміки актуальності професійної ідентичності студентів 1-4-х курсів коледжів медичного профілю подано на рис. 1.

Із рис. 1 помітно, що загалом у студентів протягом навчання від 1-го до 4-го курсу актуальність професійної ідентичності зменшується майже вдвічі, а саме – від 71,62% (1-й курс) до 38,03% (4-й курс). Натомість на 2-му курсі навчання у респондентів зафіксовано ще досить високий рівень (65,12%) актуальності цієї ідентичності. На нашу думку, найвищі кількісні показники актуальності конструкту професійної ідентичності для студентів на 1-му і 2-му курсах пов'язані з новизною навчання в медичному закладі, соціальною значущістю обраної ними професії та їх сильним прагненням допомагати іншим людям. На 3-му курсі в досліджуваних виявлено зменшення показників актуальності професійної ідентичності до 53,95%. Вважаємо, що одним із чинників зниження кількісних показників професійної ідентичності у студентів до 3-го і 4-го курсів може виступати їх прагнення продовжити навчання у вищому медичному закладі. Адже після закінчення медичного коледжу вони зможуть працювати лише медсестрами за конкретними спеціалізаціями. Встановлене зниження актуальності також може зумовлюватися віковими особливостями розвитку особистості в період від 19 р. до 21 р. Зокрема – актуалізацією прагнень створити свою сім'ю, стати матір'ю тощо. Про зазначене бачення свого майбутнього респонденти відзначили у відповідях на запитання «Хто я такий?» – «майбутня дружина», «майбутній чоловік», «майбутня мама» та т. ін.

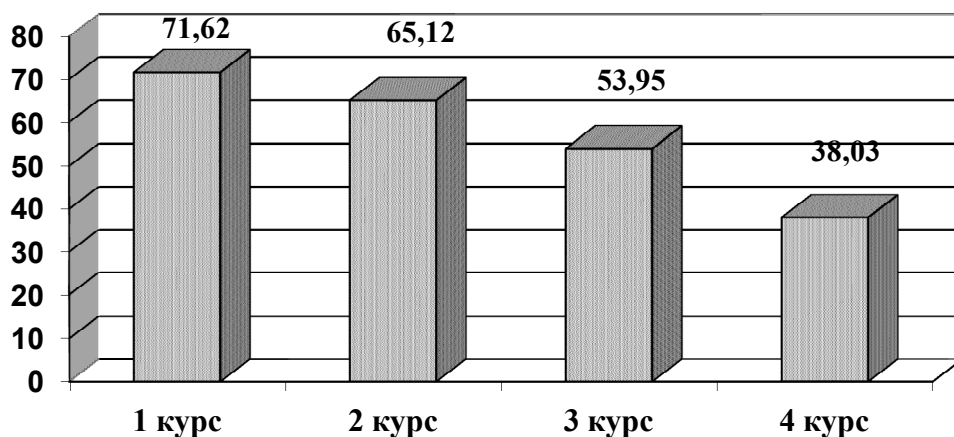


Рис. 1. Кількісні показники (%) динаміки актуальності професійної ідентичності студентів 1-4 курсів медичних коледжів

Окрім цього, виявлене зниження у студентів кількісних показників актуальності професійної ідентичності від 1-го до 4-го курсу можна інтерпретувати одночасним підвищенням у них як середнього значення, так і показників високого рівня її значущості протягом періоду навчання в медичному коледжі. Так, емпірично встановлено, що середнє значення рангового показника значущості професійної ідентич-

ності зростає від 6,76 (на 2-му курсі) і 6,52 (на 1-му курсі) до 4,18 (на 4-му курсі) й 2,83 (на 3-му курсі). Натомість середнє значення цього показника для усієї вибірки становить 5,07.

Кількісні показники динаміки рівнів значущості професійної ідентичності студентів 1-4-х курсів коледжів медичного профілю задля їх унаочнення презентовано в табл. 1.

Таблиця 1. Кількісні показники (%) динаміки рівнів значущості професійної ідентичності студентів 1-4-х курсів медичних коледжів, n = 177

Рівень / Курс	1 курс, n = 53	2 курс, n = 56	3 курс, n = 41	4 курс, n = 27
Високий	75,47	67,86	92,68	81,48
Середній	15,1	25	7,32	18,52
Низький	9,43	7,14	0	0

Розпочинаючи характеризувати показники, подані в табл. 1, спочатку відзначимо, що значущість професійної ідентичності визначалася лише у тих досліджуваних, для яких так

а ідентичність була актуальною. Також нагадаємо, що її рівень засвідчив ранг, який респонденти надали відповіді «Я – майбутній медичний працівник (медсестра, акушер та т. ін.)», зокрема: від 1 до 6 – високий, від 7 до 13 – середній і від 14 до 20 – низький.

Як помітно з табл., протягом навчання студентів від 1-го до 4-го курсів на високому рівні кількісні показники дещо збільшуються та є досить великими. А саме – від 67,86% на 2-му курсі та 75,47% на 1-му курсі до 81,48% на 4-му курсі й 92,68% на 3-му курсі. На середньому рівні чіткої тенденції зростання чи спадання показників значущості професійної ідентичності у респондентів не помічено. Якщо на 1-му курсі цей показник становить 15,1%, на 2-му – 25%, то на 3-му – вже 7,32%, а на 4-му – 18,52%. Проте на низькому рівні встановлено чітку динаміку спадання кількісних показників – від 9,43% на 1-му курсі до 7,14% на 2-му курсі та 0% на 3-му і 4-му курсах.

Загалом виявлено, що 77,97% студентів 1-4-х курсів

медичних коледжів, для яких професійна ідентичність є актуальною, вирізняються високим, 16,95% – середнім і 5,08% – низьким рівнем її значущості.

Висновки. Отже, проведене емпіричне дослідження показників емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів 1-4-х курсів медичних коледжів сприяло формулюванню таких висновків. Професійна ідентичність є актуальною для багатьох, однак не для всіх досліджуваних. Від початку до закінчення навчання студентів у медичних коледжах суттєво знижується актуальність професійної ідентичності. Порівняно з динамікою актуальності, значущість професійної ідентичності для респондентів від 1-го до 4-го курсів навчання дещо підвищується, характеризуючись переважанням її високого рівня у багатьох із них. Одержані результати свідчать про необхідність розробки та впровадження ефективного психологічного супроводу розвитку емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів медичних коледжів упродовж їх навчання від початку і до закінчення. Перспективу для наших подальших досліджень вбачаємо у вирішенні окресленого завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2006. – 416 с.

REFERENCES

1. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov [Great Encyclopedia of psychological tests]. – Moscow: Jeksmo, 2006. – 416 p.

Dynamics of Actuality and Importance of Professional Identity of Students of Medical Colleges

Yshakova K. Yu.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the dynamics of relevance and importance of professional identity of future health professionals as important indicators of emotional and evaluative component of their professional «Self-concept». Posted was copyright understanding of the phenomenon of «professional «Self-concept» future professionals in the medical field». Posted were peculiarities of the dynamics of relevance and importance of professional identity of students of medical colleges.

Keywords: *professional «Self-concept», professional identity, relevance, importance, dynamics, students of medical colleges.*

Динамика актуальности и значимости профессиональной идентичности студентов медицинских колледжей

Е. Ю. Ушакова

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики актуальности и значимости профессиональной идентичности будущих медицинских работников как важных показателей эмоционально-оценочного компонента их профессиональной «Я-концепции». Представлено авторское понимание феномена «профессиональная «Я-концепция» будущих специалистов в области медицины». Освещены особенности динамики актуальности и значимости профессиональной идентичности студентов медицинских колледжей.

Ключевые слова: *профессиональная «Я-концепция», профессиональная идентичность, актуальность, значимость, динамика, студенты медицинских колледжей.*

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