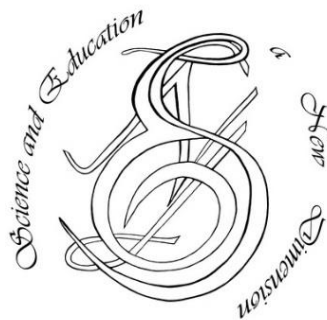


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



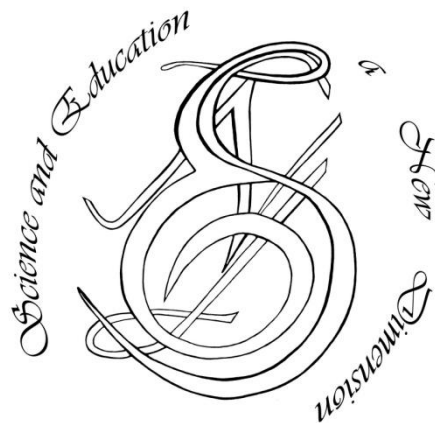
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

IV(42), Issue 87, 2016

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

**Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

**Statement:**

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

**The journal is listed and indexed in:**

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

## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Особенности формирования среднего технического образования в Екатеринославской губернии в конце XIX – начале XX века <i>М. О. Бабенко</i> .....	7
Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі <i>І. М. Брушневська</i> .....	11
Здобутки та перспективи діяльності осередків гендерної освіти у вищих навчальних закладах України <i>Н. В. Байдюк</i> .....	15
Використання інтернет-сервісів за методом інтервального повторення для навчання японської мови студентів мовних ВНЗ України у межах моделі змішаного навчання <i>Т. С. Дибська</i> .....	19
Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці <i>О. Є. Гриджук</i> .....	24
Методичні особливості формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії <i>Н. В. Кріт</i> .....	28
Валеологічна складова освітньої політики сучасної України <i>Є. В. Кучерган</i> .....	34
The teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians by means of criterion-referenced assessment <i>V. S. Kushnir</i> .....	38
Стан вихованості моральної відповідальності студентів вищих педагогічних навчальних закладів <i>І. В. Ратинська</i> .....	41
Сутність і зміст поняття «спортивно-оздоровча діяльність» <i>Н. М. Винник</i> .....	45
Значення педагогічних умов у процесі самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності <i>Р. П. Загнибіда</i> .....	49
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	54
Monetary Attitudes: Peculiarities among Different Religious Groups <i>O. S. Aushava</i> .....	54
Розвиток ідентичності прийомної дитини: практика психологічної допомоги <i>Т. В. Демірджі</i> .....	58
Емоційно-вольовий аспект мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну діяльність <i>Н. О. Герасименко</i> .....	61
Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників <i>В. М. Гусак</i> .....	66

The psychodiagnostic approach to psychosomatic students health safety <i>O. V. Korniyenko</i> .....	70
Структурно-функціональна модель рефлексивного досвіду особистості <i>О. В. Савченко</i> .....	75
Особливості асертивності в осіб схильних до переживання образи <i>Н. В. Свєртілова</i> .....	80

## PEDAGOGY

## Особенности формирования среднего технического образования в Екатеринославской губернии в конце XIX – начале XX века

М. О. Бабенко

Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, Украина

Paper received 18.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Аннотация.** Усовершенствование образовательных технологий высшей технической школы нуждается в изучении историко-педагогического опыта становления технического образования с учетом достижений и недостатков организационно-учебных процессов. Развитие среднего технического образования на территории Екатеринославской губернии в конце XIX – начале XX столетия имеет ряд особенностей, сформированных под влиянием историко-политических и социально-экономических факторов, исследованию которых и посвящена данная статья.

**Ключевые слова:** история педагогики, профессиональное образование, среднее техническое образование, ремесленное училище, промышленное училище, специалист среднего звена, съезд промышленников.

**Введение.** Для регионов с развитой индустрией особенно актуальным является вопрос обеспечения кадрами именно технических отраслей промышленности. Исследование и анализ развития системы среднего технического образования является важным условием актуализации идей, накопленных за время существования данной системы, что способствует возрождению национальной педагогической школы.

Украинское среднее техническое образование как самостоятельная составляющая профессионального образования начинает выделяться во второй половине XIX в. Социально-политические условия развития государства в пореформенный период (60-е годы XIX в.) вызвали интенсивное развитие промышленности, что не могло не отразиться на потребности в квалифицированных кадрах различной степени профессиональной подготовки.

В конце XIX – начале XX в. Екатеринославская губерния являлась одним из важнейших промышленных районов Российской империи, что в значительной степени повлияло на процесс становления промышленного образования. При выявлении особенностей процессов развития среднего технического образования Екатеринославщины необходимо также принять во внимание и влияние социальных, экономических и политических факторов развития государства.

Исследование и анализ развития системы среднего технического образования на территории Екатеринославской губернии в конце XIX – начале XX в. способствует выявлению характерных черт исторического процесса и формированию единой концепции развития региональной системы подготовки специалистов среднего звена на современном этапе.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Впервые научное обоснование процесса развития технического образования встречается в трудах российских ученых конца XIX – начала XX в. И. А. Анопова, И. М. Максина, А. Г. Небольсина. В советское время появились работы В. Я. Струминского и Н. А. Константинова, которые впоследствии были переизданы и дополнены, в том числе и некоторым материалом по истории образования в Донбассе.

Значительная часть историко-педагогических исследований, освещающих развитие профессионально-технического образования, приходится на

период 60-х – 70-х годов XX в. и представлена работами А. Н. Веселова, М. П. Соловьева, Н. А. Яценко, А. Л. Хромовой, Т. В. Ивченко. Наибольшие достижения советской историографии в 1980-1991 гг. воплотились в фундаментальных монографиях В. И. Оноприенко, Т. А. Щербаня и Е. П. Степанович, где отражены проблемы технического образования той части Украины, которая входила в состав Российской империи. Начало 90-х годов ознаменовалось переходом Украины на курс развития независимого государства. Тематика научно-педагогических исследований стала развиваться в направлении дальнейшей детализации отдельных аспектов образования. Вопрос подготовки рабочих кадров в конце XIX – начале XX в. рассмотрен в научно-педагогических работах И. Л. Ликарчука, Г. В. Бондаренко. Вопросы развития высшего технического образования посвящены труды И. В. Федосовой, С. Н. Ховрича, А. А. Вороха.

Развитию образования на территории, принадлежавшей Екатеринославской губернии, посвящены труды А. А. Белецкого, Л. Б. Лихачевой, С. М. Нестерцовой, Н. А. Романоф, Т. П. Медведовской. Значительный вклад в формирование историографии по проблеме развития образования в восточной части Украины внес В. С. Курило, в исследованиях которого предложен критериально-комплексный подход к анализу процессов развития системы образования и педагогической мысли региона, предоставлена периодизация данных процессов. Также существует ряд исторических исследований, связанных с развитием технического образования в Екатеринославской губернии авторов П. А. Чернобая, И. В. Богинской, Ю. П. Кострицы.

Как видим, вопрос подготовки промышленных кадров среднего звена в Екатеринославской губернии фактически оставался за пределами исследовательского внимания. Поэтому научный интерес к историческому опыту развития среднего технического образования Екатеринославщины во второй половине XIX – начале XX века является обоснованным.

**Цель.** Целью статьи является выявление особенностей формирования процесса подготовки промышленных специалистов среднего звена на территории Екатеринославской губернии в исследуемый период.

**Материалы и методы.** В исследованиях историко-педагогических процессов с целью анализа архивных материалов, нормативных документов образовательных структур и педагогических изданий исследуемого периода использовался метод обобщения и интерпретации. При исследованиях процессов особенностей формирования системы среднего технического образования в регионе использовались системно-исторический и сравнительно-исторический методы.

**Результаты и их обсуждение.** Екатеринославская губерния к концу XIX века с точки зрения современного административно-географического разграничения занимала территорию Днепропетровской, части Запорожской, Донецкой и Луганской областей современной Украины. До 60-х годов XIX в. это был аграрный регион по причине благоприятных природных условий. Однако в историко-статистических источниках указано, что Славяносербский и Бахмутский уезды богаты залежами каменного угля, но развитию промышленности препятствует недостаточное развитие путей сообщения [1, с. 190].

Зарождение промышленности исследуемого региона началось в Славяносербском уезде, где в конце XVIII в. успешно работал Луганский чугунолитейный завод. Вокруг него и образовалось поселение промышленников, ставшее позднее городом Луганском. В соответствии с запросами развивающейся промышленности, благодаря руководству завода, были открыты горные начальные школы: первая, в 1823 г. – в Луганске, в 1836 г. – в Лисичанске, в 1839 г. – в Третьей Роте и Каменном Броде. Также в 1839 г. были основаны в Луганске – горнозаводское, а в Лисичанске – горное училище [2, с. 50], просуществовавшие до отмены крепостного права.

После отмены крепостного права в 1861 г. начались существенные экономические изменения, создавшие условия для развития производственных сил и перехода к капиталистическому способу производства. Интенсивная индустриализация края вызвала потребности в обеспечении промышленных предприятий специалистами среднего звена, что потребовало реорганизации системы технического образования. Поскольку Екатеринославская губерния входила в состав Российской империи, то развитие образования осуществлялось одновременно с развитием российской государственной образовательной системы. Однако пореформенный период (60 – 70-е годы XIX в.) характеризуется пассивной позицией государства в отношении задачи подготовки промышленных специалистов. Поэтому формирование среднего технического образования в эти годы осуществлялось по инициативе отдельных отраслевых ведомств и под влиянием заинтересованной в развитии промышленности общественности.

Так, необходимость обеспечения горнодобывающей промышленности такими квалифицированными кадрами как штейгеры, маркшейдеры, машинисты, смотрители по специальным горным работам способствовала открытию в 70-х гг. XIX в. на территории Бахмутского уезда двух учебных заведений: в 1873 г. – Лисичанской штейгерской школы; в 1878 г. – Горного училища им. С.С. Полякова при станции Горловской. Финансирование горных учебных заве-

дений осуществлялось из различных источников: Лисичанская штейгерская школа содержалась за счет государственной казны, горное училище им. С. С. Полякова – за счет личных средств председателя Попечительского совета училища. С 1874 по 1917 гг. Лисичанская школа выпустила 705 хорошо подготовленных штейгеров, Горловское горное училище с 1881 по 1914 гг. подготовило 1134 штейгера. Кроме этого, в Горловском училище выпускались машинисты и десятники строительного дела. Но считалось, что подготовка в училищах не соответствует уровню среднего образования, поэтому особого права на продолжение обучения в технических высших учебных заведениях выпускникам школы не предоставлялось.

Значительное влияние на развитие горнотехнического образования оказали результаты работы съездов горнопромышленников Юга России. Съезды контролировали как качество подготовки специалистов, так и материальное состояние горнотехнических учебных заведений. Начиная с 1905 г., на съездах горнопромышленников юга России актуальным стал вопрос о закрытии горного училища им. С. С. Полякова по причине тяжелого финансового положения. Но, беря во внимание важность работы училища, Общество Южнорусской каменноугольной промышленности выделяло средства на дальнейшее его содержание [3]. Также неоднократно рассматривалась необходимость преобразования Лисичанской штейгерской школы в среднее учебное заведение. Так, в 1903 г. горным инженером, членом Совета Съезда Н. Ф. фон Дитмаром был создан и представлен проект преобразования Лисичанской школы по типу Уральского технического училища [4]. Однако вышеуказанным проектам не суждено было осуществиться по причине острой нехватки средств и нестабильной политической ситуации.

Решение проблемы по обеспечению профессиональными кадрами интенсивно расстраивающейся сети железных дорог взяло на себя Министерство путей сообщения (МПС). Структуру и программы железнодорожных училищ МПС утвердило 24 августа 1879 г., хотя первое техническое железнодорожное училище было открыто в Ельце еще 1869 г. Всего до 1880 г. на территории Российского государства было открыто 37 таких училищ, из них 4 – в Украине (в Харькове, Киеве, Одессе, Кременчуге). Делопроизводством по всем железнодорожным училищам до 1871 г. занимался Департамент железных дорог, позднее – Департамент общих дел, а с 1880 г. – Канцелярия Министра путей сообщения. С целью упорядочения процесса работы с училищами при Министерстве путей сообщения в 1886 г. был учрежден Учебный отдел. Для содержания училищ был создан специальный фонд, формировавшийся из сбора в размере 15 руб. с каждой версты из валового дохода железнодорожных обществ [5].

На территории Екатеринославской губернии в 1881 г. было открыто Донецкое техническое железнодорожное училище в Луганске. В самом же Екатеринославе железнодорожное училище было основано только в 1902 г. Железнодорожные учебные заведения были устроены по установленным для них типам низших специальных заведений, выпускники получа-



ли право занимать низшие технические должности на железной дороге, среди которых значились: должность помощника паровозного машиниста, машиниста, артельного старосты (при ремонте дорог), дорожного мастера и смотрителя зданий, десятника при строительстве и др. [6, с. 24–26].

К началу 80-х годов XIX в. сложилась ситуация необходимости упорядочения профессиональных учебных заведений в определенную систему, что способствовало выявлению первых признаков заинтересованности государства к развитию средней и низшей ступеней промышленного образования [7]. В 1884 г. был обнародован проект «Общего нормального плана промышленного образования в России», который стал базовым в деятельности государства по подготовке технических специалистов для нужд отечественной промышленности. С целью реализации Плана промышленного образования Министерством просвещения был разработан ряд законодательных актов, среди которых необходимо выделить «Основные положения о промышленных училищах», высочайше утвержденные 7 марта 1888 г., согласно которым определялись три типа училищ: средние, низшие технические и ремесленные.

Весной 1889 г. было намечено 31 населенный пункт в разных местностях империи для основания 40 профессиональных заведений (7 – средних, 15 – низших, 18 – ремесленных). В Екатеринославской губернии было запланировано только одно низшее училище – в Екатеринославе. Однако за первые пять лет реорганизации промышленного образования успехи в практических достижениях по открытию училищ были незначительны, что объяснялось акцентированием внимания Министерства народного просвещения на юридическом и методическом обеспечении учебной деятельности: создании уставов, разработке учебных планов, программ, составлении примерных планов для построения промышленных училищ, смет на их построение и оборудование [8].

Рассматривая вопрос становления среднего технического образования, нельзя не отметить роль земских учреждений. Так, идея основания технического учебного заведения в Александровске (с 1921 г. – Запорожье) была инициирована уездным земством, члены которого на протяжении периода с 1867 по 1873 гг. вносили средства в ежегодную смету по 4000 руб. и неоднократно обращались в правительство. В 1895 г. по предложению попечителя Одесского учебного округа Х.П. Сольского местные общественные учреждения поддержали идею создания в городе среднего технического училища. А 5 октября 1895 г. городская Дума на экстренном заседании в присутствии управляющего отделом промышленных училищ И. А. Анопова одобрила ходатайство о создании в Александровске среднего семиклассного технического училища. В 1899 г. по представлению Министерства народного образования вопрос об основании в Александровске среднего семиклассного технического училища с низшей ремесленной школой при нем прошел через Государственный Совет, а 29 марта 1899 г. императором было утверждено решение об основании учебного заведения [9].

Александровское среднее механико-техническое училище было первым в Украине средним техническим заведением, готовившим техникум-механиков для промышленных предприятий, и считалось одним из лучших в Российской империи и Европе. Юноши, закончившие училище, получали звание техника. Также им предоставлялось право на личное почетное гражданство, а также право на поступление в высшее техническое училище по соответствующей специальности. Выпускники низшей слесарной ремесленной школы, работающей при училище, удостоивались звания подмастерья по слесарно-токальному делу.

Интенсивное развитие металлургической промышленности в конце XIX в. на территории Екатеринославской губернии способствовало формированию города Мариуполя как крупного промышленного центра с двумя металлургическими заводами-гигантами – «Никополь» и «Русский Провиданс». Заводы нуждались в квалифицированной рабочей силе. Поэтому 11 сентября 1899 г. на экстренном заседании Мариупольской городской думы было принято решение о «выделении бесплатного участка земли под застройку здания для низшего механико-технического училища». Государственный Совет Российской империи постановил открыть Мариупольское низшее механико-техническое училище с 1 июля 1890 г., но по причине дефицита бюджета император Николай II позволил отсрочку открытия училища до 1901 г. Училище состояло из трех основных классов, в которых велась подготовка техников по холодной обработке металлов и чертежников, срок обучения составлял 3 года. В 1902 г. при Мариупольском низшем училище была открыта ремесленная школа, выпускающая подмастерьев. В 1915 г. училище было реорганизовано в среднее механико-техническое училище, срок обучения был увеличен до четырех лет, а его выпускники получили право на поступление в высшие технические учебные заведения [10].

**Выводы.** Конец XIX – начало XX века в истории социально-экономического развития Екатеринославской губернии стал периодом стремительного развития промышленности, что потребовало привлечения все большего количества квалифицированных технических кадров. Наиболее востребованными были специалисты среднего звена, обладающие достаточным уровнем теоретических знаний и имеющие хорошую практическую подготовку. Необходимость решения данной проблемы стала толчком к развитию системы среднего профессионального образования. Проведенные исследования дают основания выявить следующие особенности процесса становления среднего технического образования Екатеринославщины в исследуемый период: открытие училищ осуществлялось по различным профессиональным направлениям, что обуславливалось одновременным развитием горнодобывающей, машиностроительной, металлургической, строительной, электромеханической отраслей промышленности; географическое положение технических училищ определялось близостью к действующим промышленным предприятиям; инициатива по основанию училищ и их материальная поддержка в большей степени принадлежали отраслевым

министерствам, общественным организациям, промышленным обществам, частным лицам.

Таким образом, развитие среднего технического образования в конце XIX – начале XX в. на территории

Екатеринославской губернии было обусловлено потребностями развивающейся промышленности и носило общественно-государственный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Павлович В. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Екатеринославская губерния. – СПб. : Типография департамента генерального штаба, 1862. – 355 с.
2. Курило В.С. Образование в Донбассе (XIX – начало XX вв.) / В.С. Курило, В.И. Подов – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 111 с.
3. Труды XXX Съезда горнопромышленников юга России. Доклад горного инженера А.Г. Алексева по 13-му вопросу программы XXX съезда: о горном и горнозаводском техническом образовании. – Харьков, 1906 г. – 27 с.
4. Труды XXXVIII съезда горнопромышленников юга России, 27-го ноября – 6-го декабря 1913 года. – Том I : Харьков, тип. Б. Бенгис, 1914 г. – 701 с.
5. Краткий исторический очерк развития и деятельности Ведомства путей сообщения за сто лет его существования (1798-1898 гг.). – СПб. : Типография Министерства Путей Сообщения, 1898. – 274 с.
6. Учебное дѣло на Екатерининской желѣзной дорогѣ, 1905. – 50 с.
7. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. Политическая история Российского образования / Эдуард Дмитриевич Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
8. О промышленных училищах (26-го июня 1889 г.) // Журнал министерства народного просвещения. – 1889. – №265. – С. 56–80.
9. Запорізький державний технічний університет : історичний нарис (1900-2000) / О. Ф. Бічевой, Б. Ф. Гордеев, М. В. Дедков [та ін.]; за ред. С. Б. Белікова [та ін.]. – Запоріжжя : Дике Поле, 2000 – 320 с.
10. Маркова Н.П. Краткая история профессионально-технического образования в Украине и профессионально-технического училища №3 Мариуполя / Маркова Н.П. – Мариуполь, 2000. – 112 с.

#### REFERENCES

1. Pavlovich V. Materials for Russia Geography and Statistics collected by General Staff officers. Ekaterinoslav Gubernia. Saint Petersburg : Tipografiya departamenta general'nogo shtaba, 1862. – 355 p.
2. Kurylo V. S. Education at Donbas (XIX – beginning of the XX centuries) / Kurylo V. S., Podov V. Y. – Lughansk : LGPU, 1999 – 111p.
3. Proceedings of the XXX Southern Russian Mining Congress. Report of mining engineer A.G. Alexeyev by the 13th issue of the XXX Congress program: about mining and metallurgical technical education 1914. – Khar'kov, 1906. – 27 p.
4. Proceedings of the XXXVIII Southern Russian Mining Congress, November 27 – December 6, 1913. – Khar'kov: B. Bengises typography, 1914. – 701 p.
5. A short historical essay about the development and activity of the Office of communications for the hundred years of its existence (1798-1898). – Saint Petersburg : Ministries of Railways typography, 1898. – 274 p.
6. Studying at the Ekaterinoslav railway, 1905. – 50 p.
7. Dneprov E.D. Russian education at the XIX - early XX century. The volume 1. The political history of Russian education / Eduard Dmitrievich Dneprov. – M. : Marios, 2011. – 648 p.
8. About Industrial School (26 June 1889) // Journal of the educational ministry. – 1889. – №265. – P. 56–80.
9. Zaporizhzhya National Technical University: historical Review (1900-2000) / Bichevoy O. F., Gordeev B. F., Dedkov M. V. [et al.]. – Zaporizhia : Dike Pole, 2000 – 320 p.
10. Markova N. P. Brief history of professional vocational education in Ukraine and Mariupol vocational school №3. / Markova N. P. – Mariupol, 2000. – 112 с.

#### Special features of secondary technical education's formation in the Ekaterinoslav Gubernia at the end of XIX – the beginning of XX century

**Babenko M. O.**

**Abstract.** This article reveals special features of secondary technical education's formation in the Ekaterinoslav Gubernia during the late XIX – early XX centuries. The second half of the XIX century characterized by reforms in political and social life of the Russian Empire. It has led to quick development of industry. That is why technical education started developing A big role in organization of industrial education was played by representatives of society. The process of industrial educational formation at the end of XIX – beginning of XX centuries had a socially-governmental character.

**Keywords:** *history of pedagogy, professional education, secondary technical education, industrial school, vocational school, mid-level professionals, technical society, technical elite, Congress of Industrialists.*

## Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі

І. М. Брушневська

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
\*Corresponding author. E-mail: brush-ira@yandex.ru

Paper received 13.05.2016; Accepted for publication 18.05.2016.

**Анотація.** В статті автор акцентує увагу на важливості повноцінного розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зауважуючи, що він в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і розумовим є показником загального розвитку малюка. Розглядає дослідження фонетичної складової мовлення вченими різних галузей, обґрунтовує необхідність врахування послідовності формування її компонентів. Аналізує передумови, необхідні для своєчасного формування мовлення, етапи становлення окремих складових фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дошкільників за умов звичайного онтогенезу.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, онтогенез, фонетика, дошкільники, артикуляція, звуки.

Мовленнєва діяльність здійснює домінуючий вплив на формування у дітей дошкільного віку багатьох соціально значимих функцій, зокрема комунікативної, регулятивної, плануючої, контролюючої. Мовленням опосередковані різні види діяльності дитини як на ранніх етапах розвитку, так і на більш пізніх. Тому на сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки особливо ваги набувають питання вивчення становлення основних складових мовленнєвої діяльності дітей з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми.

Мовлення дитини не є чимсь вродженим, його становлення та формування відбувається в перші роки життя. Сприймання і розуміння мовлення оточуючих, вираження власних бажань, думок, спілкування з дорослими та однолітками – усе це активно вводить дитину в життя, збагачує мислення, сприяє інтелектуальному розвитку і формуванню гармонічно розвинутої особистості. Мовлення кожної дитини має свої індивідуальні особливості, які засвідчують її неповторність, умови розвитку, середовище, в якому вона перебуває, культуру спілкування в родині тощо. Але разом з тим розвиток кожного малюка проходить спільні для всіх етапи формування, становлення та розвитку мовленнєвої діяльності. Це, зокрема, стосується фонологічної, фонетичної, лексичної, граматичної системи, розвитку зв'язного мовлення.

Мета статті – проаналізувати процес онтогенезу фонетичної складової мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку за умов звичайного розвитку.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням становлення мовлення дитини в ранньому онтогенезі за умов звичайного розвитку приділяли увагу вчені (В. Бельтюков, О. Гвоздев, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Розенгард-Пупко, Н. Швачкін та ін.), які з різних позицій розглядали і визначали етапи мовленнєвого розвитку, детально описали становлення мовлення у дітей. У дослідженнях фахівців з лінгвістики дитячого мовлення визначена основна послідовність його формування: від стадії белькотіння до семи-дев'яти років (О. Гвоздев, Н. Лепская, С. Цейтлін, А. Шахнарович).

Питання онтогенезу фонетичної складової мовлення була предметом дослідження вчених різних галузей: фізіології (О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов), психології (Л. Виготський, Д. Ель-

конін, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Швачкін), педагогіки (М. Кольцова, Г. Ляміна, О. Максаков, М. Фомічова та ін.), лінгвістики (В. Бельтюков, О. Гвоздев).

Загальновизнаним є факт, що дитина не має вродженої здатності до безпосереднього акту комунікації. Мовлення – це набута внаслідок наслідування можливість відтворювати артикуляційні позиції у поєднанні з голосоутворювальною функцією організму малюка. Розвиток мови дитини в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і розумовим є показником її загального розвитку.

Мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку організму від моменту народження до кінця життя) паралельно з фізичним і розумовим, є показником загального психофізичного розвитку. Засвоєння малюком рідного мовлення відбувається з суворо визначеною закономірністю та характеризується рядом рис, загальних для всіх дітей. Онтогенетичний розвиток рухової, перцептивної системи і мовлення зумовлює поступове виникнення таких новоутворень першого року життя як сидіння, прямостояння, прямоходіння, гуління, лепету, перших слів, що є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний взаємозв'язок рухової та мовленнєвої системи породжує маніпулятивні дії як витоки формування предметних дій. Руховий і перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим. Тому в ранньому немовному періоді для повноцінного психофізичного і мовленнєвого розвитку обов'язковим є спілкування з дорослими.

У перші місяці життя артикуляційний апарат немовляти ще не пристосований до процесу звукоутворення. Для цього повинні бути сформованими ключові передумови. Насамперед відбувається інтенсивне тренування органів артикуляції в процесі плачу дитини, прийому їжі, емоційного реагування на контакт із оточуючими. Дослідження науковців (Є. Архипової, О. Вінарської та інших) засвідчили, що в процесі грудного вигодовування у дітей формуються передумови до вимови голосних (-а-, -о-, -у-), губно-губних (-б-, -п-, -м-), губно-зубних (-в-, -ф-) передньозубних (-і-, -т-, -п'-, -д'-) звуків. Цьому сприяє набуття органами артикуляції певного положення в процесі смоктання, активні рухи при цьому кінчика язика і губ [2, с. 47].

У період формування навички пити рідину із чашки відбувається довільна підготовка органів артикуляції до вимови голосних (-e-, -и-, -і-) та задньоязикових (-г-, -л-, -к-, -г'-) звуків. Це пов'язано із фізіологічними рухами ковтання, розслаблення та активізації м'язів кореня язика і усього піднебінно-глоткового комплексу. В цей період у дітей формується вміння контролювати та узгоджувати діяльність усіх органів, що складають даний комплекс.

Наступним важливим моментом є навчання малюка їсти з ложки – ця складна фізіологічна діяльність можлива лише при узгодженості рухів усіх м'язів язика. В результаті формується готовність артикуляційного апарату до вимови найскладніших фонем (-с-, -з-, -ц-, -дз-, -ш-, -ж-, -ч-, -дж-, -й-, -л-, -р-). Всі ці дії є результатом наслідування артикульованого мовлення, жування, міміки дорослих.

Розвиток фонологічної складової мовлення дитини у перші місяці життя відбувається під впливом емоційного спілкування з близькими оточуючими. Саме тому перші звукокомплекси малюка наслідують мелодійне та інтонаційне забарвлення мовлення дорослих. Це підтверджують дані досліджень науковців О. Вінарської, Д. Ельконіна, Л. Журби, Є. Мастюкової та інших. Зміна емоційного забарвлення мовлення відбувається внаслідок розширення кола людей, з якими спілкується і яких наслідує дитина. Потужним стимулом для розвитку емоційності звукокомплексів немовляти слугує необхідність у задоволенні її потреб. Тому в цей період (від народження до 2-3 місяців) розрізняють крик незадоволення і гуління емоційного комфорту.

З поступовим розвитком пізнавально-комунікативної активності у системі фонації дитини з'являються нові, більш складні відтінки. Фаза дитячого гуління характеризується здебільшого емоційним забарвленням, але з переходом до періоду лепету у ньому з'являється вокальне оформлення. В період з 5-6 місяців і приблизно до 9-10 місяців дитячий лепет і псевдослова звучать з висхідною чи низхідною силою в залежності від типу висловлювань дорослих, яких наслідує малюк. Після 12-14 місяців у мовленні наявна інтонаційно та мелодійно оформлена фраза, до складу якої входить декілька аморфних або повноцінних слів.

На залежність розвитку процесу вимови звуків від стану сформованості фонематичного сприймання вказують дослідження з проблеми лінгвістики (Л. Калмикова, М. Савченко, Є. Соботович, С. Цейтлін). В процесі оволодіння звуковою стороною мовлення важливими є фактори, пов'язані з фонологічною системою конкретної мови – довжина слова, його ритмічна структура, граматична категорія, наголошеність. Вони впливають на розбірливість слів при сприйманні і подальшому відтворенні. Спочатку доступними для розрізнення на слух є звуки, різні за інтенсивністю і частотністю звучання (6-8 місяців), потім – за загальними смисло-розрізнявальними ознаками (після 1,5 року). Відповідно, первинно формуються уявлення про звучання фонем, що відповідають власній звуковимові (з 2 до 4 років), а лише згодом – фонематичні уявлення, що відповідають мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з 4 років).

У дослідженнях становлення мовленнєвої діяльності Р. Левіної визначено п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови:

- дофонематична стадія (повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини);

- виникнення розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина не розрізняє правильну і неправильну вимову інших людей, не акцентує увагу і на власній неправильній звуковимові;

- дитина впізнає і диференціює правильну і неправильну вимову слів, чує звуки мови відповідно до фонематичних ознак. Власне мовлення ще не точне, але з'являються проміжні між звуками, які вимовляє дитина і дорослий, власні фонемі;

- активне мовлення дитини набуває майже правильного звучання, хоча подекуди наявні спотворення та перекручування, зумовлені недосконалістю мовної свідомості;

- завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, сформовані тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

Перші три етапи усвідомлення дитиною звукової системи проходять у ранньому дитинстві, два останніх – у дошкільні роки.

Для формування фонетичної сторони дитячого мовлення характерним є те, що дитина спочатку оволодіває відтворенням загальної звуко-складової структури слова і тільки потім – точною вимовою звуків, які його складають. Поява звуків у мовленні дитини має певну онтогенетичну послідовність, обумовлену періодами розвитку мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів. Розрізняють фонемі раннього, середнього і пізнього онтогенезу. Кожна група фонем засвоюється дитиною поступово, в залежності від особливостей сформованості периферійних органів артикуляції та дозрівання відділів підкірки та кори головного мозку.

В. Бельтюковим сформовано принципи, за якими відбувається розвиток звукової сторони мовлення. Він вважає, що чотири основні елементи звукового складу (голосні, губні, передньоязикові, задньоязикові), що разом складають базисну структуру, діти отримують генетично. Інші фонемі з'являються в результаті наслідування мовлення дорослих. Розвиток звукового звучання мовлення дитини відбувається у вертикальному та горизонтальному напрямках у кожному з чотирьох елементів. На вертикальному шляху звуки з'являються в результаті сформованості артикуляторних можливостей дитини. Горизонтальна ланка базується на зовнішніх акустичних впливах, протиставленні звучань, утворенні диференційних ознак. Таким чином формується «фонемне дерево», яке має чотири гілки і уособлює систему фонемної будови мовлення дитини [1, с. 55].

Науковці (О. Гвоздєв, О. Мастюкова, М. Швачкін та ін.) вказують, що нормативне засвоєння звукової сторони мовлення відбувається у такій послідовності:

- голосні [a], [o], [y];
- приголосні [m], [n], [b];
- голосні [i], [e], [и];
- тверді приголосні [k], [r], [x];

- м'які приголосні [т'], [д'], [н'], [л'], [с'];
- тверді приголосні [н], [д], [т], [ф], [в];
- напівпом'якшені приголосні [к'], [г'], [х'], [ф'];
- м'які приголосні [з'], [ж];
- тверді приголосні [с], [з], [ч], [ш], [ж], [ц], [дз], [дж];
- звукосполучення (шч);
- тверді приголосні [л], [р];
- м'який приголосний [р'].

Невід'ємною складовою повноцінного засвоєння звукової системи рідної мови є розвиток фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх. Паралельно з розвитком фонематичного слуху у дитини формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Завдяки фонетичному слухові дитина впізнає фонему у різних фонетичних позиціях, виділяє з різних складових ланцюжків, у дошкільників формуються практичні звукові та морфологічні узагальнення. Фонетичний слух оцінює також спотворену вимову. Фонематичний і фонетичний слух разом формують мовленнєвий слух, який визначає правильність почутого мовлення та контролює власне [4, с.76].

Цікавою є думка В. Бельтюкова про те, що послідовність формування навичок диференціації звуків на слух не є тотожною з послідовністю становлення звуків в онтогенезі. На слух найпершими розрізняються шиплячі та свистячі приголосні звуки, потім – тверді та м'які (причому тверді краще диференціюються, аніж м'які). Пізніше формується розрізнення на слух сонорних та шумних звуків, глухих і дзвінких, проривних і фрикативних. Як бачимо, ця послідовність абсолютно не відповідає поетапності становлення звукової системи у дітей дошкільного віку.

Отже, основний шлях становлення фонетичної сторони мовлення діти проходять у переддошкільний період. До 4 років за умов звичайного онтогенезу практично закінчено засвоєння простіших звуків мовлення. Варто зазначити, що чітка вимова голосних та найпростіших за артикуляцією приголосних сприяє появі у дітей звуків, більш складних за артикуляцією. Після 4 років можливе засвоєння складніших груп звуків – свистячих, шиплячих і сонорних. Принциповими лишаються гендерні та особистісні особливості оволодіння звуковою системою – у хлопчиків звуки з'являються в цілому пізніше, аніж у дівчаток;

існують також індивідуальні можливості кожної дитини засвоювати певні групи звуків.

Аналізуючи базові особливості процесу оволодіння фонетичною стороною мовлення, сучасні науковці (Л. Калмикова, М. Савченко, Л. Федоренко) особливо акцентують увагу на вмінні дитиною керувати мовленнєвими рухами. Вважається, що фонетичний аспект мовленнєвої діяльності є сформованим за наявності у дитини здатності керувати м'язами мовленнєвого апарату, координувати рухи периферійних органів мовлення. Цих вмінь повинно бути достатньо для того, щоб забезпечити правильну вимову звуків, складів, слів, речень у відповідності до результатів аналізу фонем слуховим і кінестетичним відчуттям.

Сформованість фонетичної структури слова передбачає оволодіння кількістю і послідовністю звуків і складів у слові, ритмом, наголосом, інтонацією (Н. Лепська, А. Маркова, А. Салахова та ін.). Природно, що відразу оволодіти повною складовою структурою дитина не може, тому перші слова вона вимовляє у вигляді наголошених складів.

У працях О. Гвоздєва, Ю. Рібцун [3, с. 80] визначено особливості оволодіння дитиною раннього віку складовою структурою слова:

- першими засвоюються слова, що мають один склад (дай, на) або два однаково наголошених склади, які повторюються (бо-бо, ам-ам);
- в процесі вимови двохскладових слів зазвичай залишається лише наголошений склад;
- у трискладових і більше словах зберігаються наголошений і кінцевий склади;
- наявні пропуски переднаголошених та післянаголошених складів;
- при злитті приголосних звуків відбувається пропуск одного чи двох інших приголосних, в залежності від артикуляційно-акустичних характеристик звуків.

До закінчення 3 року життя дитина із звичайним мовленнєвим розвитком повністю оволодіває структурою чотирьохскладових слів.

Отже, формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі звичайного розвитку відбувається поетапно, згідно основних закономірностей появи звуків в мовленні дитини. Знання закономірностей звичайного розвитку мовлення дошкільника дає можливість вчасно помітити відхилення у його формуванні і якомога раніше надати йому профілактичну або корекційну допомогу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи // М. : Просвещение, 1964. – с. 55–56.
2. Гаврилова Н.С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. // Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. – 200с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. // С-Пб. Издательский дом «Нева», 2004. – С.59-121.
4. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – Вип. 1. – 2010. – С. 72–81.

#### REFERENCES

1. Beltyukov V. About the assimilation of speech sounds by children // M. : Education, 1964. – p. 55–56.
2. Gavrilova N. Deviation of phonetic speech in children. Monograph // Kamenets -Podolsky: Ltd. «Printing-Service», 2011. – 200 p.
3. Gvozdev A. The questions of children's speech studying // S-Pb. Publishing house «Neva», 2004. – p.59-121.
4. Ribtsun Y. Guidelines concerning the formation of phonetic and phonemic component of younger preschoolers with RM expressive speech // Ukrainian speech therapy announcer : Coll. Science. pr. –Vol. 1. – 2010. – p. 72–81.

**Formation of phonemic speech component of preschool children in ontogeny**

**Brushnevska I.**

**Abstract.** In the article, the author focuses on the importance of the full speech development of preschool children, noting that in the process of ontogeny it is an indicator of the overall development of the baby along with physical and mental; considers the research of speech phonetic component by scientists from different branches, justifies the necessity of taking into account the sequence of formation of its components; analyzes the preconditions, which is necessary for the timely formation of speech, the stages of separate parts of phonetic component the preschoolers speech activity under the normal ontogeny.

**Keywords:** *speech activity, ontogeny, phonetics, preschoolers, articulation, sounds.*

**Формирование фонетического компонента речевой деятельности детей дошкольного возраста в онтогенезе**

**И. Н. Брушневская**

**Аннотация.** В статье автор акцентирует внимание на необходимости полноценного развития речи детей дошкольного возраста, ссылаясь на то, что оно в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным является показателем общего развития малыша. Рассматривает исследования фонетической составляющей речи учеными разных отраслей, обосновывает необходимость учета последовательности формирования ее компонентов. Анализирует предпосылки, необходимые для своевременного формирования речи, этапы становления отдельных составляющих фонетического компонента речевой деятельности дошкольников в условиях обычного онтогенеза.

**Ключевые слова:** *речевая деятельность, онтогенез, фонетика, дошкольники, артикуляция, звуки.*

## Здобутки та перспективи діяльності осередків гендерної освіти у вищих навчальних закладах України

Н. В. Байдук

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Paper received 11.04.2016; Accepted for publication 20.04.2016.

**Анотація.** У статті розглянуто основні науково-практичні напрацювання осередків гендерної освіти та визначено перспективні напрями їх діяльності з урахуванням особливостей суспільно-політичної ситуації у сучасному українському суспільстві. До елементів аналізу належать: законодавче забезпечення функціонування осередків гендерної освіти, створення Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів, основні науково-практичні здобутки та перспективи діяльності з 2012 року по теперішній час.

**Ключові слова:** осередок гендерної освіти, Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів, гендерний підхід в освіті, гендерний аудит, гендерна чутливість, просвіта громади.

**Вступ.** В Україні активне запровадження гендерних підходів у систему вищої освіти пов'язане з прийняттям нормативно-правових актів, спрямованих на впровадження ідеї гендерної рівності у всіх сферах суспільного життя. Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" № 2866-IV від 8 вересня 2005 р., Постанова Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2013 р. № 717 «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» проголосили необхідність виховання і пропаганди серед населення України культури гендерної рівності, поширення просвітницької діяльності у цій сфері.

Вказані нормативно-правові акти визнають необхідність формування у суспільстві культури гендерної рівності шляхом включення до навчальних програм стандартів гендерної освіти, навчання фахівців з гендерних питань, проведення інформаційних кампаній за участю навчальних закладів з метою запобігання формуванню стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка. До навчальних програм підготовки фахівців запропоновано включити дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.

Міністерством освіти і науки України у наказі № 839 "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту" від 10.09.2009 р. деталізовано запровадження організаційно-практичних та методичних заходів щодо впровадження гендерної рівності у систему вищих навчальних закладів, а саме: продовжити впровадження курсів гендерної рівності у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації; розширити мережу та активізувати діяльність освітніх та дослідницьких гендерних центрів, лабораторій, які діють при вищих навчальних закладах; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів вищих навчальних закладів [3].

**Огляд публікацій за темою.** Ряд науковців детально проаналізували педагогічні засади запровадження гендерної складової в освіту, у тому числі – і у освітньо-виховну систему вищого навчального закладу: Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Каменська, О. Кікінеджи, Л. Кобелянська, І. Ковальчук, В. Кравець, Н. Маркова, О. Остапчук, Н. Приходькіна, М. Савіна, Н. Світайло, Л. Столярчук, О. Цокур, Л. Шустова та ін. Утворення та функціонування Всеукраїнської

мережі осередків гендерної освіти та самих осередків, як специфічних інституцій у освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу, вивчають Т. Дрожжина, Т. Ісаєва, Ю. Савельєва, Н. Світайло. Однак, перспективи подальшої роботи осередків не були предметом спеціального розгляду у науковому колі.

**Метою даного дослідження** є розгляд основних науково-практичних здобутків та перспектив діяльності Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ з урахуванням реалій українського сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Осередок гендерної освіти вищого навчального закладу – це інституція, що створюється задля надання методичної та науково-практичної підтримки викладацькому складу та студентській молоді щодо впровадження у навчально-виховний процес гендерних підходів та ідей гендерної рівності шляхом організації науково-дослідної роботи, виховних заходів для забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації всіх форм дискримінації, запобігання насильству у всіх сферах життя суспільства та протидія торгівлі людьми [2].

Для більш повного включення гендерної чутливості до академічної культури та задля стимулювання прикладних гендерних досліджень, Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні (2008-2011 роки) підтримала заснування п'ятиох кафедр гендерних студій (Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Національний університет «Острозька академія», Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова та Університет менеджменту освіти при Академії педагогічних наук України) та трьох гендерних навчальних центрів (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана та Маріупольський державний університет) [5].

Законодавче забезпечення та потужна організаційна підтримка з боку ПРООН сприяли поширенню досвіду створення та функціонування гендерних освітніх осередків у багатьох вищих навчальних закладах України.

У 2012 році за ініціативи Харківського обласного гендерного ресурсного центру у партнерстві із представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні було утворено Мережу центрів гендерної освіти

вищих навчальних закладів. У 2014 році Мережа отримала статус Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів (далі – Мережа). На сьогодні членами Мережі є близько 40 осередків гендерної освіти, що створені у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації. Слід зауважити, що дана кількість не є сталою, оскільки гендерні освітні осередки відрізняються динамічністю, але помітною є тенденція щодо зростання їх чисельності [1].

З часу створення діяльність Мережі координував Харківський обласний гендерний ресурсний центр, а з 2015 року цю функцію здійснює Гендерний ресурсний центр Сумського державного університету

Функціонуючі осередки представлені лабораторіями, кафедрами, гендерними центрами (освітніми, науковими, ресурсними), відділами, студіями тощо. Кожен з таких осередків концентрується навколо вирішення тих завдань, які вважає актуальними, які відповідають інтересам університету, для вирішення яких осередок має необхідні ресурси. Кожен з осередків самостійно обирає форми і методи роботи [1, с.10-11].

Створення та діяльність Мережі регламентує Меморандум про створення та діяльність Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів України, розроблений та схвалений 30 червня 2014 р. Відповідно до зазначеного документу, метою діяльності Мережі є створення національного гендерночутливого освітнього простору.

Конкретні кроки щодо реалізації означеної мети зафіксовано у завданнях діяльності Мережі:

- здійснення моніторингу та сприяння реалізації гендерної політики в освітньому просторі України;
- об'єднання зусиль освітян у вихованні гендерночутливої особистості, що сприятиме дотриманню рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні;
- поширення кращих освітніх практик в сфері забезпечення гендерної рівності.

Діяльність Мережі засновується на загальнолюдських цінностях демократичного суспільства. У своїй діяльності Мережа керується законодавством України, виступає проти будь-якої дискримінації, не підтримує жодної політичної партії чи релігійної конфесії.

Члени Мережі зобов'язуються реалізовувати завдання Мережі шляхом: консолідації зусиль; освітньої та просвітницької діяльності, що базується на об'єктивній та неупередженій інформації щодо стану прав та можливостей жінок та чоловіків в Україні; впровадження соціально-орієнтованих практик, комунікаційної та проектної діяльності. Члени Мережі інформують інших учасників про заходи, події, проекти, напрацювання у сфері гендерної рівності, докладають зусиль до фандрайзингу з метою розробки та реалізації спільних проектів.

Мережа підтримує регулярну комунікацію з усіма учасниками шляхом розсилки інформації на адресу: [gendercenter-edu@googlegroups.com](mailto:gendercenter-edu@googlegroups.com) та через сайт мережі: <http://www.gendercenter.net.ua>.

Мережа є відкритою для участі осередків гендерної освіти ВНЗ України. Члени Мережі узгоджують річний план діяльності. Загальні збори Мережі

проводиться не рідше 1 разу на рік. З метою оптимізації роботи Мережі можуть формуватися робочі групи. [2].

До основних науково-практичних здобутків Мережі належать:

1. Концептуальні положення, засади діяльності та алгоритм створення центрів гендерної освіти у вищих навчальних закладах. Основними кроками на шляху до утворення осередку визначено: створення ініціативної групи; мотивація керівництва; підготовка необхідного пакету документів; розробка структури центру, визначення напрямів діяльності, планування роботи, організація презентації осередку для професорсько-викладацького та студентського колективів. Партнерами осередків гендерної освіти у процесі реалізації напрямів своєї діяльності визначено аналогічні осередки у інших вищих навчальних закладах регіону і України, органи державної влади, до компетенції яких належать питання гендерної рівності, обласні гендерні ресурсні центри та недержавні організації гендерного спрямування. Цільовою аудиторією виступають викладачі, магістранти та аспіранти, студентська громада. Осередок гендерної освіти володіє значними людськими ресурсами – це волонтери осередку, що пройшли спеціальну підготовку, і спеціалісти, що є гендерними експертами у різних сферах суспільного життя. Важливою є можливість активного використання досвіду, що напрацьований гендерними центрами України та інших країн (Швеція, Литва тощо).

2. Уніфікований паспорт «Гендерний підхід в освіті», що передбачає: відповідну нормативну базу загального характеру з обов'язковою гендерною складовою; інтегрованість гендерної проблематики в навчально-виховний процес; дотримання гендерного паритету у складі керівництва та професорсько-викладацького складу в системі освіти; гендерну обізнаність і чутливість всіх суб'єктів освітнього процесу; формування експертного середовища для регулярного проведення гендерної експертизи науково-методичного супроводу освітньої діяльності; незалежну гендерну експертизу органів управління освітою та закладів освіти.

3. Концепція гендерночутливого вищого навчального закладу, що включає досвід та кращі практики впровадження гендерного підходу у систему вищої освіти; показники визначення рівня гендерної чутливості вищого навчального закладу; параметри гендерного аудиту ВНЗ. Конкретними кроками, що сприяють формуванню гендерночутливого вищого навчального закладу, є запровадження гендерного компоненту до окремих тем навчальних курсів та включення гендерних курсів за професійним спрямуванням до варіативної частини навчальних планів; розширення гендерної тематики наукової роботи; урахування гендерних особливостей студентської аудиторії та специфіки ВНЗ під час підготовки навчальних занять; включення гендерної проблематики до переліку виховних заходів вищої школи.

4. Алгоритм гендерного аудиту, головна мета якого – сприяти досягненню гендерної рівності та реалізації гендерночутливих підходів в українських вузах. Поширення практики проведення гендерного аудиту



дає можливість привернути увагу до питання гендерної рівності в університетах мотивує адміністрацію до реалізації політики рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, яка дозволяє повноцінно самореалізуватися кожній особистості у ВНЗ, незалежно від статі. Гендерний аудит є можливістю продемонструвати кращі практики з досягнення гендерної рівності, що підвищує колективний потенціал організації та дає можливість визначити сильні і слабкі сторони у провадженні гендерної рівності. Він контролює і оцінює прогрес, досягнутий в гендерній проблематиці, допомагає організувати ініціативи, спрямовані на досягнення гендерної рівності, реалізує навчання колективу з гендерних питань через роботу у команді та обмін інформацією. Важливою складовою гендерного аудиту є розробка рекомендацій за його результатами, перелік яких відповідає специфіці втілення гендерних підходів в університетському середовищі [2].

До проекту гендерного аудиту приєдналися 15 ВНЗ з 10 регіонів України. Статистичні дані аудиту засвідчили існування гендерної диспропорції при виборі спеціальностей та побудові кар'єри серед студентів та викладачів, наявність диспропорцій на керівних посадах, переважний вступ чоловіків до докторантури, тоді як при вступі до аспірантури переважають жінки. Рекомендації щодо подолання гендерного дисбалансу, стосувалися, переважно, включення критеріїв статі до щорічної університетської звітності; поглиблення комунікацій всередині університету; проведення тренінгів та семінарів для студентів та співробітників університету; залучення профспілкових органів та студентського самоврядування до оптимізації ситуації [1;2].

Останнім часом зусилля Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти спрямовуються на питання, що набувають особливої актуальності на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Враховуючи складні умови збройного протистояння на теренах України, Мережа не може залишитися осторонь дослідження гендерних аспектів військових конфліктів та миротворення. У сучасному світі жінки фактично не мають доступу до владних повноважень та прийняття рішень про початок чи припинення збройних протистоянь, політична участь жінок все ще залишається на невисокому рівні. У контексті означено підходу, значний потенціал жіночої спільноти, що володіє такими якостями як толерантність, орієнтація на партнерство, прагнення розв'язувати складні питання за допомогою слова, залишається невикористаним під час ведення переговорів між сторонами конфлікту. Неоціненною є роль жінок-волонтерок, що ризикуючи власним життям, надають допомогу воякам, їх рідним, внутрішньо переміщеним особам та сім'ям. Особливої гостроти набуває той факт, що жінки та діти становлять переважну більшість серед тих, на кого негативно впливають збройні конфлікти.

Осередки гендерної освіти готові активно долучатися до Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2016 року, №113-р і спрямованого на забезпечення стабільного миру та розв'язання конфліктів з урахуванням гендерного аспекту; сприяння активізації участі жінок

у миротворчих процесах; запобігання та протидію гендерно зумовленому насильству; реабілітацію постраждалих від конфлікту, у тому числі внутрішньо переміщених осіб [4]. Ресурс мережі – це експертне середовище, володіння відповідним інструментарієм для проведення оцінки потреб населення в умовах конфлікту в медичній, гуманітарній допомозі, освітніх, адміністративних послугах та послугах працевлаштування, наданні права на безоплатну первинну та вторинну правову допомогу з урахуванням віку, статі, стану здоров'я та місця проживання; проведення навчань з питань надання гендерно-чутливих соціальних послуг, запобігання та протидії всім формам насильства щодо жінок, надання допомоги постраждалим від конфліктів; проведення інформаційно-просвітницьких кампаній з питань протидії гендерно-зумовленому насильству; участь у розробці просвітницьких матеріалів з метою формування у суспільстві толерантності, культури миру, нетерпимості до проявів дискримінації, підвищення обізнаності з питань протидії гендерно-зумовленому насильству;

У контексті децентралізація державної влади, одним з перспективних напрямів роботи Мережі осередків гендерної освіти на 2016 рік визначено просвітницьку роботу з громадою. Важливим завданням, що постає як пріоритет подальшої діяльності, визначено розробку алгоритму співпраці осередку гендерної освіти і місцевої влади з метою формування гендерної політики регіону через інститут радників з гендерних питань, забезпечення навчання для жінок-лідерок, розробку або оновлення гендерних портретів громад, гендерний аналіз стратегій їх розвитку [2].

На останній зустрічі Мережі, що носила назву «Інноваційні підходи ВНЗ у впровадженні гендерної рівності: в навчанні, дослідженнях, просвіті громади» і відбулася 25-27 лютого у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, було узгоджено необхідність створення інтерактивної мапи комунікацій осередків гендерної освіти та окреслено підходи до роботи з місцевими засобами масової інформації.

Серед перспектив роботи Мережі у реалізації рекомендацій проведеного гендерного аудиту – розроблення Кодексу рівних можливостей для ВНЗ, що дасть можливість забезпечити університетській спільноті рівний доступ до ресурсів, сприятиме підвищенню гендерної чутливості, формуватиме імідж закладу як соціально відповідального.

**Висновки.** Функціонування осередків гендерної освіти у вищих навчальних закладах України спрямоване на виконання цілої низки нормативно правових актів, серед яких найбільш вагомо роль відіграють Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" та наказ Міністерства освіти і науки України "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту". У діяльності осередків гендерної освіти, що представлені лабораторіями, центрами, студіями, можемо виокремити три основні напрями: наукова діяльність, просвітницька робота, співпраця з громадою.

З метою розбудови національного гендерночутливого освітнього простору у 2012 році було утворено Мережу центрів гендерної освіти вищих навчальних

закладів. У 2014 році Мережа отримала статус Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів. Серед основних науково-практичних здобутків Мережі: детальне представлення концептуальних положень, засад діяльності та алгоритму створення центрів гендерної освіти у вищих навчальних закладах; підготовка уніфікованого паспорту «Гендерний підхід в освіті» та Концепції гендерночутливого вищого навчального закладу; розробка алгоритму проведення гендерного аудиту вищого навчального закладу.

В цілому, діяльність Мережі спрямована на обмін кращими практиками та пошук інноваційних та

ефективних форм імплементації гендерного підходу у навчальний процес, дослідницьку діяльність та просвітницькі заходи для місцевих громад. Ресурсом, який готові надати осередки гендерної освіти, є середовище експертів з питань запровадження гендерного підходу у різні сфери суспільного життя та волонтери – переважно студентська молодь.

Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти постійно здійснює пошук інноваційних підходів щодо утвердження ідеї гендерної рівності українському суспільстві, створює умови для всебічного розвитку та розкриття потенціалу кожного осередку, ініціює і підтримує кращі практики діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України: досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012 - 2014 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf>
2. Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua>
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 839 "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту" від 10.09.2009 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183->
4. Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2016 року, №113-р <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-%D1%80>
5. Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://donmolod.gov.ua/downloads/prog\\_rivnyh\\_mojlyvostei.pdf](http://donmolod.gov.ua/downloads/prog_rivnyh_mojlyvostei.pdf)

#### REFERENCES

1. Gender mainstreaming in higher education in Ukraine: experience and best practices all-Ukrainian network of gender education hubs 2012 - 2014 [Electronic resource] - Access to the website: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf>
2. All-Ukrainian network of gender education Universities hubs [Electronic resource] - Access to the website: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua>
3. Ministry of Education and Science of Ukraine № 839 "On introduction of principles of gender equality in education" from 10.09.2009 [Electronic resource] - Access to the website: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183->
4. National Action Plan to implement UN Security Council Resolution 1325 "Women, peace and security" for the period until 2020, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 24, 2016, №113-p [Electronic resource] - Access to the website: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-%D1%80>
5. Equal Opportunities and Women's Rights in Ukraine [Electronic resource] - Access to the website: [http://donmolod.gov.ua/downloads/prog\\_rivnyh\\_mojlyvostei.pdf](http://donmolod.gov.ua/downloads/prog_rivnyh_mojlyvostei.pdf)

#### The Achieved Expertise and Future Work Perspectives of Gender Education Hubs within Higher Education Institutions of Ukraine

Baydyuk N.

**Abstract.** The article overviews main theoretical and practical expertise achieved by gender education hubs (hereafter, GEHs) in higher education institutions in Ukraine, and discusses perspective avenues for developing their work in the future. Particular attention is paid to the current socio-political situation in the country and how it influences gender parity in education. The analysis is focused on: the legislation on the basis of which GEHs are established and are functioning in higher education, the creation of the all-Ukrainian network of GEHs, and the gender expertise achievements by GEHs from 2012 until present.

**Keywords:** gender education hub, all-Ukrainian network of gender education hubs, gender parity approach in higher education, gender audit, gender sensitivity, community education.

#### Достижения и перспективы деятельности центров гендерного образования в высших учебных заведениях Украины

Н. В. Байдук

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные научно-практические наработки центров гендерного образования, созданных в высших учебных заведениях Украины и определены перспективные направления их деятельности с учетом особенностей общественно-политической ситуации в современном украинском обществе. К элементам анализа относятся: законодательная платформа функционирования центров гендерного образования, создание Всеукраинской сети центров гендерного образования высших учебных заведений, основные научно-практические достижения и перспективы деятельности с 2012 года по настоящее время.

**Ключевые слова:** центр гендерного образования, Всеукраинская сеть центров гендерного образования высших учебных заведений, гендерный подход в образовании, гендерный аудит, гендерная чувствительность, просвещение общественности.

## Використання інтернет-сервісів за методом інтервального повторення для навчання японської мови студентів мовних ВНЗ України у межах моделі змішаного навчання

Т. С. Дибська

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: whirlwhite@gmail.com

Paper received 21.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** Стаття розглядає перспективи використання інтернет-сервісів за методом інтервального повторення для навчання японської мови в межах моделі змішаного навчання. Описано хід методичного експерименту, який мав на меті дослідження використання сервісу Memrise для організації позааудиторної роботи студентів із лексикою японської мови, визначено та проаналізовано його результати.

**Ключові слова:** змішане навчання, інтернет-сервіси за методом інтервального повторення, методика викладання японської мови, методика навчання лексики, методичний експеримент.

**Вступ. Історія становлення методу інтервального повторення.** Оволодіння лексикою і розширення словникового запасу є основою для вивчення будь-якої іноземної мови. Водночас, для цього найважче знайти мотивацію, адже в той час як засвоєння граматичних структур вимагає розуміння конструкцій та проведення паралелей між ними, а розвиток писемного і усного мовлення – творчого підходу та здатності до імпровізації, цілеспрямовано збагатити словниковий запас іноземних слів можна лише механічним завчанням. З іншого боку, уникнути цього процесу не вийде – за умови недостатньої лексичної компетентності навіть вправне володіння граматикою і досконале відчуття мови не здатні будуть вивести знання іноземної мови на новий рівень. Таким чином, проблема вмотивування студентів на роботу із лексикою та пошуку найефективніших шляхів для її засвоєння не є новою для викладачів.

Вчені ретельно досліджують проблеми збереження інформації у довгостроковій пам'яті ще з XIX століття. Німецький вчений-психолог Герман Еббінгауз у 1885 році експериментально встановив, що більшість студентів забувають до 60% щойно завченої інформації вже за годину, тоді як через 3-6 днів, залежно від складності матеріалу, у пам'яті лишається тільки 10%-20%. Але, незважаючи на це, ефективне рішення проблеми забування існує, і воно тісно пов'язане із так званим "spacing effect", або «ефектом розподілення», який полягає в тому, що людина краще запам'ятовує табличну інформацію або списки даних, якщо регулярно вивчає її протягом певного тривалого часу, ніж якщо проводить свої заняття протягом короткого проміжку часу [4]. Цей факт можна пояснити тим, що пам'ять оптимізує інформацію, яку використовує, і тому якщо ця інформація не використовується тривалий час, людина її забуває.

Себастьян Лейтнер, дослідивши здобутки Еббінгауза, у 1973 році популяризував так званий метод інтервального повторення – запам'ятовування інформації за допомогою флеш-карток, які розподілені за групами (так званими колодами) відповідно до того, як добре студент засвоїв інформацію на кожній з них. Залежно від групи, інтервали між повтореннями поступово збільшуються. У разі помилки, флешкартка переходить у попередню групу, тоді як картки, які пройшли повний цикл, вважаються засвоєними і вилучаються.

Поява загальнодоступних персональних комп'ютерів спричинила поступовий перехід системи розподілених повторень у програмне забезпечення, яке дозволяло автоматично створювати розклад навчання, збирати статистику і зберігати тисячі карток. Більшість програм використовує алгоритм на базі системи Лейтнера, але інтервали між повтореннями варіюються. Серед найвідоміших сервісів можна назвати Anki, Mnemosyne, Memrise, SuperMemo, Duolingo тощо.

**Основні публікації за темою дослідження.** Більшість публікацій, присвячених розробці питання щодо використання методу інтервального повторення, у тому числі у форматі програм та інтернет-сервісів, для навчання іноземної мови, розглядають англійську мову у якості об'єкту дослідження. Можна назвати наступних дослідників, розвідки яких були присвячені даній темі: П. Возняк, Ш. К. Карпентер, Г. П. Баррік, Н. Дж. Сіпіда, Ф. Н. Демпстер, Т. Наката та багато інших.

Цікавим прикладом методичного експерименту, присвяченого розробці питання використання програм за методом інтервального повторення для навчання іноземної мови є розвідка Г. Ямамото, що описує впровадження сервісу «Memrise» для вивчення розмовної англійської мови, проведений серед студентів університету Хірошіма. Навчання відбувалося за моделлю self-blend, тобто, онлайн-курс лише доповнював вивчене на парах, а одже, використання сервісу не впливало на оцінку за курс і не було обов'язковим [1].

Перспективи застосування моделі змішаного навчання саме для викладання японської мови досліджували К. Лі та М. Чонг, які зазначають, що інформаційні технології можуть стати ефективним інструментом для засвоєння лексики японської мови, особливо беручи до уваги той факт, що через лінгвістичні особливості мови (велику кількість омофонів, наявність різних читань ієрогліфів тощо) робота із нею є особливо нелегкою справою [2].

Зважаючи на розвідки та досвід дослідників, які застосовували інформаційні технології для збагачення словникового запасу своїх студентів [1; 2], аналіз наявних застосунків, сайтів та програм, націлених на роботу з лексикою іноземних мов, а також власний досвід викладання японської мови ми дійшли висновку, що розробка методики формування лексичної компетентності у студентів-японістів за допомогою інтернет-сервісів, що працюють за принципом

інтервального повторення, має значний потенціал як ефективний засіб організації позааудиторної роботи зі списками слів.

**Метою** даного дослідження є аналіз результатів методичного експерименту, спрямованого на впровадження до навчального процесу інтернет-сервісу «Memrise» для організації позакласної роботи студентів із лексику японської мови в межах моделі змішаного навчання.

Даний методичний експеримент може бути класифікований як розвідковий, природний та відкритий [3]. Він проводився в умовах звичайного навчального процесу, тоді як учасниками дослідження стала група студентів, які вивчають японську мову як третю іноземну на курсах при Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка (5 осіб). Експеримент проводився у першому семестрі 2015-2016 навчального року, його загальна тривалість склала 10 тижнів.

**Організація та реалізація експериментального навчання.** Найголовнішим питанням, що мало бути вирішене на стадії організації експерименту, був вибір інтернет-сервісу, який найкраще підходив би для позакласного навчання за методом інтервального повторення. Вимоги до такого сервісу були наступними: а) підтримка друку японською мовою; б) наявність відкритої статистики навчання, рейтингових списків та підтримка навчальних груп; в) можливість створювати та додавати на сайт власні списки слів; г) доступ до сайту у режимі «хмари», наявність застосунків під Android та iOS, щоб забезпечити студентам якомога більше можливостей для навчання; г) безкоштовність

сервісу; д) підтримка технік, які забезпечують додаткову ефективність запам'ятовування нових слів (мнемотехніки, можливість додавання до слів аудіо-файлів та картинок тощо); е) наявність вправ як на пасивне, так і на активне засвоєння слів; є) наявність додаткових функцій, які підвищують мотивацію студентів (елемент гри, елемент змагальності, «мета дня» та бонуси за безперервне навчання тощо).

Розглянувши в тому числі такі популярні сервіси як Quizlet, Cerego та Anki, ми дійшли висновку, що сервіс Memrise найкраще підходить для реалізації мети експерименту, задовольняючи усі вищезазначені вимоги. Для навчання було обрано дві колоди з числа розроблених користувачами сайту – колоду, яка базується на граматичному коментарі до підручника «Minna no Nihongo», а також додаткову колоду «125 найкорисніших японських слів». У зв'язку з тим, що всі студенти були абсолютними початківцями у вивченні японської мови, попередній зріз знань до початку експерименту було вирішено не проводити.

Наприкінці семестру, використовуючи статистику сайту за вивченими словами, було здійснено вибірку слів для розробки індивідуальних тестів для кожного студента. Загальне співвідношення між словами з колоди «Minna no Nihongo» та колоди «125 найкорисніших японських слів» у тестах становило 70-80% проти 20-30% (за винятком Студента 2, який під час навчання вирішив зосередитись лише на одній колоді). Детальна інформація про кількість засвоєних студентами слів за семестр наведена у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Загальна кількість вивчених слів за колодами.

	Колода «Minna no Nihongo»	Колода «125 найкорисніших японських слів»
Студент 1 (C1)	106	52
Студент 2 (C2)	133	5
Студент 3 (C3)	253	125
Студент 4 (C4)	133	15
Студент 5 (C5)	240	72

Контроль результатів експерименту було проведено у два етапи за допомогою двох зрізів. Про перший з них, проведений за два тижні до завершення семестру, студенти попереджені не були, тоді як другий був запланованим і відбувся на останньому занятті. Результати обох зрізів наведені у таблиці 2. Знаком ○ позначені відповіді, які були абсолютно правильними, знаком △ – неточні відповіді (наприклад, відсутність

одного з подовжень у слові スーパー, переклад слова はな як «квітка», тоді як в словах було тільки значення «ніс» тощо), а знак × показує кількість відповідей студентів, які були цілком невірними. Під час обрахунку остаточного результату 1 бал нараховувався за кожну правильну відповідь, тоді як за неточну відповідь – 0,5 бала. Результат тесту у відсотках було округлено до цілого числа.

**Таблиця 2.** Результати контрольних зрізів.

	Незапланований тест				Запланований тест			
	○	△	×	%	○	△	×	%
C1	49	4	17	73%	58	8	4	89%
C2	45	3	22	66%	55	3	12	81%
C3	57	4	9	84%	55	5	10	82%
C4	52	2	16	76%	56	5	9	84%
C5	61	1	8	88%	66	0	4	94%

**Інтерпретація результатів експерименту.** Керуючись лише даними з таблиці 2, можна зробити висновок, що, навіть абсолютно не готуючись до зрізу,

чотири студенти з п'яти змогли правильно ідентифікувати три чверті або більше слів у тесті. Після того як студенти отримали два тижні на підготовку,

результати у переважній більшості покращилися, і кожен з групи дав у своєму тесті правильну відповідь на принаймні 4 з 5 питань тесту.

Для коректної інтерпретації отриманих даних необхідно врахувати кількість часу, яку студенти присвячували вивченню слів. Цю інформацію наведено у

таблиці 3. Дані про суб'єктивні витрати часу на навчання були вказані студентами у анкетуванні, проведеному після зрізів. Для обрахунку суб'єктивних витрат часу було вирішено вважати, що 1500 набраних балів при роботі із сервісом «Memrise» в середньому дорівнюють 5 хвилинам роботи із сервісом.

Таблиця 3. Витрати часу на навчання.

	Заявлені (суб'єктивні)	Об'єктивні (за даними сайту)	
	В середньому, одна сесія	В середньому, за тиждень	В середньому, за весь час
C1	15-30 хв	40 хв	6 год 50 хв
C2	15-30 хв	55 хв	9 год 30 хв
C3	15-30 хв	50 хв	8 год 25 хв
C4	> 60 хв	45 хв	7 год 40 хв
C5	30 хв	1 год 20 хв	13 год 35 хв

Таким чином, якщо не брати до уваги активного Студента 5, більшість студентів витратили на вивчення слів співвідносну кількість часу між 7 та 9,5 годинами. Проте, враховуючи специфіку методу інтер-

вального повторення, слід також зважати на те, скільки часу студенти приділяли навчанню щотижня. Ця інформація наведена нижче у таблиці 4.

Таблиця 4. Витрати часу на навчання за тижнями, у хвилинах.

	Тижні навчання із використанням сервісу Memrise										Загалом
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
C1	22.5	10	165	52.5	50	35	-	-	42.5	30	407.5
C2	17.5	125	115	92.5	90	2.5	20	15	10	82.5	570
C3	-	130	200	-	-	72.5	-	100	-	-	502.5
C4	42.5	30	25	115	112.5	-	82.5	25	-	30	462.5
C5	55	110	200	100	100	25	40	95	62.5	30	817.5

Керуючись таблицями 3 та 4, можна зазначити наступні спостереження:

- Найточніше ідеї методу інтервального повторення дотримувався Студент 5, який займався щотижня без перерв і присвячував навчанню щонайменше 30-40 хвилин на тиждень (частіше більше). Його результат є найвищим у групі.

- Студент 2 також займався щотижня. Проте більшість його ентузіазму у роботі з сайтом припала на перші п'ять тижнів навчання, після чого спостерігається чотиритижневий проміжок, коли навчанню приділяється не більше 10-20 хвилин на тиждень. Значна активність помітна також напередодні другого тесту. Таким чином, хоча за сумарним часом навчання Студент 2 знаходиться на другому місці у групі, через нерівномірність у часі, присвяченому навчанню, інтервальный метод не спрацьовує, і результати першого зрізу є не дуже вражаючими, тоді як другий тест пишеться досить успішно завдяки зусиллям короткострокової пам'яті.

- Ймовірно, та сама картина спостерігається для Студента 1. Перші шість тижнів навчання було регулярним, проте потім за час двотижневої перерви інформація встигла підзабутися, що показав перший зріз, тоді як останні два тижні регулярних занять тривалістю 30-40 хвилин на тиждень дозволили написати другий зріз на доволі високу оцінку, залучивши ресурси короткострокової пам'яті, незважаючи на те, що сумарна кількість часу, витраченого на навчання, для Студента 1 найменша з усієї групи.

- Студент 3 вказав у анкеті найдовшу тривалість навчальної сесії у Memrise. Проте, як видно з табл. 4, ці сесії, хоча і були тривалими, відбувалися нерівномірно, тоді як більшість часу студент не використовував сервіс. З іншого боку, цього вистачило для того, щоб на першому зрізі написати вірно більше ніж 4 слова з кожних 5. Проте, той факт, що Студент 3 – єдиний з групи, хто на другому тесті набрав менше балів, ніж на першому, можна пояснити тим, що двотижнева перерва у навчанні перед тестом все-таки далася взнаки.

- Нарешті, Студент 4 переважно займався регулярно (лише два пропущених тижні, перший з яких було відпрацьовано збільшеним часом навчання на наступному), приділяючи вивченню слів щонайменше 25-30 хвилин на тиждень сумарно. Після першого зрізу результати були не найкращі, проте другий зріз показав досить стабільну цифру – більше ніж 4 з 5 слів було вказано правильно.

Причину, яка може пояснити, чому між результатами першого та другого зрізу Студента 4 існує досить велика розбіжність, хоча заняття відбувалися регулярно, можна зрозуміти, розглянувши успіхи студентів окремо за колодами, зазначені у таблиці 5.

Як можна відмітити, у питаннях, що базувалися на колоді «125 найкорисніших японських слів» (яка містила доволі корисні слова за темами «Частини тіла», «Їжа», «Мій дім» тощо, але при цьому не активізувалася підручником під час занять) відсоток слів що були вказані студентами правильно, у 9 з 10

Таблиця 5. Співвідношення результатів за колодами.

	Незапланований зріз				Запланований зріз			
	Колода «Minna no Nihongo»		Колода «125 найкорисніших японських слів»		Колода «Minna no Nihongo»		Колода «125 найкорисніших японських слів»	
	% у тесті	Вірні відповіді	% у тесті	Вірні відповіді	% у тесті	Вірні відповіді	% у тесті	Вірні відповіді
C1	71%	40/50 (80%)	29%	10/20 (50%)	71%	43/50 (86%)	29%	18/20 (90%)
C2	93%	44/65 (68%)	7%	1/5 (20%)	93%	54/65 (83%)	7%	2/5 (40%)
C3	73%	42/51 (82%)	27%	15/19 (79%)	70%	43/49 (88%)	30%	13/21 (62%)
C4	79%	46/55 (84%)	21%	6/15 (40%)	80%	49/56 (88%)	20%	9/14 (64%)
C5	73%	49/51 (96%)	27%	13/19 (68%)	71%	50/50 (100%)	29%	16/20 (80%)

випадків є помітно меншим за відсоток засвоєних ними слів, що належать до колоди «Minna no Nihongo». Особливо різною є різниця у тестах Студента 4 та Студента 2 (хоча у випадку останнього на результат може впливати той факт, що слів з даної колоди у тестах Студента 2 загалом менше, ніж у тестах інших учасників експерименту, так як Студент 2 вирішив зосередитись на основній колоді через брак вільного часу). Таким чином, можна зробити висновок, що якби обидва зрізи містили лише слова з колоди «Minna no Nihongo», цілком ймовірно, що середній результат групи був би дещо вищим.

**Висновки.** Результати експерименту дозволяють стверджувати, що бали, набрані студентами під час зрізів, є позитивними та достатніми для того, щоб вважати експеримент успішним. Позакласне навчання за допомогою інтернет-сервісу Memrise було сприйняте студентами дуже позитивно, їх мотивація до вивчення лексики значно підвищилася, а під час аудиторних занять вивільнився додатковий час для розвитку мовних навичок, що сприяють активному володінню мовою.

Проте результати також вказують на те, що задля забезпечення ефективності засвоєння слів необхідно, по-перше, слідкувати за тим, щоб студенти приділяли навчання достатню кількість часу щотижня, так як перерви у навчанні послаблюють або навіть нівелюють ефект від використання інтернет-сервісу. По-друге, бажано виносити на контрольоване позакласне засвоєння лише ті слова, які активізуються під час роботи з підручником, так як завчання списків слів, не пов'язаних із темами, що розглядаються під час аудиторних занять, є менш ефективним.

Слід також звернути увагу на те, що проведений експеримент був класифікований як розвідковий. Його основною метою є підтвердження доцільності використання інтернет-сервісів, що мають в основі метод інтервального повторення, для занять з японської мови у межах моделі змішаного навчання. Для отримання даних, які можуть бути проаналізовані детальніше, експеримент необхідно повторити у більшій групі японістів за наявності контрольної групи, яка в той самий час вивчає слова за традиційною методикою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. 山本 五郎. Memrise を活用したブレンド型授業の実践と課題. 広島外国語教育研究 (17), 2014-03-01, pp. 157-165.
2. Kenneth K.C. Lee, Melody P.M. Chong. Blended Learning: A Case Study For Japanese Language Studies. Hybrid Learning and Education. First International Conference, Hong Kong, China, August 13-15, 2008 – pp. 450-462.
3. Ляховицький М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие [для студ. филол. спец. вузов] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Maintenance of Foreign Language Vocabulary and the Spacing Effect. Harry P. Bahrick, Lorraine E. Bahrick, Audrey S. Bahrick and Phyllis E. Bahrick. Psychological Science Vol. 4, No. 5 (Sep., 1993), pp. 316-321.

#### REFERENCES

1. Goro Yamamoto. Development of Web-Based Vocabulary Training Materials Using a Free Application, Memrise, and Its Application in a Blended Learning Context. Hiroshima Studies in Language and Language Education, Issue 17, March, 1, 2014 – pp. 157-165.
2. Kenneth K.C. Lee, Melody P.M. Chong. Blended Learning: A Case Study For Japanese Language Studies. Hybrid Learning and Education. First International Conference, Hong Kong, China, August 13-15, 2008 – pp. 450-462.
3. Lyahovytskyi M.V. Methods of Teaching Foreign Languages: Teaching Manual. Moscow, Russia, 1981 – 159 p.
4. Harry P. Bahrick, Lorraine E. Bahrick, Audrey S. Bahrick and Phyllis E. Bahrick. Maintenance of Foreign Language Vocabulary and the Spacing Effect. Psychological Science Vol. 4, No. 5 (Sep., 1993), pp. 316-321.

#### Using Spaced Repetition Software for Teaching Japanese to the Students of Language Universities of Ukraine According to the Blended Learning Model Dybska T.

**Abstract.** The article regards the perspectives of using spaced repetition software (SRS) for teaching Japanese according to the blended learning model. It describes the methodological experiment which was aimed at researching the possibility of using the service “Memrise” for the organization of the out-of-class work of the students who are learning the Japanese vocabulary. The results of the experiment are defined and analyzed.

**Keywords:** blended learning, spaced repetition software (SRS), methods of teaching Japanese, methods of teaching the vocabulary, methodological experiment.

**Использование интернет-сервисов по методу интервального повторения для обучения студентов языковых ВУЗов Украины японскому языку в рамках модели смешанного обучения**

**Т. С. Дыбская**

**Аннотация.** Статья рассматривает перспективы использования интернет-сервисов, работающих по методу интервального повторения, для обучения японскому языку в рамках модели смешанного обучения. Описан ход методического эксперимента, целью которого было исследование использования сервиса Memrise для организации внеклассной работы студентов с лексикой японского языка, определены и проанализированы его результаты.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, интернет-сервисы по методу интервального повторения, методика преподавания японского языка, методика обучения лексике, методический эксперимент.

## Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці

О. Є. Гридчук

Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна

\*Corresponding author. E-mail: oxana.hrydzhuk@gmail.com

Paper received 25.04.2016; Accepted for publication 05.05.2016.

**Анотація.** У статті узагальнено зміст поняття “мовна особистість”; описано аксіологічний, теоретико-пізнавальний і культурологічний аспекти формування мовної особистості; названо об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на становлення мовної особистості; обґрунтовано доцільність аналізу сутності мовної особистості для навчання студентів української мови професійного спрямування.

**Ключові слова:** мовна особистість, мовна свідомість, мовні знання, аспекти формування мовної особистості.

**Вступ.** У сучасних умовах процес навчання у вищій школі спрямований на розвиток особистості, спроможної творчо використовувати власні знання, співпрацювати з іншими, комунікувати у процесі професійної діяльності. Особистість відображає себе в мові, через мову. Вислів Сократа: “Заговори, щоб я тебе побачив” повною мірою окреслює значення мови для формування особистості. Залежно від того, наскільки усвідомлено ставиться людина до мови, наскільки розуміє її важливість у становленні власної особистості, вона формує або ж не формує власну мовну особистість. Проте вища освіта має забезпечити високий рівень підготовки фахівців і стати обов'язковим елементом підготовки особистості до життя, що має стійкі спеціальні знання, сформоване професійне мовлення засобами української мови.

**Короткий огляд публікацій.** Проблемі становлення мовної особистості учнів та аналізу специфіки мовної особистості студентів гуманітарних спеціальностей присвячені праці Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, Л. Мацько, А. Нікітіної, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'яка та ін. Аспекти розвитку мовної особистості студентів технічних напрямів підготовки розглянуто у працях Л. Барановської, Г. Бондаренко, Н. Бородіної, Л. Головатой, Т. Гриценко, І. Дроздової, О. Ковтун, Т. Рукас та ін.

У науковій літературі узагальнено напрями дослідження мовної особистості, серед яких: етно- і національно-культурні домінанті мовної особистості (В. Богуславський, Н. Уфимцева, Н. Чулкина та ін.); логіко-інтелектуальні характеристики мовної особистості (Г. Ейгер, О. Залевська, С. Лебедева, Й. Раппопорт); розгляд мовної особистості як соціолінгвістичного чи психологічного підтипу (Г. Беспамятнова, А. Захарова, Т. Івушкіна, Л. Крисін, М. Ляпон та ін.); аналіз співвідношення понять мовної особистості і “комунікативної особистості” (О. Аріскіна, О. Дрянгіна, Ф. Бацевич, Л. Клобукова, В. Карасик, Е. Прохоров и др.); моделювання структури мовної особистості (Г. Богін, С. Воркачев, Ю. Караулов та ін.) [14].

**Мета статті** – узагальнити поняття *мовної особистості*, аспекти її формування; конкретизувати чинники, що впливають на становлення мовної особистості у процесі навчання студентів української мови за професійним спрямуванням.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Сутність поняття *мовної особистості*, її особливості, проблеми становлення активно досліджуються у

лінгвістиці, психолінгвістиці та лінгводидактиці.

Російські лінгвісти використовують прагматичний підхід до опису мовленнєвої поведінки. Зокрема, Г. Богін зазначає, що мовна особистість – це людина, яку необхідно розглядати з погляду її готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати і сприймати витвори мовлення [2].

В. Карасик вказує, що носієм мовної свідомості є мовна особистість, і визначає її як людину, яка існує в мовному просторі – у спілкуванні, у стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, у значеннях мовних одиниць і змісті текстів [11, с. 7].

Виділяючи в мовленнєвій організації людини п'ять аспектів (мовна здатність, комунікативна потреба, комунікативна компетенція, мовна свідомість, мовна поведінка), В. Карасик показує їх у взаємозв'язку і взаємозалежності. Мовну особистість можна охарактеризувати з позицій мовної свідомості і мовленнєвої поведінки, тобто з позицій лінгвістичної концептології й теорії дискурсу. Мовна свідомість опредметнюється в мовленнєвій діяльності, тобто у процесах говоріння (письма) і розуміння. Мовленнєва діяльність здійснюється індивідуумом і обумовлена його соціо-психологічною організацією. Мовленнєва діяльність і мовленнєва організація людини тісно взаємопов'язані, проте, можуть бути протипоставлені як явище і сутність [11].

В. Красних трактує мовну особистість як сукупність здібностей і характеристик людини, що реалізуються у її мовленні, тому доречним, на його думку, є розмежування мовної і мовленнєвої особистості [14]. Будь-яка мовна особистість на кожному рівні своєї організації має базовий інваріантний компонент, що підлягає опису й типологізації відповідно до мети навчання [10].

У розумінні Ю. Караулова мовна особистість – це особистість, виражена у мові (текстах) і через мову, це особистість, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів [12, с. 38].

Мовна особистість як об'єкт лінгвістичного вивчення дозволяє на систематичній основі розглядати як взаємодіючі усі чотири фундаментальні мовні аспекти – історичний, соціальний, психологічний, системно-структурний. По-перше, тому, що особистість є осередком і результатом соціальних законів; по-друге, тому, що вона є продуктом історичного розвитку етносу; по-третє, з причини приналежності її мотиваційних нахилів, що виникають із взаємодії біологіч-



них спонукань із соціальними та фізичними умовами, – до психічної сфери, по-четверте, – у силу того, що особистість є творцем і користувачем знакових, тобто системо-структурних за своєю природою, утворень [12, с. 21-22].

Українські науковці трактують феномен *мовної особистості* по-різному. Зокрема, у “Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів” наведено таке визначення: “Мовна особистість – поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі” [9, с. 95].

Ф. Бацевич обґрунтовує думку про те, що “мовна особистість – індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності” [1, с. 212].

Є. Боринштейн у мовній особистості бачає “особистість, охарактеризовану з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб’єкта суспільних відносин” [3, с. 66].

І. Гудзік вважає, що мовна особистість має розглядатися на основі створених текстів, які стають / є показником оволодіння мовними засобами (лексикою, граматику); окрім цього, тексти виявляють мотиви, цілі, установки особистості [6, с. 171].

Л. Мацько під мовною особистістю розуміє „загальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди” [16, с. 3].

М. Пентиліук мовну особистість сприймає як людину, “яка вільно і легко висловлюється з різноманітних питань, виявляє високий рівень культури спілкування, дбає про якість свого мовлення та його вдосконалення” [17, с. 80].

Л. Струганець вважає, що мовна особистість – мовець, який досконало знає мову, усвідомлено творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної культури як духовну серцевину її, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві [20, с. 38].

М. Вашуленко, використовуючи поняття *мовленнєва особистість*, доводить, що це людина, яку слід розглядати “з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а тим, як вона може її використовувати” [4, с. 11].

Н. Голуб вводить у науковий обіг поняття *елітарний тип мовно-риторичної особистості*, під яким розуміє “компетентні, національно свідомі й самоактуалізовані в соборному суспільстві носії мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих

зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функційно-стильові можливості мови [5, с. 146].

О. Лавриненко обґрунтовує доцільність використання поняття *профіль мовної особистості*, під яким розуміє “специфічний тип функціонального співвідношення між когнітивним, мотиваційним та емоційним компонентами мовної особистості, який зумовлюється ступенем розвитку кожного з цих компонентів і визначає низку психологічних якостей мовної особистості” [15].

Серед найбільш загальних характеристик мовної особистості доцільно назвати такі:

- усвідомленість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість, естетичність [5, с. 146];

- мовна відкритість і доступність; соціально-діяльнісна спрямованість; адаптивно-акумуляюча характеристика; соціально-культурна пізнавальна мотивація; мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості; культурно-репрезентативна якісна визначеність мовної особистості; естетично-мовний профіль особистості [3];

- „мовна особистість не є вродженою, вона формується і розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто у різних видах діяльності” [21, с. 42-43];

- „про конкретну мовну особистість можна говорити лише у випадку реалізації її мовленнєвих здібностей у конкретному професійному дискурсі” [8, с. 84];

- „мовна особистість є видом повноцінного представлення особистості, що містить у собі й психічний, і соціальний, і етичний і інші компоненти, але заломлені через її мову, її дискурс” [18, с. 87].

В українському педагогічному дискурсі виокремлені найважливіші аспекти формування мовної особистості – аксіологічний, теоретико-пізнавальний та культурологічний. За В. Красних, людина-мовець, тобто особистість, у процесі комунікації виявляє себе у мовному, мовленнєвому та комунікативному аспектах [14].

Аксіологічний аспект розкриває ціннісно-оцінні орієнтації мовної особистості у виборі мови спілкування. Теоретико-пізнавальний аспект мовної особистості виявляється через розуміння нею важливої екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки людини. Культурологічний аспект підпорядковується вихованню національно свідомої україномовної особистості [16].

На формування мовної особистості мають вплив об’єктивні, тобто незалежні від особи мовця, і суб’єктивні чинники. До об’єктивних чинників дослідники [7; 22] відносять:

- стан самої мови, її унормованість і наступну кодифікацію, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;

- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;

- традиції суспільного використання мови;

- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, еконо-

мічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, належать:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;

- внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту і мовне виховання та досконало оволодівати мовою;

- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість;

- розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх;

- активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури [7; 22, с. 32–33].

Формуючись, особистість у власному розвитку умовно проходить різні рівні. Особистість, що опановує мовні знання, розвиває мовні почуття, формує мовні оцінки й мовні настанови, формує / створює власну мовну свідомість, яку дослідники трактують як “форму свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності” [19, с. 13].

Спектр почуттів щодо мови: від звичайної цікавості чи байдужості, поваги чи зневаги до мовної повноцінності, задоволення від управного володіння мовою, відчуття належності до мовної спільноти, почуття відповідальності за долю рідної мови, мовного патріотизму [19] – виявляється залежно від виховання, морально-етичних установок індивіда, соціального оточення, усвідомленого чи неусвідомленого ставлення до мови. Мовні оцінки виникають на основі набу-

тої системи мовних знань. Мовлення можна оцінювати “як нормативне або ненормативне, мовну поведінку – як правильну або неправильну, різні події – як корисні або шкідливі для мови” [19, с. 17]. Мотиваційно-поведінковий складник (настанови) мовної свідомості передбачає діяльне ставлення до мови, “готовність діяти відповідно до прийнятих орієнтацій та імперативів” [19, с. 18].

Виробленню внутрішньої мотивації до поглиблення знань загалом, у тому числі мовних, науково-теоретичних, екологічних, професійних, сприяє об'єктивний аналіз власних знань, бажання покращити їх, розуміння необхідності говорити правильно і знати більше. Це ж стосується й мовної особистості студента.

У процесі навчання мови професійного спрямування головний акцент необхідно зробити на формуванні мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісопромислового комплексу, при цьому обов'язковим є врахування інформативного та соціокультурного наповнення дисципліни, ролі термінологічних знань у процесі фахової комунікації, опрацювання типових сценаріїв мовленнєвої поведінки для майбутньої професійної діяльності тощо.

**Висновки.** Аналіз сутності поняття *мовна особистість* перспективний для формування програми, дидактичної системи й ефективних методик розвитку мовної особистості студента засобами української мови, національної культури, системи ціннісно-оцінних орієнтирів (соціально-культурних та морально-етичних) з метою формування професійно досконалого, висококомпетентного, конкурентоспроможного фахівця відповідно до вимог суспільства і ринку праці.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ “Академія”, 2009. – 376 с.
- Богин Г. И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки [Электронный ресурс] / Г. И. Богин. – Режим доступа : <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1999-1/1999-1-28.pdf>
- Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Є. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 63-72.
- Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.
- Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : моногр. / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
- Гудзик И. Ф. К вопросу об изучении языковой личности учащихся младших классов / И. Ф. Гудзик // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия “Филология”. Том 20 (59). – 2007. – № 4. – С. 171-175.
- Дроздова І. Взаємозв'язок формування мовної особистості студента ВНЗ нефілологічного профілю з розвитком професійного мовлення [Електронний ресурс] / І. Дроздова. – Режим доступу до докум. : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnik\\_nayk\\_praz/2015/2/15.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2015/2/15.pdf)
- Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : моногр. / І. П. Дроздова. – Харків, 2010. – 320 с.
- Єрмоленко С. Я. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Годор. – К. : Либідь, 2001. – 222 с.
- Игнатова И. Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте [Электронный ресурс] / И. Б. Игнатова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. – Харків, 2008. – № 13. – С. 54-61. – Режим доступу до докум. : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/1.php?nom=13>
- Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – [7-е изд.]. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Колтуцкая И. А. Структура языковой личности в современной антропоцентрической парадигме / И. А. Колтуцкая // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Філологічні науки”. – 2013. – № 2 (6). – С. 294-298
- Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
- Лавриненко О. Профілі мовної особистості [Електронний ресурс] / О. Лавриненко. – Режим доступу до докум. : <http://oaji.net/articles/2015/1551-1421344247.pdf>
- Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-4.

17. Пентиліук М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування / М. І. Пентиліук // Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірн. статей / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 80-84.
18. Петлюченко Н. В. Харизматика : мовна особистість і дискурс : моногр. / Н. В. Петлюченко. – Одеса : Астропринт, 2009. – 464 с.
19. Селігей П. О. Мовна свідомість : структура, типологія, виховання / П. О. Селігей. – К., 2012. – 118 с.
20. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 88 с.
21. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монгр. / [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов]. – Одеса, 2008. – 272 с.
22. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента / К. Чернявський // Молодь і державна мова : Київ. молодіжна наук.-практ. конф., 19 – 20 трав. 2000 р. : зб. матеріалів. – К., 2000. – С. 31–34.

#### REFERENCES

1. Batsevych F. S. Fundamentals of Communicative Linguistics : textbook / F. S. Batsevych. – K. : PC "Academy", 2009. – 376 p.
2. Bogin G. I. The Initial Levels of the Language Personality of the Pupil as a Format to Determine the Success of His Philological Training [Electronic resource] / G. I. Bogin. – Access mode : <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1999-1/1999-1-28.pdf>
3. Borynshtein Ie. Socio-Cultural Features of Linguistic Identity / Ie. Borynshtein // Social Psychology. – 2004. – № 5 (7). – P. 63-72.
4. Vashulenko M. Formation of Linguistic Personality of the Youngest Pupil in the Transition to 4-year Primary Education / M. Vashulenko // Elementary School. – 2001. – № 1. – P. 11-14.
5. Holub N. B. The Rhetoric in High School : monograph / N. B. Holub. – Cherkasy : Gate-Ukraine, 2008. – 400 p.
6. Gudzyk I. F. On the Question of the Study of the Language Person of Junior School Pupils / I. F. Gudzyk // Scientific notes of Tauride National V. I. Vernadsky University. Series "Philology". Vol. 20 (59). – 2007. – № 4. – P. 171-175.
7. Drozdova I. Relationship Formation of Language Personality of Non-Philological University Students with the Development of Professional Speech [Electronic resource] / I. Drozdova. – Access mode : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2015/2/15.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/15.pdf)
8. Drozdova I. P. Scientific Bases of Formation of Ukrainian Professional Speech of Students of Non-Philological Faculties of Universities : monograph / I. P. Drozdova. – Kharkiv, 2010. – 320 p.
9. Yermolenko S. Ia. Ukrainian: Short Glossary of Linguistic Terms / S. Ia. Yermolenko, S. P. Bybyk, O. H. Todor. – K. : Lybid, 2001. – 222 p.
10. Ignatova I. B. The Structure of the Language Personality in the Lingvodydactic Aspect [Electronic resource] / I. B. Ignatova // The teaching of languages in higher educational institutions today. Inter-subject ties. Scientific research. Experience. Search : scientific research journal. – Kharkiv, 2008. – № 13. – С. 54-61. – Access mode : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/1.php?nom=13>
11. Karasik V. I. Language Circle : Personality, Concepts, Discourse / V. I. Karasik. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 p.
12. Karaulov Iu. N. Russian Language and Language Personality / Iu. N. Karaulov. – [7th edition]. – M. : Publishing house LKI, 2010. – 264 p.
13. Koltutskaia I. A. The Structure of the Language Personality in the Modern Anthropocentric Paradigm / I. A. Koltutskaia // Bulletin of Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series "Philology". – 2013. – № 2 (6). – P. 294-298.
14. Krasnykh V. V. Fundamentals of Psycholinguistics and Communication Theory : lectures / V. V. Krasnykh. – M. : Gnozis, 2001. – 270 p.
15. Lavrynenko O. Profiles of Language Personality [Electronic resource] / O. Lavrynenko. – Access mode : <http://oaji.net/articles/2015/1551-1421344247.pdf>
16. Matsko L. Aspects of the Language Personality in Prospecting of Pedagogical Discourse / L. Matsko // Dyvoslovo. – 2006. – № 7. – P. 2-4.
17. Pentyliuk M. I. Language Personality of Pupil in Prospecting of Speech Communication / M. I. Pentyliuk // Pentyliuk M. I. Actual Problems of Modern Linguistics : a collection of articles / M. I. Pentyliuk. – K. : Lenvit, 2011. – P. 80-84.
18. Petliuchenko N. V. Charismatic : Language Personality and Discourse : monograph / N. V. Petliuchenko. – Odessa : Astroprint, 2009. – 464 p.
19. Selihei P. O. Language Awareness : Structure, Typology, Education / P. O. Selihei. – K., 2012. – 118 p.
20. Struhanets L. V. Culture of Language. Glossary / L. V. Struhanets. – Ternopil : Educational book – Bohdan, 2000. – 88 p.
21. Formation of Language Personality in Different Age Stages : monograph / [A. M. Bohush, O. S. Tryfonova, O. I. Kyselova, Zh. D. Horina, M. P. Cherkasov]. – Odessa, 2008. – 272 p.
22. Cherniavskiy K. The Ways of Formation of the Student's Language Personality / K. Cherniavskiy // Young people and the official language, Kyiv. Youth scientific and practical conf., 19 - 20 May. 2000 : Proceedings. – K., 2000. – P. 31–34.

#### Language Personality as an Object of Study in Modern Linguistic Didactics

**Hrydzjuk O.**

**Abstract.** The meaning of personality is summarized. Some axiological, epistemological theoretical, cognitive and cultural aspects of the language personality are described. The objective and subjective factors that affect the formation of the language personality are defined. The expediency of the analysis of the essence of the language personality for teaching students the Ukrainian language for proficiency is justified.

**Keywords:** language personality, language awareness, language skills, aspects of shaping of language personality.

#### Языковая личность как актуальный объект исследования в современной лингводидактике

**О. Е. Гридзюк**

**Аннотация.** В статье обобщено содержание понятия "языковая личность"; рассмотрены аксиологический, теоретико-познавательный и культурологический аспекты формирования языковой личности; названы объективные и субъективные факторы, влияющие на становление языковой личности; обоснована целесообразность анализа сущности языковой личности для обучения студентов украинскому языку профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** языковая личность, языковое сознание, языковые знания, аспекты формирования языковой личности.

## Методичні особливості формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії

Н. В. Кріт

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

\*Corresponding author. E-mail: nataliasloza@gmail.com

Paper received 18.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** Стаття присвячена розв'язанню наукової проблеми формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії. Доведено, що запорукою успішного формування вмінь самостійної роботи є методично продумана співпраця суб'єктів навчання. Схарактеризовано особливості системи спеціальних завдань, що є механізмом та методичною основою процесу формування досліджуваних вмінь. Запропоновано методичну модель, що дозволяє розглянути основні аспекти проблеми формування вмінь самостійної роботи з навчальною книгою.

**Ключові слова:** формування вмінь, самостійна робота, підручник, фізична географія, методична модель.

У шкільному освітньому просторі географія є базовим світоглядним навчальним предметом, що покликана сформувати в учнів достовірну географічну картину світу. Завдання географічної освіти в школі полягає не тільки в тому, щоб школярі засвоїли систему предметних знань та вмінь, але й, що дуже важливо, набули навичок самостійного наукового пізнання, що є базою для саморозвитку та самореалізації. Ключовим засобом досягнення цієї цілі є шкільний підручник з географії.

Підручник – це один із найскладніших (і найдосконаліших) витворів людської культури, який концентрує і кристалізує в собі її різноманітні досягнення в багатьох сферах людського життя і діяльності; це певна форма втілення й організації людського досвіду з метою передачі його наступним поколінням і сприяння їх входженню (включенню) у доросле життя [1, с. 22-29].

Важливо навчити школярів використовувати весь потенціал підручника, сформувати вміння самостійної роботи з його компонентами. Це надасть змогу переносити засвоєні способи діяльності на інші джерела інформації та успішно реалізовувати отриманий досвід у постійно змінюваних реаліях життя.

Однак аналіз стану проблеми формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником географії у шкільній практиці свідчить, що така робота є фрагментарною та несистемною. Педагоги лише частково реалізують можливості шкільних підручників, їм не вистачає методичного забезпечення щодо планування та організації різних форм та видів самостійної роботи з навчальною книгою для вивчення шкільних географічних курсів.

Проведений аналіз дидактичних та методичних досліджень дозволяє засвідчити певні здобутки у розв'язанні проблеми самостійної роботи учнів. Деякі аспекти питання у географічній освіті з'ясували: І. І. Барінова, А. О. Богданова, Л. П. Вішнікіна, Й. Р. Гілецький, І. В. Душина, С. Г. Кобернік, В. О. Коринська, В. П. Корнєєв, О. В. Крилова, М. Г. Криловець, Л. І. Круглик, Г. О. Ламекіна, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, М. П. Откаленко, Л. Б. Паламарчук, Л. А. Покась, І. П. Половина, А. Й. Сиротенко, В. І. Сіротін, О. Я. Скуратович, О. М. Топузов та ін.

Проте спостерігається нестача спеціальних досліджень, що обґрунтовують ефективні шляхи формуван-

ня вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії.

Метою нашого дослідження є висвітлення методичних аспектів формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії.

Самостійна робота учнів охоплює практично весь навчальний процес з географії та реалізується в ньому при різноманітному співвідношенні репродуктивної (відтворювальної), продуктивної і пошукової діяльності учнів за специфічної ролі вчителя. Вона спрямована на застосування, поширення, поглиблення, систематизацію і набуття знань на основі дій, які учні виконують за сформованими раніше алгоритмами їхнього виконання без допомоги, але за загального керівництва та контролю вчителя [2, с. 307].

Організація самостійної діяльності розглядається як система заходів спрямованих на формування активності та самостійності школяра, вироблення умінь та навичок раціонально здобувати корисну інформацію. Методика формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником передбачає використання системи впливів на складові процесу навчання географії засобами підручника як на уроках географії, так і в позаурочний час, що спрямовані на покращення його результатів.

Складовими вміння самостійної роботи з шкільним підручником є:

- прийоми самостійної роботи з текстом, що ґрунтується на оволодінні учнями наступними способами навчальної діяльності: формулювати головну думку, визначати ключові поняття та терміни, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, самостійно узагальнювати; складати план (простий, розгорнутий, у вигляді питань), орієнтуватися у змісті параграфу; складати конспект, тези; створювати графічно-знакові моделі (таблиці, опорні схеми, графіки, що відображають текстовий матеріал); переказувати (відтворювати інформацію тексту за самостійно складеним планом, аналізувати географічні процеси та явища, давати характеристику географічним об'єктам що описуються); ставити запитання та знаходити на них відповіді у тексті;

- прийоми самостійної роботи з позатекстовим компонентом підручника, що включають: навчальну діяльність з ілюстративним матеріалом (здатність учнів розшифровувати інформацію, виділяти головні та другорядні елементи, аналізувати, порівнювати, давати характеристику зображуваного); з методичним апа-

ратом (системою запитань і завдань, апаратом організації засвоєння (використовувати вказівки, які пояснюють як працювати з компонентами підручника)); із апаратом орієнтування, який забезпечує успішну налагоджену організацію самостійної роботи зі складовими елементами підручника.

Формування вмінь самостійної роботи з підручником – спеціально організована вчителем діяльність, спрямована на освоєння та вироблення в учнів прийомів, що є компонентами досліджуваного вміння, та їх самостійне застосування у нових змінюваних ситуаціях.

Для успішного формування вмінь самостійної роботи з шкільним підручником фізичної географії педагогу необхідно:

- систематично поурочно планувати результати формування вмінь самостійної роботи з підручником;
- пояснювати суть та значення кожного прийому, способу діяльності з навчальною книгою;
- доповнювати зміст підручника алгоритмічними прописами, інструкціями, пам'ятками послідовних дій, системою завдань до кожної теми та розділу, що спрямовані на формування досліджуваних вмінь;
- керувати самостійною роботою учнів під час виконання тренувальних вправ та завдань;
- стежити, щоб учні застосовували сформовані вміння у змінюваних ситуаціях, в нестандартних умовах.

Найважливішими методичними умовами формування досліджуваних вмінь, на нашу думку, є: використання алгоритмів, рекомендацій для роботи з навчальною книжкою; впровадження прийомів графічної оптимізації тексту – згортання інформації шляхом створення плану, тез, конспекту, оформлення таблиць, різноманітних моделей, висновків; використання проблемних питань та завдань, навчальних ігор та ігрових прийомів.

Загальний алгоритм самостійної роботи з підручником фізичної географії включає три послідовні етапи.

Робота з шкільним підручником має розпочинатися з організації спеціальної діяльності учнів, спрямованої на мотивацію навчання, актуалізацію наявних знань та розуміння тексту. Відповідно, перший, підготовчий етап передбачає визначення мети опрацювання певної теми (яка інформація подається, для чого вона необхідна, як її можна використати на практиці) та огляд текстового і позатекстового компонентів. На цьому етапі потрібно здійснити наступне:

- прочитати заголовок, вступ та продумати зміст параграфа, визначити основну ідею тексту (педагогом можуть бути застосовані методичні прийоми: “банк гіпотез” – висловити припущення щодо матеріалу про який буде йти мова; “кущ асоціацій” - записати слова-асоціації до заголовку);
- дати відповіді на пропедевтичні питання до параграфа, що готують до сприйняття нової інформації, та зорієнтовані на відтворення раніше вивченого матеріалу;
- скласти план до теми: структурувати матеріал за заголовками пунктів та сформулювати їх у вигляді запитань (під час читання це забезпечить усвідомлюваний пошук відповідей у діалоговій формі).

Наступний крок – читання, передбачає виокремлення знайомої інформації, нових фактів, незрозумілого, встановлення зв'язку тексту з графічно-знако-

вими моделями, ілюстраціями, картами, рубриками, порівняння їх даних, виділення додаткових відомостей з позатекстового компоненту. У сучасних підручниках з географії швидкому знаходженню учнями найсуттєвішого сприяє науковий та доступний виклад тексту, що логічно структурований з акцентуацією уваги на важливі твердження, факти, ключові поняття та назви (виділення шрифтом, кольором).

Після опрацювання теми необхідно:

- перевірити правильність висунутих на початку гіпотез, асоціацій, складеного плану;
- дати відповідь на запитання, сформульовані у плані;
- скласти конспект, тези (це можуть бути ключові поняття та терміни з визначеннями, найважливіша інформація по кожному пункту плану, яку можна подати і у звичайному текстовому форматі, і у вигляді схеми, таблиці чи малюнка з поясненнями);
- зробити узагальнення, стисло переказати основний зміст тексту;
- навести власні приклади і докази прочитаного та законспектованого матеріалу;
- виконати запропоновані завдання до теми;
- сформулювати висновки на основі виконаних досліджень.

У набутті та відпрацюванні прийомів, що входять до загального алгоритму самостійної роботи школярів з підручником стратегічною опорою виступає система запитань і завдань. Вона спрямована на застосування, поглиблення, систематизацію набутих знань, умінь та навичок на основі дій, які учні здійснюють за задалегідь сформованими алгоритмами їх виконання з опосередкованою участю педагога. Вчитель роз'яснює структуру, поетапність, ілюструє зразки виконання певного виду запитання чи завдання. Учні засвоївши ці пояснення, виконують певний вид завдання спочатку колективно, надалі у результаті тренувань формуються навички самостійної роботи.

Система завдань для формування вмінь самостійної роботи з підручником є механізмом, що забезпечує вироблення таких способів діяльності як виділення у наданій інформації найважливішого шляхом аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації, класифікації, абстрагування та конкретизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; згортання інформації шляхом створення плану, конспекту, тез, таблиць, опорних схем, малюнків; розв'язання проблемних питань тощо.

За ступенем самостійності учнів під час виконання завдань, можна виокремити наступні їх типи: репродуктивні, реконструктивні та творчі.

Репродуктивні виконуються на основі зразка чи детальних інструкцій, алгоритмів. Вони дозволяють виробити основні навчальні вміння та навички, але не забезпечують прояву творчості. Ці завдання є основою для виконання більш складнішої роботи. Сюди слід віднести вирішення типових завдань, виконання різних вправ за зразком, знаходження готових відповідей у підручнику тощо.

Реконструктивні вимагають застосування раніше здобутих знань та вмінь відповідно до визначених умов. Для вирішення таких завдань недостатньо просто відтворити готові знання у тому вигляді в якому вони подані у підручнику, учень має проаналізувати

географічну інформацію, осмислити причино-наслідкові зв'язки та взаємозалежності.

Творчі ж завдання потребують складної інтелектуальної діяльності, прийняття самостійних рішень. Завдяки їм учні вчаться розкривати нові властивості об'єктів вивчення, висловлювати власні судження, давати оцінку, вирішувати проблемні питання, робити узагальнення.

Система завдань для самостійної роботи з підручником має відповідати наступним вимогам: структурі та послідовності навчального матеріалу, його практичному значенню, системності та зростанню проблемності, нормам хронометражу та посиленості для виконання. Впровадження завдань також необхідне для оцінювання індивідуальних пізнавальних можливостей школярів, для розвитку їх загальнонавчальних умінь та навичок.

Наведемо приклади завдань для самостійної роботи за матеріалами шкільного підручника 7 класу курсу "Материки та океани" до тем "Південна Америка" та "Антарктида", кожна з яких охоплює низку параграфів.

*Завдання до теми "Південна Америка"*

1. Складіть план характеристики природи Південної Америки.

2. Використовуючи підручник, дайте відповіді на проблемні питання.

➤ Якого кліматичного поясу, властивого Південній Америці, немає на інших материках тропічних широт? Назвіть його головні особливості.

➤ З чим пов'язана повноводність Амазонки протягом року?

➤ Наведіть докази, що Анди молоді гори, які не завершили свого формування.

➤ Чому пасати краще зволожують Америку, ніж Австралію і Африку?

➤ Чому більшість великих річок несуть свої води в Атлантичний океан?

➤ Які причини нерівностей у рельєфі західної та східної частин материка. Зробіть висновок про взаємозв'язок між розташуванням великих форм рельєфу і тектонічною будовою.

3. Запишіть 10 ключових слів чи словосполучень, які потрібно використати для опису населення материка Південна Америка.

4. Допишіть та сформулюйте правильні речення.

➤ Заході, течія, повітря, територій, сприяє, опадів, розташована.

➤ Основна, населення, Південної Америки, іспанською, в, Бразилії, оскільки, 2, близькі, до, то, Південну Америку, і, Панамського перешийку, називають, ще, Америку.

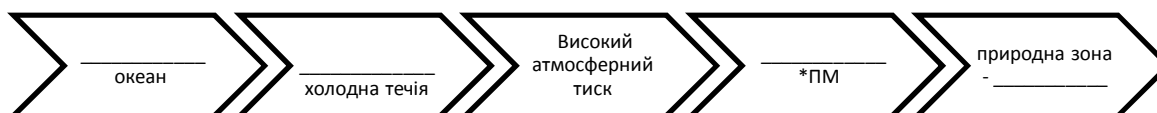
5. Підкресліть правильні характеристики Південної Америки, що вирізняють її серед інших материків: найнижчий материк; найдовша гірська система; найвищий водоспад; найхолодніший материк; найбезлюдніший; найвологіший; найповноводніша річка; найвищі гори; найбільша рівнина; найзаселеніший.

6. Складіть таблицю спільних та відмінних рис фізико-географічного положення Південної Америки та Австралії.

Фізико-географічного положення Південної Америки та Австралії	Спільне	Відмінне

7. Доповніть схему причинно-наслідкових зв'язків, що пояснює формування узбережної природної зони пустель у Пд. Америці.

\*ПМ – повітряна маса (вказати її характеристику: волога чи суха )



8. Опишіть сельву, використовуючи такі слова і словосполучення: екватор, багатоярусність, вічнозелені, ліани, царство, Амазонська низовина, комах і павуків.

9. Складіть схему "Політична карта Південної Америки".

10. Виправте помилки в тексті.

У зв'язку з вологістю клімату на материку сформувався малі річкові системи. Переважна їх більшість належить до басейну Тихого океану. Річки мають переважно снігове живлення. Найпотужніші серед них Амазонка, Тітікака, Парана, Маракайбо.

11. Опрацюйте фізичну карту материка, що міститься в підручнику. Яку інформацію про природу материка вона передає?

12. Виконайте творче завдання на вибір:

1) створіть рекламний проект материка чи одного з його природних об'єктів, виділивши важливу та ціка-

ву інформацію на яку потрібно звернути увагу;

2) відтворіть інформацію подану за темою в підручнику у вигляді казки.

*Завдання до теми "Антарктида"*

1. Складіть план характеристики фізико-географічного положення Антарктиди.

2. Використовуючи підручник, дайте відповіді на проблемні питання.

➤ Чому Антарктида є областю вічного холоду Землі?

➤ Чому молодий гірський хребет на Антарктичному півострові називають Антарктичними Андами?

➤ Чому у вивченні Антарктиди й охороні її природи необхідне міжнародне співробітництво?

➤ Антарктида – рекордсмен за кількістю сонячної радіації, що надходить у літній час. Чому тоді на материку найнижчі температури на Землі?

➤ Чому тваринний світ Антарктиди пов'язаний з морем?

- У чому полягає своєрідність органічного світу материка?
  - Чому на материк заборонено добувати корисні копалини?
  - Чому Антарктида була відкрита останньою з материків Землі?
  - Чому лід Антарктиди поступово сповзає в океан?
  - Чому корисні копалини Антарктиди розвідані недостатньо?
3. Закресліть зайве в переліку:
- пінгвіни, тюлені, ведмеді, сови;
  - шельфовий льодовик, оазис, айсберг, річка;

- буревісник, альбатрос, поморник, біла сова;
  - М. Лазарєв, Ф. Беллінсгаузен, Р. Пірі, Р. Амундсен.
4. Допишіть та сформулюйте правильні речення.
- Під, впливом, своєї, поступово, океан, шельфові, ніби, продовженням, льодового, материка, морі, найбільший, Росса, площею, території.
  - Практично, територія, Антарктиди, кліматичному, поясі, панують, повітряні маси, погода, тільки, частина, півострові, заходиться, пояс.
5. Порівняйте природу центральної частини Антарктиди та її прибережних районів, результати оформіть у вигляді таблиці.

Характеристика	Центральна частина Антарктиди	Прибережні райони
Клімат		
Органічний світ		

6. Створіть схему причинно-наслідкових зв'язків, що пояснює утворення айсбергів в Антарктиці. Встановіть логічну послідовність у вигляді ланцюжка



взаємопов'язаних характеристик природи материка: 1) холодний клімат; 2) формування льодовикового куполу; 3) утворення айсбергів; 4) сповзання льодовика.

7. Опишіть зону арктичних пустель, використовуючи такі слова і словосполучення: арктичний, кліматичний пояс, ґрунти, водорості, мохи, лишайники, пінгвіни, тюлені, кити, альбатроси.

8. Складіть схему "Основні форми рельєфу Антарктиди".

9. Використовуючи матеріали підручника, заповніть таблицю.

Час	Ім'я дослідника	Досягнення
1773 р.		
1820 р.		
1911 р.		
1912 р.		

10. Виправте помилки в тексті.

Антарктида за площею другий материк, майже повністю розміщується за полярним колом, окрім території Антарктичного острова. Материк вкритий льодовиковим куполом, середня товщина якого складає 100 м. За рахунок цього Антарктида є найнижчим материком на Землі.

11. Опрацюйте фізичну карту материка, що міститься в підручнику. Яку інформацію про природу материка вона передає?

12. Виконайте творче завдання на вибір:

- 1) створіть рекламний проект материка чи одного з його природних об'єктів, виділивши важливу та цікаву інформацію на яку потрібно звернути увагу;
- 2) відтворіть інформацію подану за темою в підручнику у вигляді казки.

Система завдань є ключовим компонентом організаційної складової авторської методичної моделі, що є системною сукупністю взаємозалежних елементів, які об'єднані спільною ціллю і направлені на формування вмінь самостійної роботи з шкільним підручником. Методична модель стисло передає ідеї нашого наукового дослідження, відображає важливі властивості об'єкта, що розглядається, його теоретичну, організаційну та результативну складові, що представлені на рис. 1.

Теоретична складова включає мету, завдання, педагогічні умови та структурні компоненти процесу формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником. Організаційна охоплює методику (форми організації навчання, методи, прийоми), систему завдань для самостійної роботи, компоненти вмінь самостійної роботи учнів з підручником, послідовні етапи формування вмінь. Результативна представлена критеріями та рівнями сформованості вмінь.

Розроблена модель надає, на наш погляд, загальні уявлення, щодо того якими способами можливо формувати вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії. Регулярне використання завдань для самостійної роботи з текстовим та позатекстовим компонентами підручника, контроль з боку вчителя сприяють розвитку пізнавальної активності школярів, здатності генерувати нові ідеї та мислити творчо. Оскільки суб'єкт навчання, виконуючи запропоновані завдання, досягає результатів самостійно, їх цінність та вагомість усвідомлюються краще, ніж при сприйманні інформації у готовому вигляді. Тому вчителю географії важливо враховувати методичні особливості організації самостійної роботи учнів з підручником, раціонально застосовувати різноманітні форми діяльності та види завдань.

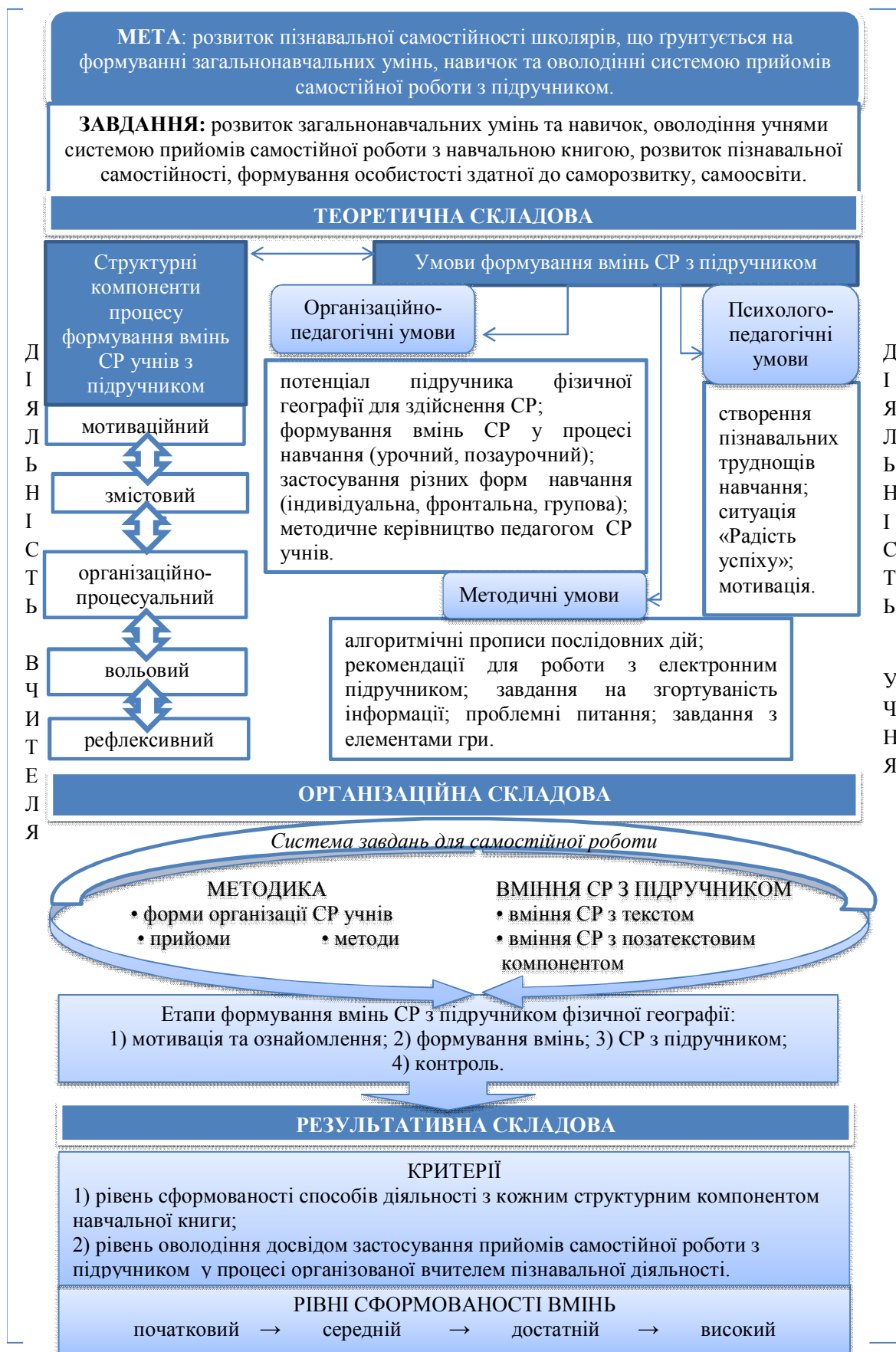


Рис. 1. Модель формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії



#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р. А. Підручник учора, сьогодні, завтра / Р. А. Арцишевський // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 22–29.
2. Загальна методика навчання географії: Підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К.: ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.

#### REFERENCES

1. Artsyshevskyy R. A. Textbook yesterday, today and tomorrow / R. A. Artsyshevskyy // Textbook XXI century. - 2003. - № 1-4. - P. 22-29.
2. General methodology of teaching geography: Textbook / O. M. Topuzov V. M. Samoilenko, L. P. Vishnikina. - K. : DNVP "Cartography", 2012. - 512 p.

#### **Methodical features of pupils' independent work skills formation with physical geography textbook**

**Krit N.**

**Abstract.** The article is dedicated to solution of scientific problem of pupils' independent work skills formation with physical geography textbook. It is proved that the key to successful formation of independent work skills are methodically thought-out cooperation of teacher and pupils. Author determined features of the special tasks system which is a mechanism and methodological foundation for the formation of the investigated skills. Methodical model of independent work skills formation of secondary school pupils with physical geography textbook is offered.

**Keywords:** *the formation of skills, independent work, textbook, physical geography, methodical model.*

#### **Методические особенности формирования умений самостоятельной работы учащихся с учебником физической географии**

**Н. В. Крит**

**Аннотация.** Статья посвящена решению научной проблемы формирования умений самостоятельной работы учащихся с учебником физической географии. Доказано, что залогом успешного формирования умений самостоятельной работы является методически продуманная кооперация субъектов обучения. Охарактеризованы особенности системы специальных заданий, которая является механизмом и методической основой процесса формирования исследуемых умений. Предложено методическую модель, что позволяет рассмотреть основные аспекты проблемы формирования умений самостоятельной работы с учебной книгой.

**Ключевые слова:** *формирование умений, самостоятельная работа, учебник, физическая география, методическая модель.*

## Валеологічна складова освітньої політики сучасної України

Є. В. Кучерган

Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: kucherganchik979@gmail.com

Paper received 19.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** У статті представлені пріоритети державної політики здоров'язбереження та вказані нові шляхи холицестичного підходу реалізації індивідуальних програм розвитку здоров'я за участю освітньої системи. А саме шляхи формування свідомості майбутнього вчителя як представника державної політики, яка спрямована на реалізацію практичних дій укріплення власного тіла, що в подальшому забезпечило б можливість реалізації здоров'язбереження всього підростаючого покоління й уникнення таким чином демографічної катастрофи.

**Ключові слова:** вчитель, освітня система, здоров'язбереження, педагогічна освіта, професійна підготовка, валеологічна складова, підготовка вчителя.

**Вступ.** Надійною запорукою та невід'ємною основою розвитку особистості є її здоров'я, яке обумовлює всі процеси розвитку, що відбуваються в житті особи-громадянина. Становлення особистості відбувається під впливом низки соціальних інституцій, серед яких освіта посідає значне місце, оскільки супроводжує людину в найбільш уразливий для збереження здоров'я час: дитинство – юнацтво – молодість. Від того, наскільки міцно до свідомості особи увійшли здоров'язбережувальні принципи самоіснування, чи стали вони її засадничими переконаннями, врешті-решт залежить все подальше життя і самої людини, і її оточення. Саме тому збереження здоров'я та запобігання ризикам його погіршення є невід'ємною складовою освітньої політики сучасної України.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Цілком закономірно, що проблеми погіршення здоров'я громадян держави спонукали працівників науки (Ю. П. Лисицина, Л. Л. Рубіна, О. В. Сахно), серед яких психологи (С. М. Бондаренко, Ю. Ф. Орлова, В. А. Ясвіна), педагоги (З. Г. Зайцева, О. М. Новікова), представники медицини (Н. М. Амосов, В. П. Войтенко), спеціалісти в галузі фізичного виховання (В. П. Горашука, В. П. Зайцева, С. Н. Нікітіна) до пошуків дослідження даної теми та визначення шляхів подолання кризової демографічної ситуації, а також постановки питання на рівні держави про створення системи нормативно-правового врегулювання і забезпечення дієвих засобів збереження здоров'я нації, молодого покоління, зокрема силами освітньої галузі.

**Мета.** Попри негативні тенденції здоров'язбереження, сучасні вчені наголошують, що стан здоров'я – цілком керований фактор, і на 55% залежить від способу життя людини, а отже, «ним можна і потрібно керувати, оскільки лише здорова нація – запорука успіху економічних перетворень у державі» [1, с.10]. Усвідомлення можливості керування фактором здоров'я стає основою для пошуку механізмів управління процесом здоров'язбереження. Таким чином, мета дослідження – відпрацювання відповідної стратегії на рівні державного управління, визначення головних напрямів вітчизняної «політики здоров'я» в освітній галузі.

**Матеріали та методи.** У роботі використано й узагальнено документи, що пов'язані з проблемами валеологічної складової в освітній політиці сучасної України з використанням загальнонаукових методів (історіографічний аналіз джерельного матеріалу до-

слідження, узагальнення та інтерпретація отриманих результатів, системно-структурний метод).

**Результати та їх обговорення.** Вагомим показником стану *здоров'я населення є його кількість*. За даними фінансового порталу «Міністерства фінансів» в 2010 році кількість населення складало 45,9629 млн., в 2011 вже 45,7785 млн., в 2012 кількість населення склала 45,6336 млн., в 2013 році ця цифра становила 45,5530 млн., а в 2014 році населення України складало 45,4262 млн. В 2015 році без окупованих територій (Криму, Севастополя та частини Донбасу) складає 42,9289 млн. чоловік.

Міжнародна організація ВООЗ; ООН; Національна академія наук України; Міністерство охорони здоров'я України; ДУ «Український інститут стратегічних досліджень МОЗ України»; Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи; Міжрегіональна академія управління персоналом, що вивчають стан здоров'я народонаселення, зокрема в Україні, серед причин демографічної кризи називають таке: *хвороби системи кровообігу* (викликані психологічними, соціальними та економічними умовами; шкідливі умови праці та шкідливі звички); *різні види новоутворень* (вплив зовнішніх факторів: соціальних та генетичних та вірусів; відсутність ведення здорового способу життя; нервові стреси, неврози, депресії і та інше); *зовнішні причини* (недостатнє/неправильне харчування; механічні, фізичні, хімічні та біологічні причини); *хвороби органів травлення* (недостатнє, неправильне харчування або навпаки переїдання та недотримання правил гігієни); *хвороби органів дихання* (забрудненість навколишнього середовища і куріння); *інфекційні та паразитарні хвороби* (ослаблений імунітет, травма шкірного покриву і т.д., а також запиленість, забрудненість та підвищена температура). Вказаний вище перелік основних причин втрати населенням України здоров'я, слугує підґрунтям демографічної кризи [9].

Не розкриваючи багатомірність та не заглиблюючись у політологічний аспект проблеми здоров'язбереження в освітньому процесі, звернемося до твердження Н. Шульги про те, що «сьогодні однією з пріоритетних сфер діяльності держави визнана освіта як найважливіша ланка виховання свідомих громадян, формування освіченої, творчої особистості. Освіта постає пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного, культурного життя» [10]. Думка дослід-

ника підтверджується низкою документів загальнодержавного значення, які визначають визначення стратегії розвитку освіти в Україні: Постанова про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.); Указ президента України про Національну доктрину розвитку освіти (2002 р.); Закон України про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року (2009 р.); Програма інтеграції України до Європейського Союзу (програму схвалено Указом Президента 2000 р.). Отже, «освітня політика» є різновидом політики суспільного життя країни, що визначає пріоритетні напрями її розвитку.

В освітньому аспекті поняття «політика» набуває ознак системності цілеспрямованих організаційних зусиль держави щодо забезпечення виконання освітою своїх завдань. Їхня пріоритетність, матеріально-технічне забезпечення, фінансування та поступовість виконання визначається та регулюється державою, її державною освітньою політикою, яка дає «відповідь на суспільні потреби, вимоги, дії/бездіяльність інших суб'єктів освітньої політики, цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду та підпорядкованих йому установ, спрямований на забезпечення функціонування системи освіти» [2, с. 623]. Отже, державна освітня політика покликана надати суспільству своє бачення та пропозиції щодо реакції на виклики (на сьогодні: глобалізація, інтеграція, комерціалізація тощо), які час від часу постають перед громадянами, та запропонувати шляхи усунення негативних наслідків дії цих викликів.

З точки зору нашої теми, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на соціальному (а отже і здоров'язберезувальному аспектах) освітньої політики та навести судження Л. Прокопенка. Вчений зокрема стверджує, що поняття «державної освітньої політики» формується, визначається державою і здійснюється від її імені державними органами та установами, які уособлюють усі гілки державної влади, з метою упорядкування освітніх процесів, здійснення на них впливу або безпосереднього визначення їх перебігу» [4]. Аналізуючи генезу державної освітньої політики України вчений акцентує увагу на тому, що: «роль держави в цій сфері має тенденцію до постійного зростання» [4]. Саме ці аспекти державної освітньої політики у галузі здоров'язбереження було досліджено у нашій роботі. Стосовно сучасного стану проблеми звернемо увагу на те, що незадовільний стан здоров'я молодого покоління неминуче мав знайти своє відображення в освітній політиці сучасної України.

Відповідно основною *ціллю* програмного забезпечення здоров'язбереження став сучасний погляд на здоров'я як на стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки на відсутність хвороб і фізичних дефектів, який був закладений на «Міжнародній конференції з охорони здоров'я» («International Conference on Health»; Нью-Йорк, 19-22 липня 1946 р.) [11]. На цій конференції у якості підсумкового документа було ухвалено «Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я» (*Charter (Constitution) of the World Health Organization*) [11], що стала фундаментальною осно-

вою діяльності новоствореної Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization) (далі – ВООЗ; WHO).

В Україні здоров'я визначається як «найвища індивідуальна і суспільна цінність» в «*Національній доктрині розвитку освіти України у XXI століття*» (2002 р.), за якою була визначена мета виховання «такої людини, яка б відповідально ставилась до власного здоров'я і здоров'я оточуючих». Виховання саме такої людини проголошено «пріоритетним завданням системи освіти» (пункт VI, Указ президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002). Цей закон був проголошений на основі: Рекомендацій Комітету міністрів Ради Європи «Про освіту з питань охорони здоров'я в школі та роль і підготовку вчителів» (1988 р.); «Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні» (1994 р.); Закону України «Про загальну середню освіту» (1999р.); Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України» (1999 р.); Указу Президента України «Про концепцію розвитку охорони здоров'я населення України» (2000 р.); Постанови Колегії МОН України, Президії АПН України «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001 р.).

Згодом ці документи були доповнені Наказом Міністерства освіти і науки України «Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді» (2004 р.); Законом України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (2008 р.); Постановою Кабінету Міністрів України «Державний стандарт середньої освіти» (2011 р.).

Надалі за рахунок уведення засадничих *принципів* розвитку людства текст Статуту ВООЗ (WHO) у 1994 році було оновлено. Додержання цих принципів забезпечувало людству досягнення гармонійних відносин та світову безпеку. Серед низки цих принципів слід звернути увагу на такий: «здоровий гармонійний розвиток дитини є головним показником демографічної картини і особливо важливим чинником в адаптації до природних та соціальних умов; освіченість громадської думки є фундаментальною основою поліпшення здоров'я народу; уряди несуть безпосередню відповідальність за здоров'я свого народу, яка ґрунтується на відповідних соціальних заходах» [9]. Отже, документ міжнародного значення тісно пов'язав питання *здоров'я дитини, громадську освіченість та державні зобов'язання*.

Очевидно, що ці принципи повинні бути покладені до основи оздоровчої освітньої політики сучасної України, зважаючи на ті показники, що наводяться різними статистичними джерелами та описаним вище щодо стану здоров'я населення України, зокрема – здоров'я дітей та молоді. Дані принципи реалізуються в освітній політиці низкою державних програм: Державна програма «Освіта» (1993 р.); «Планування сім'ї» (1995р.); Державні національні програми «Діти України» (1996 р.); Національна програма «Діти України» (1996 р.); Комплексна цільова програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.); Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.); «Національна програма патріотичного виховання населення, формування

здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999 р.); Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства (1999 р.); програма «Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» (2001 р.); Постанова «Про затвердження комплексної програми «Здоров'я нації» (2002 р.); Державна програма «Вчитель» (2002 р.); «Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2009-2013 роки» (2008 р.).

Практичне виконання запланованих заходів всіма учасниками освітніх процесів та удосконалення методик збереження здоров'я виявляється моніторингом вище перелічених програм в вигляді щорічних звітів. Так, наприклад, звіт «Про виконання Плану роботи Міністерства освіти і науки України у 2014 році» [3], включав в себе відпрацювання алгоритму проведення моніторингових досліджень щодо проведення превентивної освіти з питань профілактики вживання наркотичних засобів та психотропних речовин, а також проведення всеукраїнського науково-практичного семінару «Формування здорового способу життя серед студентської молоді в умовах навчального закладу» і проведення виставки «Освіта та кар'єра – 2014». У рамках цього заходу видано збірник матеріалів «Взаємодія вищих навчальних закладів і громадських організацій щодо формування здорового способу життя у студентської молоді» [8], а також розроблена навчальна програма спецкурсу для студентів усіх спеціальностей та форм навчання «Основи здорового способу життя, профілактика ВІЛ/СНІДу» [5]. На заключному етапі проведених заходів відбулася Всеукраїнська нарада з обговорення особливостей безбального оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів: з фізичної культури; з основ здоров'я; з предмета «Сходинки до інформатики»; з музичного мистецтва; з образотворчого мистецтва; з інтегрованого курсу «Мистецтво» та видано методичні рекомендації.

Сама ідея приділення особливої уваги збереження здоров'я учнів з боку освітніх установ забезпечується низкою нормативних документів, що були ухвалені Україною: «Про впровадження додаткових заходів щодо запобігання поширенню наркоманії серед дітей, учнівської та студентської молоді» (2008 р.). Значним зрушенням у процесі нормативно-правового регулювання питань здоров'язбереження вважаємо накази Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України із захисту дітей: забезпечення школярів, студентів здоровим харчуванням. Зокрема в Україні була розпочата робота з покращення дитячого харчування, що підтверджується серією наказів, які стосувалися організації дитячого харчування: Закон України «Про безпечність та якість хар-

чових продуктів» (1998 р.); Закон України про внесення змін до Закону України «Про якість та безпеку харчових продуктів і продовольчої сировини» (2002 р.); Наказ МОЗ України «Про затвердження Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах» (2005 р.); Закон України «Про дитяче харчування» (2006 р.); Міністерство освіти і науки України, Міністерство охорони здоров'я України наказом «Щодо невідкладних заходів з організації харчування дітей у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах» (2006 р.); Закон України про внесення змін до Закону України «Про дитяче харчування» щодо посилення вимог до виробництва та обігу продуктів дитячого харчування (2011 р.); Міністерство охорони здоров'я України наказом «Про затвердження гігієнічних вимог до продуктів дитячого харчування, параметрів безпечності та окремих показників їх якості» (2013 р.).

Відповідно до вище перерахованих документів МОН України щодо здоров'язбереження ухвалило низку наказів. Зокрема «Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (20 липня 2009 р.), що затвердив положення, за яким відбувався розподіл учнів на групи за різним рівнем фізичних навантажень та контролю за їх впливом на здоров'я на уроках фізичної культури [6]); «Про затвердження Державних санітарних норм та правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів» (20 лютого 2013 р.), спрямований на поліпшення санітарного та епідемічного стану населення, ним затверджувались державні санітарні норми та гігієнічні вимоги [7]).

**Висновки.** Аналізуючи вище перераховані документи та статистичні дані різних організацій, ми доходимо до висновку, що система охорони здоров'я України не забезпечує здоров'язбереження громадян на відповідному рівні. Тому завдання держави, вищих навчальних закладів, шкіл та дитячих садків створити відповідні, належні умови в структуруванні та організації здорового способу життя, побудованому на конкретних практичних порадах та практичних діях, а також системи заохочення до конкретної практики здоров'язбереження. Але на сьогодні, як бачимо, більшість програм та заходів, що стосуються державної політики не мають індивідуального спрямування і розраховані на загальне позитивне сприйняття громадянами зміцнення та збереження свого власного здоров'я. Та для підвищення ж ефективності такої роботи заходи повинні бути більш індивідуалізовані та спеціалізовані за своєю спрямованістю на сучасні негативні тенденції і мати безперервний планомірний вплив на здоров'язбереження школярів та молоді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барно (Олександр) Фізичне здоров'я молоді – головна проблема держави/ О. Барно // Молода спортивна наука України. – 2008. – Т.3. – С. 10-21.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відп. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Звіт «Про виконання Плану роботи Міністерства освіти і науки України у 2014 році» <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90%201-1.pdf>.
4. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект / Л. Прокопенко // <http://www.dbuapa.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-%29/Prokopenko.pdf>.

5. Навчальна програма «Основи здорового способу життя, профілактика ВІЛ/СНІДу» <http://vzvo.gov.ua/vykhovna-robota/337-osnovy-zdorovoho-sposobu-zhyttya-profilaktyka-vilsnidu-navchalna-prohrama-spetskursu-dlya-studentiv-usikh-spetsialnostey-ta-form-navchannya.html>.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах/Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 № 518/674. – Офіц. вид. – К. Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України, 2009. – 6 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Державних санітарних норм та правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів» / Міністерства освіти і науки України від 20.02.2013 № 144. – Офіц. вид. – К. Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України, 2013. – 5 с. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13>.
8. Указ Президента України про «Взаємодія вищих навчальних закладів і громадських організацій щодо формування здорового способу життя у студентської молоді» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
9. Устав (Конституції) Всесвітня організація охорони здоров'я / Статус Устава див. (897\_008 ), 1998 рік. – Офіц. вид. – Ж.: Всесвітня організація охорони здоров'я, 1998. – 10 с.
10. Шульга Н.Д. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика» / Н.Д. Шульга. – Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf>.
11. Charter (Constitution) of the World Health Organization / World Health Organization. Geneva: Key documents: 39th ed. Trans. from English. M.: Medicine, 1993.

#### REFERENCES

1. Bars (Alexander) Physical health of young people – the main problem of state / Barno A. Young sports science // Ukraine. – 2008. – V.3. – P. 10-21.
2. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; ed. Ed. VG Kremen. – К.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
3. Report «On the Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2014» <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%90%201-1.pdf>.
4. L. Prokopenko State education policy: historical and theoretical aspect / L. Prokopenko // <http://www.dbupa.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02%282%29/Prokopenko.pdf>.
5. Curriculum «Basics of a healthy lifestyle, HIV / AIDS» <http://vzvo.gov.ua/vykhovna-robota/337-osnovy-zdorovoho-sposobu-zhyttya-profilaktyka-vilsnidu-navchalna-prohrama-spetskursu-dlya-studentiv-usikh-spetsialnostey-ta-form-navchannya.html>.
6. The Ministry of Education and Science of Ukraine on providing medical and pedagogical control over physical education students in secondary schools / Order Ministry of Health of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine of 20.07.2009 № 518/674. – Official. kind. – K. Ministry of Health of Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine, 2009. – 6 p.
7. The Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the State sanitary rules and regulations «Hygienic requirements for arrangement, maintenance and treatment of special schools (boarding schools) for children requiring correction of physical and (or) mental development, and training and rehabilitation centers» / Ministry of education and Science of Ukraine of 20.02.2013 № 144. – Official. kind. – K. Ministry of Health of Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine, 2013. – 5 seconds. – [Http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0410-13).
8. Decree of the President of Ukraine «Interaction of higher education institutions and NGOs on promoting healthy lifestyles in students» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
9. Charter (Constitution) of the World Health Organization / Status arose see. (897\_008), 1998. – Official. kind. – M.: World Health Organization, 1998. – 10 s.
10. Shulga ND The essential characteristics of the concept of «national education policy» / ND Shulga. – Access: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf>.
11. Charter (Constitution) of the World Health Organization / World Health Organization. Geneva: Key documents: 39<sup>th</sup> ed. Trans. from English. M.: Medicine, 1993.

#### Valeological component of the educational policy of modern Ukraine

**Kucherhan E.**

**Annotation.** The article presented a number of documents about health saving priorities of state policy and the new ways to holitestychno approach of implementation of individual programs of health development with the help of the educational system. Namely ways of shaping the minds of future teachers as a representative of government policy that would be aimed at implementing practical actions to strengthen his body, which further specifically enables to implement health saving of the entire younger generation. And so to avoid a demographic disaster.

**Keywords:** teacher education system, health saving, teacher education, professional training, valeological component of teacher training.

#### Валеологическая составляющая образовательной политики современной Украины

**Е. В. Кучерган**

**Аннотация.** В статье представлены приоритеты государственной политики здоровьесбережения и указаны новые пути холистического подхода реализации индивидуальных программ развития здоровья при помощи образовательной системы. А именно пути формирования сознания будущего учителя как представителя государственной политики, которая направлена на реализацию практических действий укрепления собственного тела, что в дальнейшем дало бы возможность реализации здоровьесбережения всего подрастающего поколения и избежания таким образом демографической катастрофы.

**Ключевые слова:** учитель, образовательная система, здоровьесбережение, педагогическое образование, профессиональная подготовка, валеологическая составляющая, подготовка учителя.

## The teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians by means of criterion-referenced assessment

V. S. Kushnir

National O.O. Bohomots Medical University

\*Corresponding author. E-mail: valentina8425@mail.ru

Paper received 14.04.2016; Accepted for publication 25.04.2016.

**Summary.** The technique general concept of professional linguistic competence formation of future physicians is presented in the article. The conditions, principles and methods of the studied phenomenon are defined. The criterion-referenced assessment means of future physicians professional linguistic competence are described. The system of the studied phenomenon formation is characterized.

**Keywords:** *technique, competence, professional linguistic competence, criterion-referenced assessment, system.*

At the present stage of society development the leading idea of the state policy modernization in education is to create conditions for realization of young people individual needs in personal and professional development promoting the increase of qualified personnel with a high level of professionalism in different areas of knowledge that is able to perform responsibilities competently and to develop society in a social and economic sector. Among these conditions the most favorable one is implementation of the teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians contributing to the development of the studied phenomenon.

The scientific literature review devoting to the techniques of professional linguistic competence formation of future specialists of such scholars as L. E. Valtova, L. V. Herbert, L. G. Denisenko, G. L. Dorosh, T. M. Kanivets, V. P. Ovcharenko, A. N. Padalkin, V. Y. Pereverzev, T. N. Fomenko, V. L. Shevchenko; experience of the leading specialists: V. P. Bepal'ko A. A. Burkitova, A. V. Denisova, A. I. Dudkina, A.A. Krasnoborova, N. V. Nedospasova, I. B. Svezhentseva, R. H. Shakirova – allows to aware that implementation of an updated educational paradigm, new educational standards based on the competence approach contribute to the search for unified teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians. The unified teaching techniques consisting of methods, forms of foreign language teaching, the monitoring system as a criterion-referenced assessment of students' educational achievements must be of systematic and interdisciplinary nature influencing the formation of professional competence of students, organizational and pedagogical foundations of criterion-referenced assessment, the development of practical implementation structure of this technique.

Therefore, the **aim** of the research is to characterize the features of teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians.

The detailed analysis of the scientific literature has revealed a trend that it is advisable to apply a complex of lessons on the subject "Professional English in medicine", based on the competence approach (Y. K. Kartava [2], I. A. Kolodiy [3], I. S. Kornienko [4] ) for professional linguistic competence formation of future physicians providing students' knowledge and skills acquisition for fluent English development as a tool of thinking and communication.

Linguistic competence involves students mastering of linguistic foundations knowledge, linguistic system knowledge and high quality activities skills of the studied linguistic material. Linguistic competence should be formed purposefully, practice and skills of all kinds of speech activities (listening, reading, speaking and writing) should be improved, basic skills and language practice in vitally important for a certain type of situation activities should be mastered by students. Linguistic competence of students can be formed, developed, improved and assessed. Therefore the content line of teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians consists of the development of communication skills but work on the language material and the formation of foreign language knowledge and skills of its practice use are the subjects of communication skills development being one of the tools of integrated linguistic development of students.

Thus the developed complex of lessons on the course "Professional English in medicine " directing to the formation of professional linguistic competence of future physicians includes three content modules and nine practical lessons (each module consists of three practical lessons ) for 54 academic hours: 27 hours – class work, 18 hours – individual work, 9 hours – module control.

These lessons are aimed at realization of educational (to expand the knowledge of the language), pedagogical (to form the responsibility), developing (to develop cognitive and analytical skills), practical (to provide the conditions for formation of language knowledge skills in practice) purposes. Each lesson involves the implementation of the following stages of the lesson: 1) the stage of efficient group work ensuring; 2) the training stage; 4) the control stage; 5) the final stage.

The lessons for professional linguistic competence formation of future physicians are carried out using both traditional methods of teaching and interactive ones, where teaching methods are defined as methods of the teacher and students work, aimed to help students to understand the system of knowledge, skills acquisition and their overall development [5].

The traditional methods of linguistic competence formation we have applied are illustration technique, demonstrations, discussion, individual study, textbook work, questioning, exercise method, the natural method, grammar-translation (synthetic), lexical-translation (analytical), audio-visual, suggestion method, consciously practical method.

The interactive methods contributing to the formation of professional linguistic competence of future physicians include: work in groups, work in pairs, threes, "brainstorming", "round-table discussions", role-playing game, "incomplete sentences" and others.

In the process of linguistic competence formation of future physicians it is important to use criterion-referenced assessment of linguistic competence of future physicians as a control form consisting of three test units corresponding to three modules of the course "Professional English in medicine": Module I "Diseases of the immune system. AIDS ", Module II " Diseases of the endocrine system ", Module III " Diseases of the nervous system, urinary tract and skin diseases".

The first test block includes Test I "Linguistic knowledge" containing 6 scales of linguistic knowledge assessment: knowledge of the language system, the level of phonetic, lexical, grammatical, spelling rules understanding, the knowledge level of the rules of syntactic construction of sentences, the knowledge level of the stylistic choice of rules for constructing expressions, the knowledge level of the studied language country features, knowledge of norms and rules of speech etiquette. Test I "Linguistic activity" consists of 6 rating scale of linguistic skills assessment: the skills level of monologue and dialogue communication, the skills level of oral and written English, the skills level of everyday and business communication, the skills level of communication with the studied language native speakers, the skills level of language practice in professional activities, the skills level of understanding non-verbal means of communication. The tests questions of the first test unit contain the study material of the Ist module "Diseases of the immune system. AIDS "of the course" Professional English in medicine."

The second test unit includes the "Linguistic knowledge" Test II assessing the level of linguistic knowledge according to 6 scales and "Linguistic activity", Test II characterizing the linguistic activity of students according to 6 scales. The test questions of the second test unit match the study materials of the IId Module "Diseases of the endocrine system."

The third test unit consists of "Linguistic knowledge" Test III and "Linguistic activity" Test III consisting of 6 scales. The tests questions of the IIIId test unit contain the study material of the IIIId Module "Diseases of the nervous system, urinary tract and skin diseases".

It is advisable to create pedagogical conditions and opportunities for the formation of the studied phenomenon for the effective implementation of teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians

Analyzing the practical achievements of linguistic competence formation in the educational process of such scientists as: M. A. Askarov, V. P. Bepal'ko, N. L. Galeeva, S. A. Grjaznov, L. V. Denisova, A. N. Kambulina, J. A. Karaev, A. A. Krasnoborova, G. I. Nabatova, A. N. Piskunova, I. B. Svezhentseva – who characterized the main pedagogical conditions of the effective formation of this phenomenon – we determined the pedagogical conditions of professional linguistic competence formation of future physicians. The basic conditions include: 1) legislation framework; 2) educational and methodological support; 3) teachers training; 4) students interioriza-

tion of a professional role of the medical worker; 5) positive interaction in study groups; 6) teaching methods based on high activity and personal students involvement in the educational process; 7) dialogical approach in teacher-student work.

Implementing the techniques of professional linguistic competence formation of future physicians the principles of training and formation should be taken into consideration where the principle is characterized as a leading idea, the basic rule of behavior and activity, the central concept, the basis of the system: the principle of planning, systematic and systemic principle, the principle of objectivity, the principle of differentiation, the principle of transparency, the principle of connection between assessment and educational process, the principle of significance, the principle of fairness and adequacy, the principle of integration, reliability principle, the principle of efficiency, the principle of the validity, the principle of comprehensive development, the principle of benevolence [1].

The above mentioned positions constitute a system of professional linguistic competence formation of future physicians, which is defined as a set of components of interconnected elements characterized by integrity, agility and interrelation.

The developed system of professional linguistic competence formation of future physicians includes the following elements (see Figure 1):

- The aim of linguistic competence formation of future physicians;
- methodological foundations of linguistic competence essence of future specialists;
- structural components of linguistic competence of future physicians;
- pedagogical conditions of criterion-referenced assessment system application;
- principles of linguistic competence formation of future physicians;
- teaching techniques of linguistic competence formation of future physicians;
- criteria of linguistic competence formation of future physicians;
- levels of linguistic competence formation of future physicians;
- results of linguistic competence formation process of future physicians.

Thus the process of implementation of the teaching techniques of professional linguistic competence formation of future physicians should involve a system of professional linguistic competence formation of future physicians based on elements of the system. The fundamental elements are: teaching methods, methods of control (criterion-referenced assessment), pedagogical conditions of the studied phenomenon formation (legislation framework, educational and methodological support, teachers training, students interiorization of a professional role of the medical worker, positive interaction in study groups, teaching methods based on high activity and personal students involvement in the educational process, dialogical approach in teacher-student work); principles of teaching and formation; criteria, indicators, levels of linguistic competence formation. The proposed system contributes to the of professional linguistic competence formation of future physicians.

<b>The aim of linguistic competence formation of future physicians</b>				
The increase of professional linguistic competence formation of future physicians				
<b>Methodological foundations of linguistic competence essence of future specialists</b>				
The leading positions of competence, axiological, systemic, culturological, communicative and activity approaches				
<b>Structural components of linguistic competence of future physicians</b>				
Cognitive and content	Operating and activity	Motivational and value	Emotional and willful	Professional and communicative
<b>Pedagogical conditions of criterion-referenced assessment system application</b>				
1) legislation framework; 2) educational and methodological support; 3) teachers training; 4) students interiorization of a professional role of the medical worker; 5) positive interaction in study groups; 6) teaching methods based on high activity and personal students involvement in the educational process; 7) dialogical approach in teacher-student work				
<b>Principles of linguistic competence formation of future physicians</b>				
the principle of planning, systematic and systemic principle, the principle of objectivity, the principle of differentiation, the principle of transparency, the principle of connection between assessment and educational process, the principle of significance, the principle of fairness and adequacy, the principle of integration, reliability principle, the principle of efficiency, the principle of the validity, the principle of comprehensive development, the principle of benevolence				
<b>Teaching techniques of linguistic competence formation of future physicians</b>				
9 practical lessons of the course "Professional English in medicine" with traditional and interactive methods of study		3 lessons of module control with criterion-referenced assessment		Individual work (comparison analysis, situation analysis, mini essay)
<b>Criteria of linguistic competence formation of future physicians</b>				
linguistic awareness	linguistic activity	linguistic value	emotional resilience	professional competitiveness
<b>Levels of linguistic competence formation of future physicians</b>				
high		medium		low
<b>Results of linguistic competence formation process of future physicians</b>				
A future physician with a high level of linguistic competence				

Figure 1. The system of professional linguistic competence formation of future physicians

**ЛИТЕРАТУРА**

<p>1. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник / Т. М. Канівець. – Ніжин, 2012. – 102 с.</p> <p>2. Картава Ю. К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога / Ю. К. Картава. // Матеріали восьмої Міжнародної інтернет-конференції «Україна наукова». – К., 2011. – С. 28–30.</p> <p>3. Колодій І. А. Формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі на основі</p>	<p>інтеграції загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Колодій. – Київ, 2012. – 222 с.</p> <p>4. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови / С. І. Корнієнко // Педагогічні науки. – Бердянськ, 2009. – Вип. 4. – С. 161–165.</p> <p>5. Ягупов В.В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.</p>
---	--

**REFERENCES**

<p>1. Kanivets' T. M. Basics of educational assessment: Textbook / T. M. Kanivets'. – Nizhyn, 2012. – 102 p.</p> <p>2. Kartava Y. K. Linguistic competence as an important part of professional teacher-philologist / Y. K. Kartava// Proceedings of the Eighth International Internet Conference "Ukraine science." – K., 2011. – P. 28-30.</p> <p>3. Kolodiy I. A. Formation of professional competence in the future translators aviation industry through the integration of general and professionally oriented disciplines thesis. ...</p>	<p>candidate. ped. sciences: 13.00.04 / I. A. Kolodiy. – Kyiv, 2012. – 222 p.</p> <p>4. Korniyenko S. I. The essence and main characteristics of the linguistic competence of future teachers Bulgarian language / S. I. Korniyenko // Pedagogical Sciences. – Berdyansk, 2009. – Vol. 4. – P. 161-165.</p> <p>5. Yahupov V.V. Pedagogy: Textbook. Manual / V.V. Yahupov. – K., 2002. – 560 p.</p>
--	--

**Методика формування професійно орієнтованої лінгвістическої компетентності будучих медиків засобами критеріально-орієнтованого оцінювання**  
**В. С. Кушнір**

**Анотація.** В статті представлена загальна концепція методики формування професійно орієнтованої лінгвістическої компетентності будучих медиків. Опеределены условия, принципы, методы формирования исследуемого явления. Описаны средства критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістическої компетентності будучих медиків. Охарактеризована система формування изучаемого феномена.

**Ключевые слова:** методика, компетентность, професійно орієнтованная лінгвістическая компетентность, критеріально-орієнтованное оцінювание, система.



## Стан вихованості моральної відповідальності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

І. В. Ратинська

Кременецька областна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, м. Кременецьк, Україна

Paper received 18.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду сутності поняття «моральна відповідальність», представлено авторське його розуміння. Уточнено структурні компоненти моральної відповідальності студентів: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий та подано їх характеристику. Розкрито зміст і методику констатувального етапу експерименту, наведено його результати. Встановлено, що більшість студентів характеризується ситуативним рівнем вихованості моральної відповідальності, а за окремими параметрами – безвідповідальністю.

**Ключові слова:** моральна відповідальність, студенти, констатувальний етап експерименту, діагностичні методики.

**Постановка проблеми.** Важливість виховання особистості в моральному аспекті зумовлюється потребою українського суспільства в освічених, високоморальних фахівцях, які володіють не лише професійними знаннями, а й моральними якостями, усвідомленням моральних норм і цінностей, уявленнями про можливі наслідки їх дотримання або порушення, дотримуються морально визнаних моделі поведінки. Особливого значення ці питання набувають для студентів, які, з одного боку, характеризуються посиленням свідомої мотивації вчинкової діяльності, підвищенням інтересу до моральних проблем і пошуку ефективних шляхів їх розв'язання, здатністю до самопостереження і рефлексії, розвиненими морально-психологічними та волевовими якостями, орієнтацією на моральні цінності. З другого боку, студентам властиві суперечності між прагненням до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, настановленнями на досягнення позитивного ідеалу та відсутністю необхідних для цього знань, умінь, компетентностей. У цьому контексті актуалізується моральний аспект формування та розвитку особистості, формування у неї відповідних особистісних утворень (стійких моральних якостей, моральних потреб і пріоритетів, переконань і почуттів, навичок, звичок поведінки), що набувають утілення у такому інтегративному конструкті, як моральна відповідальність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У наукових джерелах питання відповідальності та моральної відповідальності розглядаються на міждисциплінарному рівні.

Психологічні аспекти відповідальності, виявлення особливостей її впливу на людську свідомість стали предметом наукових розробок К. Абульханової-Славської, Г. Малигіної, М. Муконіної, С. Рубінштейна, М. Савчина, Г. Семенової.

У педагогіці під відповідальністю розуміється якість особистості та категорія етики, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки, можливість для суспільства піддавати ці дії моральному оцінюванню (Л. Барановська, О. Богатська, Т. Сидорова).

Дослідники, які звертаються до вивчення проблеми виховання відповідальності, акцентують увагу на таких її видах, як: професійна відповідальність (В. Бодров, Т. Емельянова, Н. Желасєвська, М. Муконіна, А. Ткачов); соціальна відповідальність (С. Васильєв, І. Кочетова, А. Плахотний, В. Хомич), особистісна відповідальність (Т. Морозкіна, М. Панасенко, О. Пономарьов, О. Романовський, Н. Середа, М. Чебо-

тарьов), моральна відповідальності (Л. Арсанусова, Г. Васянович, М. Жарова, Є. Суханов).

Однак поза увагою залишається таке важливе питання, як діагностика вихованості моральної відповідальності студентів, що утруднює визначення змісту, напрямів, педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності виховного процесу в цьому напрямі.

**Мета статті** – уточнити сутність і структуру моральної відповідальності студентів, представити методику діагностики її виховності та отримані результати.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з поглядами М. Жарової, моральна відповідальність є формою діяльності совісті людини, яка спрямована на аналіз нею своєї поведінки та співвіднесення її з етичним належним [2]. Моральна відповідальність також безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, що забезпечує дотримання людиною морально-відповідальної поведінки в соціумі. Ця відповідальність уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність, відповідати за свої вчинки та їх наслідки.

Як особистісне утворення, що характеризується ґрунтовними знаннями моральних норм і правил, усвідомленням своїх обов'язків, передбачає емоційно-позитивне ціннісне ставлення до них, актуалізацію спонукань, намірів відповідальної поведінки та реалізацію такої поведінки з подальшою рефлексією, самоконтролем, самокорекцією, розуміє моральну відповідальність І. Сопівник [5, с. 32].

Моральна відповідальність безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, яка передбачає реалізацію індивідом морально-відповідальної поведінки в соціумі та уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність, відповідати за свої вчинки та їх наслідки [4, с. 40].

Стаючи активним суб'єктом моральної відповідальності, людина відповідає за свої дії насамперед перед самою собою як творцем себе і свого життя відповідно до вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей, інтересів. Особистість, переконаний Н. Гринчишин, здатна свідомо обирати ту чи іншу модель поведінки з урахуванням можливих наслідків, нести відповідальність за свій вибір. При цьому кожний людський вчинок так чи інакше є дотичним до інтересів інших людей. Тому моральний вибір виявляє реальний зв'язок особистості з «Іншими», а отриманий результат набуває для них певного значення.

«Я» – це той, хто підтримує «Іншого», за якого він відповідальний [1, с. 1].

У нашому дослідженні моральна відповідальність студента розглядається як складний конструкт особистісних якостей, що характеризує міру розвитку та саморозвитку моральних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, почуттів і здібностей людини, що виявляються в різних ситуаціях морального вибору і моральної поведінки з огляду на принципи, правила, ціннісні пріоритети, прийняті у певному соціальному середовищі як нормативні.

Означена складність виявляється у структурі моральної відповідальності, що містить три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (система привласнених студентом знань про сутність моральної відповідальності, зміст моральних норм і моральних цінностей, правила поведінки, способи її регулювання); емоційно-ціннісний (прагнення до оволодіння моральними нормами і моральними цінностями, правилами поведінки та способами їх регулювання); поведінковий (уміння робити свідомий вибір, ухвалювати самостійні рішення, керуючись моральними нормами і моральними цінностями, здатність самостійно регулювати свою поведінку і діяльність).

Для виявлення стану вихованості моральної відповідальності студентів нами проводився констатувальний етап експерименту, що передбачав застосування комплексу різноманітних методик, зокрема опитувальника «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» та методики «Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності» [3, с. 40–54]. До роботи залучалися студенти Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у кількості 235 осіб.

Опитувальник «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» базується на ідеї, що будь-яка риса моральної сфери людини виявляється в певних ситуаціях, які вимагають актуалізації та конкретної зовнішньої презентації моральних якостей у діях і вчинках. При цьому враховували, що останнє може набувати прояву в доволі широкому діапазоні (диспозиціях) поведінки. Тому поряд з аналізом моральної коректності вчинків, важливо враховувати особливості їх детермінації (неусвідомлені аспекти мотивації, міра усвідомлення та рефлексії).

Опитувальник містить шість шкал:

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (моральна рефлексія або рефлексія, що актуалізується у ситуаціях, пов'язаних з морально-етичними позиціями і конфліктами).

Шкала 2. Інтуїція у морально-етичній сфері.

Шкала 3. Екзистенційний аспект відповідальності.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції.

Шкала 5. Морально-етичні цінності.

Шкала 6. Шкала неправди (соціальної бажаності).

Згідно з методикою, високий рівень вихованості морально-етичної відповідальності пов'язаний із соціальною відповідальністю, високим рівнем саморозуміння, низьким рівнем соціальної бажаності. Працюючи з опитувальником, студенти давали відповіді на 30 тверджень, користуючись таким правилом: у

разі згоди зі змістом твердження, ставили поряд із ним знак «+» (так), а в разі незгоди – знак «-» (ні). Якщо студент не міг чітко визначитися з відповіддю, ставився знак 0 (не знаю). Отримані результати співвідносилися з ключем. Враховувалося, що кількість балів за шкалою неправди у діапазоні від 3 до 5 свідчила про те, що результати не є вірогідними. Для встановлення рівня вихованості морально-етичної відповідальності підраховувалася загальна сума балів за всіма шкалами опитувальника.

Аналіз та узагальнення результатів запровадження опитувальника дали змогу встановити, що до низького рівня вихованості морально-етичної відповідальності (бали від 0 до 5) належало 19,9 % студентів, до середнього рівня (5 – 15 балів) – 43,2 % студентів, до високого рівня (15 – 25 балів) – 37,0 % студентів. Встановлено, що за 1, 2 і 5 шкалами більшу кількість респондентів склали дівчата, а за 3 і 4 шкалами – юнаки. За шкалою неправди більший відсоток також припадав на дівчат, що свідчить про їх орієнтацію на соціально бажані якості, яка домінує над справді усвідомленими, прийнятими, позначеними постійністю та особистісною цінністю, такими, що постають дієвими регуляторами реальної поведінки.

Методика «Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності» базується на тезі про те, що відповідальність має складний інтегративний характер і розглядається з позиції єдності операційної (природно заданої) та змістової (набутої) сфер. До операційної сфери входять такі елементи: динамічний (розкривається за допомогою полярних параметрів: ергичність – аергичність), емоційний (стенічність – астенічність), регуляторний (інтернальність – екстернальність). До елементів змістової сфери віднесено: мотиваційний (соціоцентричність – егоцентричність), когнітивний (осмисленість – поінформованість); результативний (предметність – суб'єктність). При цьому враховується, що представленість означених елементів та їх параметрів залежить не лише від гендерних особливостей респондентів, а й моральної позиції студента, що давало нам право використовувати цю методику не просто для діагностування відповідальності, а й діагностування вихованості моральної відповідальності.

Працюючи за методикою, студенти мали послідовно дати відповідь на низку тверджень (загалом – 70), зміст яких не містив ані позитивних, ані негативних характеристик. Інтерпретація відповідей відбувалася за такою схемою: «безумовно так» – 7 балів, «так» – 6 балів, «скоріше так» – 5 балів, «коли як» – 4 бали, «скоріше ні» – 3 бали, «ні» – 2 бали, «безумовно ні» – 1 бал. Перед початком роботи рекомендували студентам якомога менше використовувати нейтральну відповідь («коли як»). Отримані результати співвідносилися з ключем: бали в проміжку від 25 до 35 свідчили про високий рівень вираженості відповідальності, від 16 до 25 – про нейтральність, ситуативність прояву відповідальності, від 5 до 15 – про відсутність у студента відповідальності, тобто про його безвідповідальність.

Сумарний показник відповідальності виводився на основі розрахунку всіх складових, що входили до різних елементів відповідальності з урахуванням

відповідей, які оцінювалися 1, 2 або 3 балами. Аерогічний параметр динамічного елемента та екстернальність регулятивного елемента відповідальності розраховувалися за зворотною шкалою (за оцінювання твердження 7 балами виставлявся 1 бал, за оцінювання 6 балами – 2 бали, за оцінювання 5 балами – 3 бали).

Узагальнення отриманих за виокремленими параметрами результатів дало змогу встановити, що високий рівень вираженості ергічності (самостійність, яка виявляється без додаткового контролю, в якісному виконанні важких і відповідальних завдань без зовнішнього спонукання) характерний для 19,1 % респондентів, ситуативний рівень – для 43,7 % респондентів, її відсутність – для 37,2 % респондентів; високі бали за параметром аергічності (нерішучість і не обов'язковість, перенесення виконання відповідальних завдань на останній момент, вагомий вплив зовнішніх перешкод) набрало 41,1 % респондентів, середні бали – 43,6 % студентів, низькі бали – 15,3 % респондентів.

Високий рівень стеничності (позитивні емоції або їх прояв під час виконання відповідальних справ, прагнення досягти позитивних результатів) виявлений у 19,3 % респондентів, середній (ситуативний) рівень – у 44,3 % респондентів, низький (безвідповідальність) – 36,4 % респондентів. Високі бали за параметром астенічності (негативні емоції за необхідності виконання, у процесі виконання відповідальних справ або виникнення труднощів, які необхідно подолати для успішного завершення дорученої справи) характерні для 36,5 % респондентів, середні бали – для 43,8 % респондентів, низькі бали – для 19,7 % респондентів.

Щодо інтернальності – екстернальності, високі бали за параметром інтернальності (незалежність суб'єкта від зовнішніх обставин, інших людей під час виконання відповідальних справ, відсутність спроби винайти «об'єктивні» причини, що пояснюють неуспішність у тих чи інших починаннях) властиві 19,8 % респондентів, середні бали – 44,1 % респондентів, низькі бали – 36,1 % респондентів; високий рівень екстернальності (реалізація відповідальних справ пов'язується з іншими людьми та зовнішніми обставинами, невдачі у діяльності пояснюються несприятливою ситуацією, природними чинниками, протидією з боку інших) зафіксований у 36,1 % респондентів, середній рівень – у 44,1 % респондентів, низький рівень – у 19,8 % респондентів.

Високим рівнем соціоцентричності (соціально значуща мотивація, що виявляється у виконанні відповідальних справ завдяки прагненню бути серед людей, у колективі, соціумі, мотивація тісно пов'язана з почуттям обов'язку, домінуванням соціальних інтересів над особистими) володіло 19,7 % респондентів, середнім рівнем – 44,4 % респондентів, низьким рівнем – 35,6 % респондентів, тоді як високий рівень егоцентричності (пріоритет особистісно значущої мотивації, що виявляється у бажанні звернути на себе увагу в процесі реалізації відповідальних справ, отримати заохочення, винагороду, уникнути особистісних ускладнень, можливого покарання) виявлений у 35,8 % респондентів, середній рівень – у 44,5 % респондентів, низький рівень – 19,7 % респондентів.

За параметром «усвідомлення» (осягнення сутності

відповідальності, її якості, розгляд відповідальності з позиції свободи, необхідності, обов'язку, совісті та інших категорій) високі бали набрало 19,8 % респондентів, середні бали – 45,1 % респондентів, низькі бали – 35,1 % респондентів; за параметром «поінформованість» (недостатнє розуміння сутності відповідальності, можливість заміщення відповідальності виконавськими властивостями, розгляд відповідальності з позиції покарання суб'єкта) високі бали отримало 35,1 % респондентів, середні бали – 45,1 % респондентів, низькі бали – 19,8 % респондентів.

Предметність (продуктивність, самовідданість і добросовісність під час виконання колективних справ, пріоритет суспільного над особистісним, відповідальність за добровільно взяті зобов'язання) високого рівня зафіксована у 36,4 % респондентів, середнього рівня – у 44,9 % респондентів, низького рівня – у 18,7 % респондентів; висока суб'єктність (завершення відповідальних справ, пов'язаних з особистісним благополуччям, самореалізацією, розвитком різних аспектів та якостей особистості) характерна для 18,7 % респондентів, середня – для 44,9 % респондентів, низька – для 36,4 % респондентів.

Наведені дані засвідчують, що до високого рівня вираженості відповідальності за позитивними для неї параметрами належала порівняно невелика кількість студентів. Встановлена наявність кореляційних зв'язків між протилежними полюсами кожного елемента відповідальності: високі бали за одним із них співвідносилися з низькими балами за протилежним. Особливо це стосується таких параметрів, як інтернальність – екстернальність та усвідомлення – поінформованість. За іншими параметрами виявлені незначні розходження між високими балами позитивного та негативного для відповідальності параметрами, що пояснюється збільшенням/зменшенням кількості студентів, які характеризувалися ситуаційною відповідальністю.

Принагідно зазначимо, що високі бали позитивних значень більшою мірою властиві юнакам, тоді як високі бали протилежних значень – дівчатам. Ситуативна позиція (за всіма параметрами) однаковою мірою характерна як юнакам, так і дівчатам, тобто серед студентів, які за сукупністю балів були віднесені до ситуативного рівня відповідальності, не були виявлені суттєві гендерні відмінності.

Підрахунок сумарних результатів, отриманих за допомогою цієї методики, дав змогу встановити, що до високого рівня відповідальності належало 19,8 % студентів, до середнього (ситуативного) рівня – 44,5 % студентів; відсутність відповідальності зафіксована у 35,7 % студентів.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що моральна відповідальність – це складний конструкт особистісних якостей, що характеризує міру розвитку та саморозвитку моральних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, почуттів і здібностей людини, які виявляються в різних ситуаціях морального вибору і моральної поведінки з огляду на принципи, правила, ціннісні пріоритети, прийняті у певному соціальному середовищі як нормативні. Структурними компонентами цього конструкту визначено когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінко-

вий, кожний з яких характеризується своїми змістовими параметрами.

Застосування діагностичних методик дало змогу встановити, що більшості сучасних студентів властивий недостатній рівень вихованості моральної відповідальності, що виявляється у поверховості знань про

сутність моральної відповідальності, моральних норм і моральних цінностей, ситуативною мотивацією на відповідальні дії, негативними емоціями щодо прийняття на себе певних зобов'язань; їм зазвичай характерний екстернальний локус контролю, домінування егоцентричності над соціоцентричністю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гринчишин Н. І. Моральна відповідальність особи в етичній концепції Емануеля Левінаса: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. : 09.00.07 «Етика» / Н. І. Гринчишин. – К., 2009. – 16 с.
2. Жарова М. Этика, ответственность и правовые нормы в профессиональной деятельности медицинских работников / М. Жарова // RELFA. – 2010. – № 7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Enrivot/WebObjects>
3. Прыадеин В. П. Психодиагностика личности : Избранные психологические тесты : Практикум / В. П. Прыадеин. – Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.
4. Пузырев Е. В. Воспитание ответственности студентов / Е. В. Пузырев // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 39–41.
5. Сопівник І. В. Теорія і практика виховання моральної відповідальності сільської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Сопівник І. В. – К., 2014. – 40 с.

#### REFERANCES

1. Grinchishin N. I. Moral responsibility of person in ethic conception of Emanuel Levinas : abstract of thesis on the receipt of sciences. degree of candidate of filosof. sciences : special. : 09.00.07 «Ethics»/ N. I. Grinchishin. – K., 2009. – 16 p.
2. Jarova M. Ethics, responsibility and legal norms in professional activity of medical workers / M. Jarova // RELFA. – 2010. – № 7. [Electronic resource]. Mode: <http://www.relga.ru/Enrivot/WebObjects>
3. Pryadein V. P. A psychodiagnostic of personality : Select psychological tests : practical work / V. P. Pryadein. – Surgut : Surgut state pedagogical university, 2014. – 215 p.
4. Puzyryov E. V. Education of students' responsibility / E. V. Puzyryov // Announcer of the National technical university of Ukraine «Kyiv polytechnic institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics. – 2013. – № 2. – P. 39–41.
5. Sopivnyk I. V. Theory and practice of education of moral responsibility of rural young people : abstract of thesis on the receipt of sciences. degree of doctor of pedagogical sciences : special. : 13.00.07 «Theory and methodology of education» / Sopivnyk I. V. – K., 2014. – 40 p.

#### State of breeding of moral responsibility of students of higher pedagogical educational establishments

**Ratynska I.**

**Annotation.** The article deals with the consideration of essence of concept «moral responsibility», presentation of its authorial understanding. The structural components of moral responsibility of students are specified: cognitive, emotionally-valued, behaviorious, their description is given Maintenance and methodology of the diagnostic stage of experiment are exposed, its results are brought. It is set that a lot of students are characterized by the situation level of breeding of moral responsibility and on separate parameters – by irresponsibility.

**Keywords:** moral responsibility, students, diagnostic stage of experiment, diagnostic methods.

#### Состояние нравственной воспитанности студентов высших педагогических учебных заведений

**И. В. Ратынская**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению сущности понятия «нравственная ответственность», представлено авторское его понимание. Уточнены структурные компоненты нравственной ответственности студентов: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий, дана их характеристика. Раскрыто содержание и методику констатирующего этапа эксперимента, приведены его результаты. Установлено, что большинство студентов характеризуется ситуативным уровнем воспитанности моральной ответственности, а за отдельными параметрами – безответственностью.

**Ключевые слова:** нравственная ответственность, студенты, констатирующий этап эксперимента, диагностические методики.

## Сутність і зміст поняття «спортивно-оздоровча діяльність»

Н. М. Винник

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

\*Corresponding author. E-mail: Chentukova@ukr.net

Paper received 13.04.2016; Accepted for publication 25.04.2016.

**Анотація.** У статті розкрито сутність поняття спортивно-оздоровча діяльність. Надано тлумачення понять «фізичне виховання», «спортивне виховання», «спортивно-масова діяльність», «оздоровлення» та виокремлено їх характеристики. Здійснено узагальнення поглядів науковців та надано власне тлумачення поняття «спортивно-оздоровча діяльність». Виявлено, що основною проблемою спортивного виховання у середніх навчальних закладах є невизначене допустиме фізичне навантаження різного характеру під час самостійних занять, спортивної діяльності у різноманітних закладах та під час уроків: недосконалі навчальні плани, низька зацікавленість молоді у спортивній діяльності тощо.

**Ключові слова:** спортивно-оздоровча діяльність, поняття, фізичне виховання, фізичне-оздоровлення, здоров'я, педагогічний процес.

**Вступ.** Питання спортивно-оздоровчої діяльності є актуальним у даний період розвитку Українського суспільства адже європейський розвиток країни передбачає переділення уваги здоров'ю молоді. У контексті державних змін Верховна Рада України ухвалила Закон про «Внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підтримки дитячо-юнацького спорту та фізичного виховання дітей». Вищезазначені законодавчі зміни акцентують увагу на формуванні готовності майбутніх учителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у навчальних закладах. Згідно з «Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів» до обов'язкових форм фізичного виховання школярів відносяться уроки фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи; обов'язкові для школи форми поза-класної спортивно-масової заняття; позашкільна спортивно-масова робота; самостійні фізичні заняття учнів. Наголошується на вмінні учителів планувати спортивно-оздоровчу діяльність та формувати у дітей мотивації до спорту

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання спортивно-оздоровчої діяльності розкрито у дослідженнях Д. Бойко [1], В. Жуковський [5], Т. Угнівенко [10], і др. в спортивно-оздоровча діяльність в сучасних дослідженнях розглядається як одна з форм людської діяльності, спрямована на формування здорового індивіда. Поняття спортивно-оздоровча, спортивно-масова та фізично-оздоровча діяльність у багатьох дослідженнях ототожнюються і окреслюються як діяльність з метою покращення фізичного стану та здоров'я чи регламентована рухова активність, спрямована на розвиток і вдосконалення власного здоров'я. Як спортивно-оздоровча, спортивно-масова так і фізично-оздоровча діяльність пов'язуються з груповою діяльністю під час якої формується мотивація до здорового способу життя. Стверджується, що спортивно-масова робота у навчальних закладах є недостатньо розвиненою через брак соціального забезпечення, підготовки фахівців, державної підтримки тощо. Дослідниками стверджується, що основною проблемою спортивного виховання у середніх навчальних закладах є невизначене допустиме фізичне навантаження різного характеру під час самостійних занять, спортивної діяльності у різноманітних закладах та під час уроків: недосконалі навчальні плани, низька заці-

кавленість молоді у спортивній діяльності тощо.

**Мета.** Розкрити сутність поняття спортивно-оздоровча діяльність через близькі означення, як: фізичне виховання, спортивне виховання, спортивно-масова діяльність, оздоровлення.

Перш ніж перейти до фундації поняття «спортивно-оздоровча діяльність» зазначимо, що в науковій літературі воно майже не представлено, а характеризується через близькі поняття як: фізичне виховання, спортивне виховання, спортивна діяльність, спортивно-масова діяльність, оздоровлення. Надамо визначення кожного з них та виокремимо їх сутнісні характеристики, що сприятиме більш глибокому аналізу поняття «спортивно-оздоровча діяльність» адже чіткого та структурованого визначення в науковій літературі не представлено.

**Методи дослідження.** Певна увага має приділятися організації і проведенню бесід, дискусійних форм семінарських занять, консультацій, діалогових ігор та ін. Проведення диспутів заслуговує особливої уваги, під час спілкування викладача й студента відбувається самоствердження молоді й створюються необхідні умови для більш кращого розуміння.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «фізичне виховання» окреслено як – «педагогічний процес, спрямований на формування фізичної культури особистості в результаті педагогічних впливів і самовиховання». У процесі фізичного виховання педагогічні впливи, а також зусилля займатися самостійно, повинні передбачати розвиток фізичних якостей, навчання руховим діям та формування спеціальних знань». Фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я у виробничій, навчально-виховній та соціально-побутовій сферах. Фізкультурно-оздоровча діяльність – «це заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури». Основні напрями щодо організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у цих сферах визначаються в державній програмі розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Фізкультурно-оздоровча діяльність, «спрямована на формування специфічних якостей, досягнення спортивних результатів у певному виді спорту або дисципліні». Таким чином, фізичне виховання є виховний процес спрямований на зміцнення здоров'я особистості та формування фізичної культури в суспільстві. Фізкультурно-оздоровча діяльність, пред-

ставлена як ряд заходів щодо підтримання та зміцнення здоров'я особистості.

У науковій літературі спортивне виховання розуміється як: «виховання позитивного ставлення до спорту, залучення до спортивної діяльності, системи пов'язаних з нею цінностей (можуть використовуватися інші терміни – «виховання до спорту», «виховання зі спортивною орієнтацією» тощо); виховання за допомогою спорту (можливі інші – терміни «виховання спортом», «використання спорту з виховною метою». Спортивна діяльність – одна із сфер діяльності, де здібності відіграють визначальну роль в досягненнях людини. Спортивна діяльність – «спеціальний вид діяльності у певному виді спорту де відбувається формування специфічних якостей і структур, а з іншого – до досягнення спортивних результатів у даному виді спорту або в обраній спортивній дисципліні. Таким чином, спортивне виховання окреслено як формування відношення до спорту, установок, цінностей, здібностей суб'єкта. Спортивна діяльність передбачає формування певних якостей та установок індивіда на досягнення власної спортивної мети.

У науковій літературі такі поняття як: фізкультурно-оздоровча, спортивно-оздоровча та спортивно-масова діяльність мають близькі за своєю семантикою визначення, що є важливим в контексті нашого дисертаційного дослідження. Так, поняття «спортивно-масова робота» у науковій літературі окреслено як: застосування засобів фізичної культури за для підвищення масовості спортивних заходів не професійного рівня» [2; 4]. Дане поняття, майже не представлено в науковій літературі але активно описується дослідниками у контексті різних дослідних тематики зокрема: фізичного виховання, оздоровлення, масових заходів тощо.

Спортивно-масова діяльність передбачає систему впливів на організм людини для досягнення рівня підготовленості, який сприятиме досягненню максимального результату у обраному виді спорту, з урахуванням її вікових, статевих, фізичних, індивідуально-психологічних особливостей під керівництвом чи при співпраці з фахівцем. Групова форма реалізації спортивно-масової діяльності передбачає систему впливів на організм людей, об'єднаних у групи за однією чи комплексом ознак (вікових, статевих, фізичних, професійних, мотиваційних, тощо), спрямованих на досягнення колективного максимального результату з оптимальним розподілом функцій під керівництвом фахівця та при наявності варіантів взаємодії й взаємоконтролю. До спортивно-масової роботи відносяться: види секцій; – спеціальної фізичної підготовки; види спортивних змагань: – в межах організації (першості, кубки, спартакіади); – поза межами організації (районні, міські, обласні, регіональні, всеукраїнські); види спортивних свят: – олімпіади; – ігрові свята; – марафони; – тематичні спортивні вечори; – зустрічі; – зльоти; – конференції; види спортивного туризму: – пішого; – велосипедного; – лижного; – водного; – гірського; комплексні види: – спортивні табори; – туристичні табори; – спортивні клуби; – туристичні клуби.

Проведений нами аналіз наукової літератури вказує на те, що поняття «спортивно-оздоровча діяльність»

отождоженість із поняттям «фізкультурно-оздоровча діяльність» та більшою мірою вживаються як синоніми або взаємозамінні категорії. Поняття фізкультурно-оздоровча діяльність в науковій літературі представлена у роботах В. Сусікова [8] та ін.) широко та пов'язується із багатьма феноменами. Дослідники зазначають, що фізкультурно-оздоровча діяльність спрямована на формування здорового індивіда, що здатен у майбутньому самостійно піклуватися про власне здоров'я. Окреслюють як процес де суб'єкт здатен самостійно визначати мету та спрямовувати власну мотивацію до здорового способу життя.

В. Угнівенко зазначає, що фізкультурно-оздоровча діяльність, є способом реалізації діяльності, спрямованої на досягнення і підтримку фізичного благополуччя особистості та зниження ризику розвитку захворювань засобами фізичної культури і оздоровлення. Фізкультурно-оздоровча діяльність передбачає використання спеціальних знань і умінь, способів організації та здійснення конкретних дій, необхідних для виконання фізкультурно-оздоровчої діяльності. В. І. Угнівенко зазначає, що фізкультурно-оздоровча діяльність одна з форм людської діяльності спрямована на формування повноцінного здорового індивіда. Автор підкреслює її важливість у трудовій та навчальній діяльності і розглядає фізкультурно-оздоровчу діяльність як «свідомо регульовану рухову активність людини, спрямовану на розвиток і вдосконалення власного здоров'я і виховання дбайливого до нього відношення». Ефективність фізкультурної діяльності пов'язана із наявністю мотивації до здорового способу життя, наявності певного рівня знань, та здійснення рухової і оздоровчої діяльності. Отже дослідник наголошує на тому, що фізкультурно-оздоровча діяльність перш за все спрямована на профілактику захворювань, формування позитивного світогляду з опорою на фізичну культуру, формування внутрішньої мотивації людини.

Т. Сусікова, Є. Жуковський фізкультурно-оздоровчу діяльність розглядають у контексті покращення здоров'я індивіда шляхом виконання фізичних вправ. Акцентується увага на психологічному аспекті зокрема наявності мотивації, позитивного емоційного фону тощо. Так Є. Жуковський визначає фізкультурно-оздоровчу діяльність як: «самостійне виконання людиною фізичних вправ із метою покращення здоров'я, підвищення працездатності, загартування і лікування, виховання фізичних та вольових якостей процес, у якому учень, знаючи кінцеву мету, сам ставить собі завдання, сам підбирає необхідні засоби і способи дій, сам контролює їх виконання [5; 8]. Близької позиції дотримується С. Малініна яка так окреслює поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність»: вплив зовнішніх факторів і розуміння значущості та необхідності використання засобів фізичної культури суб'єктом його свідомий інтерес спрямований до культури рухів, засобів зміцнення здоров'я, де важливу роль відіграє і емоційний фон від виконання фізичних вправ, що спонукають до подальшої активності, удосконалювати себе і своє «Я»; вираз активності дій, свідомо спроектованих і носять творчий характер, утворюють цілеспрямовану фізкультурно-оздоровчу діяльність, виявлену в тій чи іншій формі організації».

Т. Сусікова вважає, фізкультурно-оздоровчу діяльність особливим видом діяльності, у якому людина, виступає власним результатом своєї ж роботи. Фізкультурно-оздоровча діяльність це: «процес спортивного оздоровлення окремої особистості чи певної групи людей, що передбачає аеробіку, оздоровчий біг тощо» [8, с. 65]. В. Толкачева фізкультурно-оздоровчу діяльність розуміє як систему спортивних заходів яка може мати різний спектр діяльності суб'єкта. Дослідниця ототожнює фізкультурно-оздоровчу та спортивно-оздоровчу діяльність підмінючи одне поняття іншим зазначаючи, що такі види діяльності зазвичай носять масовий характер вимагають від суб'єкта [див.: 8]. Таким чином, дослідники розглядають фізкультурно-оздоровчу діяльність, як передусім процес оздоровлення особистості, що залежить безпосередньо від мотивації, прагнення суб'єкта до покращення власного емоційного та фізичного стану.

В. Бальсевич, Н. Пономарьова, В. Столярова фізкультурно-оздоровча діяльність пов'язана з перетворенням в єдине ціле соціального з біологічним та духовним в людині, які взаємопов'язані і взаємозумовлені. Г. Козіна, Ю. Ніколюєва, В. Бойко фізкультурно-оздоровчу та спортивно – оздоровчу діяльність ототожнюють та окреслюють як соціальний процес. Так, Г. Козіна стверджує, що фізкультурно-оздоровча діяльність визначається як соціальний процес, який виражається у фізичних діях та оздоровчих процедурах, сприяє зміцненню здоров'я, оволодіння фізичною культурою. Фізкультурно-оздоровча діяльність складається з таких видів діяльності як: фізичні рухи, види фізичних вправ; гігієнічні та оздоровчі процедури. Автор вважає, що соціальна функція фізкультурно-оздоровчої діяльності полягає в тому, що результати цієї діяльності за допомогою зміцнення здоров'я сприяють соціальній активності і високої ефективності соціальної діяльності людини.

За твердженням Ю. Ніколюєва фізкультурно-оздоровча діяльність це – «відображення закономірності реалізації всіх типів діяльності (пізнавальної, практично-перетворювальної, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної), у безлічі конкретних форм її, пов'язаних з практикою, що націлює на необхідність інтегрованого підходу в її реалізації та знаходить відображення в федеральних державних вимогах до структури та умов реалізації основної загальноосвітньої програми». В. Бойко фізкультурно-оздоровчу діяльність окреслює через наступні параметри: «задоволеність, в основі якої лежить відповідність змістовності діяльності потребам індивіда; залежить від формування цілей в період суспільного розвитку і зіткнення їх з інтересами особистості; певна ступінь обов'язковості у заняттях фізичною культурою; міра відповідальності перед самим собою, суспільством, де людина реалізує свої потенційні можливості через фізкультурну діяльність» [1, с. 66].

Зокрема у дослідженнях В. Маринич, Т. Омельченко поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність» окреслюється як «діяльність яка включає в себе фізкультурно-освітню, спортивну, рекреаційну, фізкультурно-реабілітаційну, фізкультурно-адаптивну, та різні види фізичної діяльності». Отже, поняття фізкультурно-оздоровча діяльність пов'язується дослідниками із суспільними цінностями, формуванням світогляду культури здоров'я, освітньою діяльністю тощо.

Г. Буданов, Н. Волошина, Н. Платонов фізкультурно-оздоровчу та спортивно-оздоровчу діяльність ототожнюють і наголошують, що така діяльність з одного боку носить цивільно-правовий характер, адже наділена рисами, які властиві людській діяльності взагалі, тобто вона є творчою, універсальною, цілеспрямованою, під час якої можуть змінюватися об'єкти, процеси та явища природного і соціального походження, а з іншого – характеризується властивою тільки їй специфічною ознакою, оскільки в її основній сутності лежить фізична культура і спорт [2;3].

**Висновок.** Таким чином, порівняння понять «спортивно-оздоровча діяльність», «фізкультурно-оздоровча діяльність» дозволяє стверджувати, що данні поняття є схожі за їх визначенням: це педагогічний процес, процес спортивного оздоровлення, специфічна культура особистості, система масових заходів, регульована фізична активність, розвиток відповідальності, мотивації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Д. В. Сучасний стан та перспективні напрямки вдосконалення фізичного виховання студентів ВНЗ України III-IV рівнів акредитації / Д. В. Бойко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 1. – С. 22 – 25
2. Буданов В. Г., Мелехова О. П. Концепции современного естествознания / В. Г. Буданов – М.: Изд-во МГТУГА, 1999. — 116 с
3. Вайнер Э.Н. Кастюнин С.А. Краткий энциклопедический словарь: адаптивная физическая культура. – М.: Флинта, 2003
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Жуковський С. І. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів/ С. І. Жуковський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. - Луцьк : СНУ ім. Лесі Українки, 2012. – С. 40–43
6. Кастюнин С. А. Вайнер Э. Н. Краткий энциклопедический словарь: адаптивная физическая культура. Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин. Флинта, 2003– 144 с.
7. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія / Москаленко Н. В. – Д : Вид-во «Інновація», 2007 – 252 с.
8. Сусікова Т.С. Значение рекламы физкультурно-оздоровительных услуг / Т.С. Сусікова // Теория и практика физической культуры. – № 10 – 1994. – С. 10.
9. Сутула В.А. Основы физкультурологии / В.А. Сутула. – Харьков: Изд-во Шуст А.И., 2002. – 56 с.
10. Угнивенко В.И. Двигательная активность, адаптация к физической нагрузке и резервы функциональной системы [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:[http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT\\_1ec2.htm](http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT_1ec2.htm)

#### REFERENCES

1. Boyko D. V. Suchasnyy stan ta perspektyvni napryamky vdoskonalennya fizychnoho vykhovannya studentiv VNZ Ukrainy III-IV rivniv akredytatsiyi / D. V. Boyko // Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy

- fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2012. – 1. – S. 22 – 25.
2. Budanov V. G., Melehova O. P. *Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya* / V. G. Budanov – M.: Izd-vo MGTUGA, 1999. — 116 s
  3. Vajner Je.N. Kastjunin S.A. *Kratkij jenciklopedicheskiy slovar': adaptivnaja fizicheskaja kul'tura*. – M.: Flinta, 2003
  4. Honcharenko S. U. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk* / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
  5. Zhukovs'kyy Ye. I. *Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do orhanizatsiyi samostiyanoi fizkul'turno-ozdorovchoyi diyal'nosti shkolyariv/ Ye. I. Zhukovs'kyy // Fizychno vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi*. - Luts'k : SNU im. Lesi Ukrajinky, 2012. – С. 40–43.
  6. Kastjunin S. A. Vajner Je. N. *Kratkij jenciklopedicheskiy slovar': adaptivnaja fizicheskaja kul'tura*. Je. N. Vajner, S. A. Kastjunin. Flinta, 2003– 144 s.
  7. Moskalenko N. V. *Fizychno vykhovannya molodshykh shkolyariv : monohrafiya* / Moskalenko N. V. – D : Vyd-vo “Innovatsiya”, 2007 – 252 s.
  8. Susikova T.S. *Znachenie reklamy fizkul'turno-ozdorovitel'nyh uslug* / T.S. Susikova // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. – № 10 – 1994. – S. 10.
  9. Sutula V.A. *Osnovy fizkul'turologii* / V.A. Sutula. – Har'kov: Izd-vo Shust A.I., 2002. – 56 s.
  10. Ugnivenko V.I. *Dvigatel'naja aktivnost', adaptacija k fizicheskoy nagruzke i rezervy funkcional'noj sistemy [Jelektronnyj resurs]* – Rezhim dostupa. – URL:[http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT\\_lec2.htm](http://v-ugnivenko.narod.ru/FOT_lec2.htm)

#### **The essence and the content of the concept “sports and health improving activities”**

**Vinnik N.**

**Abstract.** The article reveals the essence of the concept “sports and health improving activities”. In the article are explain such concepts as: “physical education”, “sports training”, “mass sports activities”, “health improving” and singled out their characteristics. In the article are summarized the views of scientists and are given proper interpretation of the concept “sports and health improving activities”. During the research was found that the main problem of sports training in secondary educational institutions is uncertain permissible of the physical activity of different nature during independent classes, sports activities in various institutions and during lessons: imperfect curricula, low interest of youth in sports activities, etc.

**Keywords:** *sports and health improving activities, concept, physical education, physical health improvement, health, pedagogical process.*

#### **Сущность и содержание понятия «спортивно-оздоровительная деятельность»**

**Н. Н. Винник.**

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность понятия спортивно-оздоровительная деятельность. Предоставлено толкование понятий «физическое воспитание», «спортивное воспитание», «спортивно-массовая деятельность», «оздоровления» и выделены их характеристики. Осуществлено обобщение взглядов ученых и предоставлено собственное толкование понятия «спортивно-оздоровительная деятельность». Выявлено, что основной проблемой спортивного воспитания в средних учебных заведениях есть неопределенно допустимая физическая нагрузка различного характера во время самостоятельных занятий, спортивной деятельности в различных учреждениях и во время уроков: несовершенные учебные планы, низкая заинтересованность молодежи в спортивной деятельности и тому подобное.

**Ключевые слова:** *спортивно-оздоровительная деятельность, понятие, физическое воспитание, физическое оздоровление, здоровье, педагогический процесс.*



## Значення педагогічних умов у процесі самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності

Р. П. Загнибіда

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

\*Corresponding author. E-mail: Raya\_dm@ukr.net

Paper received 06.05.2016; Accepted for publication 15.05.2016.

**Анотація.** У статті проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму. Обґрунтовано педагогічні умови самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму. Аргументовано, що результативність процесу формування потреби в професійному самовдосконаленні майбутніх менеджерів туризму залежить від дотримання таких педагогічних умов: формування готовності майбутніх менеджерів туризму до професійного самовдосконалення; етапність процесу професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму; мотивація до участі в різних формах позааудиторної діяльності. Доведено, що основними правилами, яких варто дотримуватися у процесі організації позааудиторної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу, мають бути: урізноманітнення форм поза навчальної діяльності; дотримання чіткості змісту виконуваних завдань студентом в умовах позааудиторної діяльності; формування інтересу до майбутньої професійної діяльності; стимулювання потребив саморозвитку, самовихованні та самоосвіті.

**Ключові слова:** туризм, менеджер туризму; самовдосконалення; педагогічні умови самовдосконалення; позааудиторна діяльність; самовиховання; самоосвіта.

**Постановка проблеми.** Туристичний менеджмент – порівняно новий напрям у вітчизняній професійній освіті. Поняття «менеджмент» увійшло у національну науку та практику на початку 1990-х рр. За часи становлення освітньої галузі незалежної України створено вітчизняні наукові школи менеджменту. Реформування сучасної системи освіти вимагає принципово нового підходу у підготовці менеджерів туризму до професійної діяльності. Сьогодні здійснюються активні пошуки шляхів удосконалення педагогічних технологій підготовки менеджерів туризму, які зорієнтовані на формування професійної компетентності, розвиток творчих та потенційних можливостей, забезпечення ефективних умов для самовдосконалення студента в умовах позааудиторної діяльності.

Але якщо зміст і структуру навчального матеріалу нормативної частини навчального плану підготовки менеджерів туризму визначають саме існуючі освітні стандарти, то наповнення змісту позааудиторної діяльності залежить від кожного освітнього закладу окремо і є дуже різним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковцями окреслюються загальні питання і проблеми підготовки кадрів, ставляться питання створення моделі спеціаліста туристичної сфери, розглядається система безперервного ступеневого навчання, подається аналіз навчально-методичних комплексів спеціальності. (В. К. Бабарицька, О. О. Бейдик, Л. В. Кнодель, О. О. Любіцева, С. І. Попович, Т. Г. Сокол, В. К. Федорченко). Однак, попри наявні ґрунтовні дослідження з окресленої проблеми, відчувається нестача праць щодо системного аналізу особливостей самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму в умовах позааудиторної діяльності.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні педагогічних умов самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму у позааудиторній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу з урахуванням моделей професійного самовдосконалення є складним та багатоглядним процесом. З одного боку – це дотримання вимог, що висувуються галузевим стандартом

вищої освіти, а з іншого – реалії того, що все навчання, зазвичай, носить масовий характер. Ця обставина вимагає дотримання узагальнених стандартів як при виборі змісту навчального матеріалу (в умовах аудиторної роботи), так і при відборі форм і методів позааудиторної діяльності. В цьому стандарті також відображається соціальне замовлення на певні професійні функції та компетенції менеджера туризму. Стандарт при цьому не повинен бути догмою. Він має постійно коректуватися під впливом соціокультурних змін.

Систематичне вивчення особистісного потенціалу майбутніх фахівців, їхніх здібностей, мотивації допоможе розв'язувати завдання професійного самовдосконалення студентів більш цілісно, комплексно, що й передбачає необхідність розробки педагогічних умов професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму в умовах позааудиторної діяльності.

При розробці педагогічних умов професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму варто враховувати необхідність усвідомлення студентами самоцінності процесу самовдосконалення як внутрішньої активності особистості, спрямованої на розвиток наявних особистісних та професійних якостей; формування потреби в досягненні соціально значущих взірців, критеріїв із метою набуття певного соціального статусу; забезпечення чіткої взаємодії загального і специфічного у процесі фахового самовдосконалення, шляхом проектування професійного росту майбутніми менеджерами туризму.

В основу формування педагогічних умов професійного самовдосконалення студентів покладено завдання ознайомлення студентів із специфікою професійної діяльності менеджерів туризму, поглиблення теоретичних знань і набуття ними умінь і навичок професійної діяльності.

Процес професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму в період їхньої вузівської освітнього простору. Для цього необхідно забезпечити відповідні умови, дотримання яких сприятиме здійсненню мети і конкретних завдань професійного самовдосконалення майбутніх фахівців у галузі туризму.

У нашому дослідженні педагогічні умови розгля-

даємо як комплекс певних взаємообумовлених чинників (організаційно-управлінських, змістових, методичних, технологічних, матеріально-технічних), які мають істотний вплив на позааудиторну діяльність студентів, від раціонального використання яких залежить професійне самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму, а відтак – готовності до професійної діяльності.

Результативність процесу формування потреби в професійному самовдосконаленні майбутніх менеджерів туризму, на наше глибоке переконання, залежить від дотримання таких педагогічних умов:

- формування готовності майбутніх менеджерів туризму до професійного самовдосконалення;
- етапність процесу професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму;
- мотивація до участі в різних формах позааудиторної діяльності.

Невід'ємною органічною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця є формування готовності до професійного самовдосконалення, яке передбачає озброєння студентів відповідним арсеналом професійних знань, умінь і навичок, необхідних для якісного виконання своїх професійних обов'язків.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що молодій людині в студентському віці доводиться потрапляти під вплив різних соціальних інституцій, які змінюють її погляди щодо себе, свого оточення, свою діяльність, які змінюють її саму.

На підставі аналізу різних підходів до дослідження феномену готовності до професійної діяльності вважаємо, що готовність до професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму – це складне особистісне утворення, що є інтегративним відбитком низки особистісно-професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Особистість майбутнього фахівця туристичної галузі розвивається і змінюється впродовж навчання у вищому навчальному закладі, при цьому навчальна діяльність має професійне фахове спрямування і становить собою цілеспрямований процес, котрий має на меті сформувати готовність до професійної діяльності.

Формування готовності до професійного самовдосконалення студентів передбачає озброєння студентів відповідним арсеналом професійних знань, умінь і навичок, необхідних для якісного виконання своїх професійних обов'язків.

Проведене анкетування майбутніх менеджерів туризму засвідчило, що активну позицію в оволодінні знаннями про професію менеджера туризму мають 32,7 % опитаних; адекватну самооцінку наявності системи знань, умінь для виконання функцій професійної діяльності 29,4%; ініціативність і самостійність у навчально-пізнавальній діяльності проявляють 31,3%; творчий підхід до вибору шляхів досягнення мети 12,7%. На труднощі апробації знань, умінь і навичок в умовах позааудиторної діяльності, а особливо під час проходження практики вказали 48,6%.

Узагальнення отриманих даних дозволяє зробити висновки про актуальність підвищення уваги до ролі позааудиторної діяльності у процесі формування усіх складових професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму.

При формуванні готовності майбутніх менеджерів туризму до професійного самовдосконалення необхідно: створювати систему стимулювання потреби у професійному самовдосконаленні; посилювати інтерес до професійної діяльності менеджера туризму у різних сферах; оптимально підбирати форми та методи позааудиторної діяльності студентів (з урахуванням їхніх потреб, професійних інтересів тощо); приділяти увагу завданням творчого характеру та стимулювати ініціативність; формувати відповідальне ставлення до результатів навчальної діяльності; сприяти опануванню сучасними CRM, ERP, SFA та PRM технологіями.

Етапність процесу професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму передбачає обов'язкове усвідомлення особистістю власного досвіду, спонукає до аналізу та самоаналізу професійних якостей, пришвидшує формування професійної компетентності фахівця.

Етапність у процесі професійного самовдосконалення передбачає дотримання певного алгоритму дій майбутнього фахівця:

- варто створити власний банк потреб, інтересів і мотивів професійного самовдосконалення;
- визначити рівень теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності;
- проаналізувати можливі шляхи подолання негативних особистісних і професійних якостей (до прикладу, адекватність сприйняття критики та порад з боку оточуючих (однокурсників, викладачів тощо);
- з'ясувати свою роль у системі соціальних та професійних стосунків;
- виокремити найбільш професійно значущі форми та методи професійного самовдосконалення в умовах позааудиторної діяльності;
- визначити ступінь володіння професійними компетенціями;
- розробити індивідуальний план самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, що передбачає самостійний пошук джерел отримання додаткової інформації;
- укласти програму професійного самовдосконалення;
- реалізація розробленої програми;
- самоконтроль та самокорекція досягнутих/недосягнутих результатів.

Процес професійного самовдосконалення майбутнього менеджера туризму в умовах позааудиторної діяльності буде ефективним за умови максимального використання суб'єктом внутрішніх ресурсів й урахування зовнішніх чинників мотивації досягнення успіху. Наголосимо при цьому на необхідності забезпечення відповідності можливостей студента вимогам, пропонованим йому у вищому навчальному закладі, задоволення потреб студента у визнанні його успіхів.

Ефективність реалізації цієї умови вбачаємо у формуванні умінь студентів самостійно аналізувати та планувати свій робочий та вільний час з метою його ефективного використання; знаходити резерви часу та перерозподіляти його.

Розроблену нами структуру і педагогічне забезпечення підготовки майбутніх менеджерів туризму до професійного самовдосконалення в умовах позааудиторної діяльності представлено в таблиці 1.

**Таблиця 1.** Структура і педагогічне забезпечення підготовки майбутніх менеджерів туризму до професійного самовдосконалення в умовах позааудиторної діяльності

Структурні компоненти процесу професійного самовдоскоалення	Змістовий Аспект	Практичний аспект
<b>когнітивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уявлення студентів про сутність дефініції «професійне самовдоскоалення»;</li> <li>- знання з предметів, особливо дисциплін професійної та практичної підготовки;</li> <li>- володіння інформацією про зміст майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- здатність сприймати та аналізувати професійно важливу інформацію;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування потреби у професійних знаннях, уміннях та навичках;</li> <li>- ознайомлення з вітчизняним та зарубіжним досвідом організації туристичної діяльності</li> <li>- формування потреби у професійному самовдоскоаленні;</li> <li>- розвиток мотивації студентів до участі у різних формах позааудиторної діяльності;</li> <li>- формування умінь реалізовувати програму професійного самовдоскоалення.</li> </ul>
<b>мотиваційно-емоційний компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-позитивне ставлення до професійної діяльності менеджера туризму;</li> <li>- бажання працювати за обраною спеціальністю;</li> <li>- знання принципів та правил самоосвіти, самовиховання, саморозвитку;</li> <li>- усвідомлення значущості власної соціальної та професійної ролі;</li> <li>- здатність до самооінки, конструктивної взаємодії з оточуючими.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування упевненості подоланні труднощів оволодіння професійною діяльністю;</li> <li>- формування професійного інтересу до майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- формування комунікативних умінь та навичок;</li> <li>- стимулювання студентів до усвідомлення необхідності участі у позааудиторній діяльності;</li> <li>- формування емоційної культури.</li> </ul>
<b>організаційно-діяльнісний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ініціативність і самостійність у навчально-пізнавальній діяльності;</li> <li>- відповідність знань, умінь і навичок та їхня реалізація у період проходження практики;</li> <li>- творчий підхід до вибору шляхів досягнення мети.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування активної позиції в оволодінні знаннями про професію менеджера з туризму;</li> <li>-формування усвідомлених мотивів щодо участі у різних формах позааудиторної діяльності;</li> </ul>
<b>Організаційні форми та методи</b>		
<b>Індивідуальні</b>	<b>Групові</b>	<b>Масові</b>
науково-дослідницька робота, звіти про проходження практики, складання міні-словників спеціальних термінів і понять, участь у науково-методичній роботі випускової кафедри, колекціонування тощо	ділові ігри, дискусії та диспути, рольові ігри, студентські проблемні групи, гуртки, тренінги, походи, КВК тощо	тижні професійної майстерності менеджерів туризму; зустрічі з фахівцями, котрі працюють у галузі туризму; олімпіади, студентські конференції, лекторії, екскурсії студентське самоврядування тощо
<b>Дидактичні засоби</b>		
Методичні рекомендації для викладачів щодо організації процесу професійного самовдоскоалення майбутніх менеджерів туризму. Програми практики та методичні рекомендації до їх проведення. Програми роботи проблемних груп.		
<b>дидактичний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Особистісно-професійні якості.</li> <li>- Самооінка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Індивідуальні програми професійного самовдоскоалення (з позиції – Я – майбутній провідний фахівець у галузі туристичного менеджменту).</li> <li>- Конференції за результатами діяльності проблемних груп, гуртків.</li> <li>- Звіти щодо проходження практики.</li> </ul>
Комплекс анкет, методик на діагностику реалізації потреби в професійному самовдоскоаленні; мотивів участі у позааудиторній діяльності		

Розглянемо наступну педагогічну умову – активізація мотивів участі майбутніх менеджерів туризму у різних формах позааудиторної діяльності як передумови формування професійного самовдоскоалення. Реалізація пропонованої педагогічної умови немож-

лива без систематизації цілей професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму у контексті Болонської декларації; формування стійкої мотивації (як зовнішньої, так і внутрішньої) участі у позааудиторній діяльності.

Проведений аналіз наукових розвідок з окресленої проблеми та емпіричних даних дав підставу виділити важливі характеристики мотивації професійного вдосконалення майбутніх менеджерів туризму:

- орієнтація на важливість оволодіння професійними вміннями;
- залежність мотивації від зовнішніх факторів, зацікавленості викладача тощо;
- ситуативність (зумовленість інтересом до певних форм та методів позааудиторної діяльності, залежність від об'єктивних та суб'єктивних чинників тощо);
- орієнтованість на виконання завдання в умовах позааудиторної діяльності не зважаючи на його складність (зумовленість стійкими пізнавальними мотивами, орієнтацією на успіх тощо);
- мотивація, зумовлена можливістю ознайомлення з інноваційними технологіями ведення туристичного бізнесу (до прикладу, можливість стажуватися за рубежом тощо);
- рівень мотивації професійного самовдосконалення зростає за умови ефективного використання сучасних комунікативних технологій та INTERNET-технологій у професійній та інших сферах комунікативної діяльності.

Основними правилами, яких варто дотримуватися у процесі організації позааудиторної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу, мають бути:

- урізноманітнювати форми позааудиторної діяльності з урахуванням того, мотивацію до професійного самовдосконалення істотно підвищує можливість застосувати широке коло професійних знань, умінь і навичок (до прикладу, під час проходження практики, співбесіди з потенційним роботодавцем тощо);
- домогтися чіткості змісту виконуваних завдань студентом в умовах позааудиторної діяльності та фор-

мування почуття ототожнення із майбутньою професійною діяльністю;

- організувати ефективний зворотній зв'язок так, щоб інформація, яку отримали студенти під час участі у різних формах позааудиторної діяльності, підсилювала бажання працювати за обраною спеціальністю; стимулювала потребу у саморозвитку, самовихованні та самоосвіті.

При цьому розмаїтість форм та методів позааудиторної діяльності розкриває широкі можливості для апробації набутих знань, умінь і навичок, перевірки ефективності їхнього використання у професійній діяльності.

**Висновки.** Позааудиторна діяльність дозволяє надати процесу професійної підготовки особистого забарвлення. Критеріями ефективності форм та методів організації позааудиторної діяльності є: професійне самовдосконалення особистості, що детермінує вибір форм і методів позааудиторної діяльності; вихідні параметри особистості, що знаходять свій прояв у набутті професійних компетенцій менеджера туризму; адекватна самооцінка професійних якостей, стійка мотивація щодо участі у різних формах позааудиторної діяльності (як інституційних, так і позаінституційних), позитивний емоційний стан, прагнення до саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; інформованість студентів щодо змісту, форм і методів організації позааудиторної діяльності студентів у різних вищих навчальних закладах (як в Україні, так і за рубежом).

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у розробці відповідних науково-методичних комплексів і матеріалів, зокрема – методичних рекомендацій для викладачів щодо організації позааудиторної діяльності, удосконалення самостійної роботи студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабарицька В.К. Підготовка туристичних кадрів в Україні / Бабарицька В.К., Бейдик О.О., Любіцева О.О., Попович С.І. // З історії вітчизняного туризму : зб. наук. статей. – К. : Т.О.В. „Час пік”, 1997. – С. 192 – 196.
2. Басюк Д. І. Основи туризмології : навч.-метод. посіб. / Д. І. Басюк. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2005. – 203 с.
3. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л.І. Бондарева. – Київ, 2006. – 21 с
4. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Галузі знань 0306 „Менеджмент і адміністрування” напряму підготовки 030601 „Менеджмент”. – Видання офіційне. Київ: МОН України, 2009. – 19 с.
5. Єрахторіна О.М. До виявлення сутності та змісту явища самовдосконалення особистості / О.М. Єрахторіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2008. – Вип. 28. – С.147–153.
6. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Кнодель Людмила Володимирівна. – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2007. – 465 с.
7. Сокол Т.Г. Педагогічні умови навчально-методичного забезпечення професійної підготовки менеджерів туристичної індустрії [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Георгіївна Сокол ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2012. – 24 с.
8. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму : теоретичні і методологічні аспекти: [монографія] / Федорченко В.К. – К. : Вища шк., 2002. – 350 с.

#### REFERENCES

1. Babarytska V.K. Training of tourism staff in Ukraine / Babarytska V.K., Beydyk O.O., Lyubitseva O.O., Popovych S.I. // From the history of domestic tourism : collection of scientific articles. – K. : L.T.D. „Chas pik”, 1997. – P. 192 – 196.
2. Basyuk D. I. Bases of tourismology : manual / D. I. Basyuk. – Kamyanets-Podilskyy : Axioma, 2005. – 203 p.
3. Bondareva L.I. Educational training as means of professional training of would-be company managers at business universities: author's summary of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 „Theory and methods of professional education” / L.I. Bondareva. – Kyiv, 2006. – 21 p.
4. Field standard of higher education of Ukraine. Educational and professional baccalaureate training program. Fields of study 0306 „Management and administration” training direction 030601 „Management”. – Official issue. Kyiv: MES Ukraine, 2009. – 19 p.
5. Yerahorina O.M. About the identification of essence and content of personality's self-improvement phenomenon / O.M. Yerahorina // Problems and perspectives of national

- humanities and technical elite formation. – 2008. – Issue 28. – P. 147–153.
6. Knodel L.V. Theory and practice of training tourism experts in World Tourism Organization country members: dissertation ... doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 / Knodel Lyudmyla Volodymyrivna. – Ternopil: Ternopil National Pedagogical V. Gnatyuk University, 2007. – 465 p.
  7. Sokol T.G. Pedagogical conditions of educational and methodical support of professional training of tourism industry managers [Text] : author's summary of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: specialty : 13.00.04 / Tetyana Georgiivna Sokol ; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adults Education. – K., 2012. – 24 p.
  8. Fedorchenko V.K. Training of experts for tourism: theoretical and methodological aspects : [monograph] / Fedorchenko V.K. – K. : Vyshcha sh., 2002. – 350 p.

#### **Grounding pedagogical conditions of would-be tourism managers' self-improvement in extracurricular activities** **Zahnybida R.**

**Abstract.** Reforming of the modern educational system requires a fundamentally new approach to training managers of tourism for their professional career. Active search of ways to improve the educational technologies of training tourism managers focused on the formation of professional competence, development of creative and potential abilities, security of effective conditions for student's self-improvement in extracurricular activities are made today. The purpose of the article is the grounding of pedagogical conditions of would-be tourism managers' self-improvement in extracurricular activities. The article analyzes the features of professional training of would-be tourism managers. Pedagogical conditions of would-be tourism managers' self-improvement have been grounded. It has been argued that the successful effectiveness of the formation process of the need for professional self-improvement of future tourism managers depends on the compliance of the following pedagogical conditions: would-be tourism managers' preparedness formation for professional self-improvement; phasing the process of would-be tourism managers' professional self-improvement; motivation to participate in various forms of extracurricular activities. It has been proved that the basic rules which should be followed in the process of organizing students' extracurricular activities in the university must be: diversifying forms of extracurricular activities; compliance with the clear content of tasks for students in extracurricular activities; formation of interest in future professional career; stimulation of the need for self-development, self-training and self-education. Prospects for further research are in the development of appropriate scientific and methodological complex materials, in particular – guidelines for teachers concerning the organization of extracurricular activities, improvement of students' individual work.

**Keywords:** *manager of tourism; extracurricular activities; self-improvement; self-training; self-education; pedagogical conditions of self-improvement; tourism.*

#### **Р. П. Загнібіда**

**Анотація.** В статтю проаналізовані особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму. Обґрунтовані педагогічні умови самосовершенствования майбутніх менеджерів туризму. Аргументовано, що результативність процесу формування потреби в професійному самосовершенствования майбутніх менеджерів туризму залежить від дотримання наступних педагогічних умов: формування готовності майбутніх менеджерів туризму до професійного самосовершенствования; етапність процесу професійного самосовершенствования майбутніх менеджерів туризму; мотивація до участі в різних формах внеаудиторної діяльності. Доказано, що основними правилами, яких слід дотримуватися в процесі організації внеаудиторної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу, повинні бути: різноманітність форм внеучебної діяльності; дотримання чіткості змісту виконуваних завдань студентом в умовах внеаудиторної діяльності; формування інтересу до майбутньої професійної діяльності; стимулювання потреби в саморозвитку, самовихованні і самоосвіті.

**Ключові слова:** *туризм, менеджер туризму; самосовершенствования; педагогічні умови самосовершенствования; внеаудиторна діяльність; самовиховання; самоосвіта.*

PSYCHOLOGY

Monetary Attitudes: Peculiarities among Different Religious Groups

O. S. Ausheva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: aibga31@gmail.com

Paper received 25.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Summary.** The purpose of the present study was to investigate the influence of the monetary attitudes among Christian, Judaic and Islamic believers. The article includes the description and analysis of the main intergroup differences between dominant types and structural configurations of the monetary attitudes among different religious groups’ representatives.

**Keywords:** *monetary attitudes, relations to money, religiousness, Christianity, Judaism, Islam.*

**Introduction.** Culture is one of the important factors of human existence. Its reciprocal influence and the connection with economic development are still an open question and a topic of interest for experts in different scientific fields. To explore the problem in question we chose the religion among various cultural explications and concentrated on the study of its influence upon monetary attitudes.

Understanding and consideration of the existing correlation between religiousness and monetary attitudes will enable to predict the success of economic development and behavior both on individual and national-wide level, thus the citizens’ relation to money and their monetary attitudes are an essential component of national economic growth.

**Brief review of literature.** Lately the researchers from different scientific fields began to discuss widely the influence of culture and particularly religion factor on economic development. Nevertheless, the psychological component of the problem in question is still under-characterized. Nowadays the money phenomenon and its social and psychological aspects’ analysis, in particular the monetary attitudes are deeply explored by European, American and Russian scientists (M. Argyle, P. R. Gilbert, O. S. Dejneka, P. F. Wernimont, A. B. Kuprejchenko, V. V. Novikov, M. J. Semenov, T. Tang, A. B. Fen’ko, S. Fitzpatrick, A. Furnham and others).

The researchers’ interest to the money as psychological phenomenon showed significant growth during the last decade in Ukraine. The numerous scientific texts on the matter give evidence about that. The money is mostly analyzed in the context of studying the financial behavior’s mechanisms (V. V. Mjalenko) and personality’s eco-

nomical socialization (G. M. Averjanova, N. M. Dembyt-ska, E. K. Zubiashvili, L. M. Karamushka, V. V. Moskalenko).

**The research purpose:** description and analysis of the monetary attitudes among different religious groups and confessions (Christianity, Judaism, Islam).

**Methodology and techniques.** The research uses a sample of 202 individuals who were divided into four groups according to their religious beliefs (Christians, Islamic, Judaic believers and atheists). The groups are equivalent in social-demographic (age, gender, educational level) and economic (level of income) parameters. The youngest respondents were 24 years old, and the eldest – 55 years old. The choice of this age period is explained by the highest professional and economic activity. Raw data was collected during 2013-2015 in Ukraine.

Such parametric groups were studied in the research: the religious belonging (I.M. Bogdanovs’ka Religious Orientations Questionnaire); the type of religious orientation (G. Allport’s, D. Ross’ “Religions Orientation Scale”); the social and demographic characteristics: age, gender, educational and income level (I. M. Bogdanovs’ka Religious Orientations Questionnaire); the dominant type of monetary attitudes and their structural configuration (A. Furnham’s “Money Beliefs and Behavior Scale”, T. Tang’s “Money Ethic Scale”).

**The results and their discussion.** Using A. Furnham’s “Money Beliefs and Behavior Scale” technique (modified by M. Simkiv) [1] we discovered some essential differences in dominant types of attitudes among different religious believers and atheists.

Table 1. The median rates according to A. Furnham’s “Money Beliefs and Behavior Scale”

Religion believers’ group	Monetary attitudes’ type			
	Money obsession	Power	Prudence	Non-adequate money behavior
Christians	6,89	5,55	5,83	6,69
Judaists	7,03	5,85	7,64	4,48
Muslims	6,10	5,29	5,48	4,50
Atheists	5,19	7,24	5,14	4,51

So, the “Money obsession” and “Non-adequate money behavior” attitudes were dominant for Christians’ group. It shows the presence of actual money need, the constant dissatisfaction of one’s financial position, the state of search for its improvement. The money is perceived as the

mean for solution of all the problems. The “Non-adequate money behavior” attitude domination characterizes the respondents of this group as people who have bad control of their own financial position, considering themselves unable to change it essentially. The financial expenses

cause the feeling of guilt and discomfort.

The results on “Prudence”, “Money obsession” and “Non-adequate money behavior” scales came to be significant for Judaic group. The prudence attitude presence shows an attempt of rational and prudent money behavior. For Judaic believers it is indicative to always know the exact amount of money in their possession combined with the tendency to hold the information about their incomes and sources of money in secrecy. The “Money obsession” scale higher results shows the actual need to multiplication of their money, the constant dissatisfaction of one’s financial position and the state of search for its improvement. The money is perceived as a guarantee of

their well-being and the mean for solution of all the problems among these people. The “Non-adequate money behavior” scale lower results permit to make a conclusion about higher level of control of one’s financial position.

For Islamic believers only one type of monetary attitudes was found significant, namely the “Non-adequate money behavior”. Lower results for this scale indicate the rational usage and detailed control over one’s financial position.

T. Tang’s “Money Ethic Scale” (modified by M. Simkiv) usage allowed to complement and to deepen the diversities analysis in the dominant attitudes types among different religious believers.

**Table 2.** The median rates according to T. Tang’s “Money Ethic Scale”

Religion believers’ group	Monetary attitude type					
	Money as good	Money as evil	Money as a success achievement means	Money as a respect factor	Expenses planning	Money as means to achieve freedom and power
Christians	5,53	6,63	6,79	5,41	4,55	5,67
Judaists	6,65	4,62	5,03	6,91	6,76	5,76
Muslims	6,44	4,68	5,58	6,94	5,10	5,32
Atheists	5,19	4,67	6,76	5,13	5,78	6,87

So, the “Money as evil” and “Money as a success achievement means” attitudes were dominant for Christians’ group. The simultaneous presence of these attitudes indicates the existence of some internal conflict towards money. On the one hand, money is considered as some negative and even obscene; on the other hand it is an inevitable means for successful self-realization in life.

The “Money as a respect factor”, “Expenses planning” and “Money as good” types of attitudes were dominant while questioning the Judaic believers. The prevalence of the monetary attitudes named above shows that money is an important factor; it is good, valuable because it improves the quality of human life. Money is also the respect factor for Judaic believers, it facilitates the multiplication of friends, helps the life self-realization. The “Expenses planning” scale’s higher scores show the ability to carefully plan one’s budget and to rationalize all the incomes and expenses.

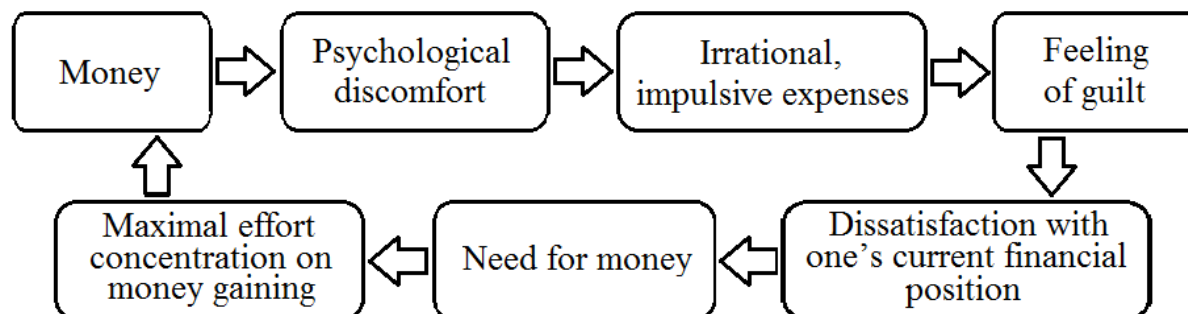
The domination of just one type of monetary attitudes was revealed among Muslim believers, namely the relation to money as the respect factor. Money is not something shameful or improper for them, on the contrary a person able to provide for his family financially is worth the local community’s respect. Money enables the person for the better realization of self and living a decent life.

The domination of two attitude types – “Money as means to achieve freedom and power” and “Money as a success achievement means” – was revealed among atheists using T. Tang’s “Monetary Ethics Scale”. The prevalence of the monetary attitudes named above indicates that the representatives of this group consider money an important factor which allows achieving personal independence and power over other people. It is a symbol and a scale of success.

The results received with this technique prove and complement the data collected using A. Furnham’s “Money Beliefs and Behavior Scale” technique on this sample.

In order to check the validity of the gained data Student’s t-criterion was used. It proved the statistical significance of the intergroup diversities in the dominant types of monetary attitudes among different groups of religious believers.

Summarizing the received results we can make conclusions about each of the research groups. Thus the majority of money interaction stages is connected with the negative emotions and experiences of anxiety, guilt, helplessness and inferiority for the Christian believers group. The domination of monetary attitudes oriented towards the obsession and inadequate money behavior forms a specific vicious cycle (Pic. 1).



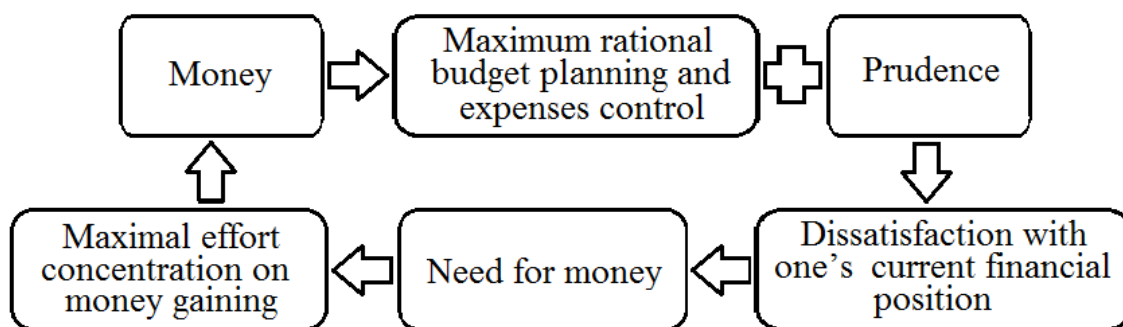
**Fig. 1.** The representation of Christian believers’ money behavior

The constant need in money, the anxiety for their financial position and dissatisfaction in it make Christian believers concentrate most of their efforts on the search of the ways to get money resources. But this need is never completely satisfied, because in the situation of money availability the person feels psychological discomfort until the money is spent away. Combined with the inability of effective budget planning and expenses control it becomes the cause of irrational impulsive actions in financial sphere (buying unnecessary things, expensive presents to others). Money spending allows to get rid of psychological discomfort, but becomes a source of feeling guilty for the irrational money spending. After that the money need is activated again; the dissatisfaction in one's financial position gets high levels and the whole cycle starts again.

In this case the influence of religious factor is presented in the occurrence of psychological discomfort during the period of money possession. It is a result of a conflict in values and motivational sphere towards money

and wealth and origins from the contradictory attitude to money in Christian doctrine itself. This contradiction may be found in Christian Holy Scripture, where the Old Testament is full of stories about luxurious and rich life of God-chosen kings of Israel, and the New Testament tends to ascetic beliefs, viewing money as a reluctant temporary necessity, of which it is good to get rid (for instance, by making donations), and not using it to get pleasure or enjoyment.

Another money attitudes configuration was revealed in the result of the monetary attitudes research among Judaic believers. The dominant attitudes are associated with the money obsession, prudence and non-adequate behavior in the financial sphere among these respondents. These attitudes stimulate the continuous process of multiplication and accumulation of financial resources. Budget planning and expenses control are the subjects of maximal attention. All this is complemented by the prudence attitude and the money interaction representation gets completely different character (Pic. 2).



Pic.2. The representation of Judaic believers' money behavior

The constant dissatisfaction with one's financial position and the need in money stimulate the maximal effort concentration in the search of ways to get money. The current financial resources are spent very rationally and prudently regardless of their quantity. The money accumulation does not effect in the reduction of the financial need and does not remove the feeling of dissatisfaction with one's financial status, launching the cycle once again. Each new cycle brings the increase of requests and need according to the income growth and everything repeats.

The scheme of money behavior described above is oriented to multiplication and accumulation of financial resources. This monetary attitudes configuration can be explained by peculiarities of Judaic religious doctrine. According to the Judaic Holy Scriptures money is not evil, on the contrary, they help people to improve the world. Judaism teaches that people should take care about money, the latter being a blessing from God, and must accumulate their capitals.

The monetary attitudes research among Muslim believers showed that for this group money is one of the respect factors and is associated with the non-adequate money behavior. In real life it manifests in the careful budget planning, expenses rationalizing and the control of one's financial position. This attitude is typical of Judaic believers as well, but unlike the latter the Muslims do not have the

tendency towards prudency and money obsession.

Such money attitude can be explained by the fact that Islamic doctrine does not forbid its followers to accumulate their wealth. On the contrary, the Koran teaches that earth beauties and charms were created by Allah for believers and for the sake of believers, but at the same time it points out that money should not be worshipped more than Allah and its creatures. The Muslim believers should comprehend that all the wealth does belong to Allah only. Money, given to a person, should work for the good of all community. According to Sharia law, in the case when a person is not able to put money in requisition, he should invest the capital into some other enterprise, getting a share of its income. So, following the Islamic doctrine basics, the Muslim believers value money, tend to their multiplication but do not make a cult of it.

Taking into the consideration the fact that the financial behavior schemes described above were found in different religious groups (with their equivalency on significant social, demographic and economic parameters) we can make a hypothesis that the very religious belonging is the leading factor influencing the monetary attitudes' formation among corresponding believers groups.

**Conclusion.** The present results thus suggest that different religious groups' representatives have their specific monetary attitudes, which manifests in different



configurations of money attitudes' dominant types. These peculiarities should be taken into account in the formative process of interchurch competence in interaction and cooperation in the spheres of education, economics and management. Furthermore, the consideration of this

correlation will allow to predict economic development's and behavior's success both on personal and national-wide scales, as far as the citizens' relations to money and their monetary attitudes are the essential determinants of national economic growth.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сімків М. Модифікований варіант методики А. Фернема "Шкала грошових уявлень та поведінки" / М. Сімків // Освіта регіону. – 2012. – № 2. – С. 295–301.
2. Сімків М. В. Адаптація модифікованого українського варіанту методики Т. Танга "Шкала грошової етики" (ШГЕ) [Текст] / М. В. Сімків // Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний освітньо-методичний журн. – 2011. – № 2. – С. 22-26.

#### REFERENCES

1. Simkiv M. The Modified Variant of A. Furnham's "Money Beliefs and Behavior Scale" Technique / M. Simkiv // The Region's Education. – 2012. – № 2. – P. 295–301.
2. Simkiv M. V. The Adaptation of T. Tang's "Money Ethic Scale" (MES) Modified Ukrainian-speaking Version [Text] / M. V. Simkiv // Applied Psychology and Social Work: scientific, applied, educational and methodic journal. – 2011. – № 2. – P. 22-26.

#### Особенности монетарных установок представителей разных религий

**О. С. Аушева**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния религиозного фактора на особенности монетарных установок представителей христианства, иудаизма и ислама. Описаны и проанализированы основные межгрупповые различия в доминирующих типах и структурных конфигурациях монетарных установок представителей различных религий.

**Ключевые слова:** монетарные установки, отношение к деньгам, религиозность, христианство, иудаизм, ислам.

## Розвиток ідентичності прийомної дитини: практика психологічної допомоги

Т. В. Демірджі

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: bondarenkotanya@ukr.net

Paper received 14.04.2016; Accepted for publication 25.04.2016.

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ефективності впровадження різних практичних методів з питань розвитку ідентичності дитини в умовах зростання у прийомній сім'ї. Підтверджено ефективність психологічної допомоги прийомним батькам на шляху розвитку ідентичності дітей, які виховуються в умовах замінного догляду. У систему соціально-психологічної підтримки та супроводження прийомних сімей впроваджено комплекс методів по роботі з прийомною дитиною щодо поєднання минулого досвіду її життя з теперішнім сімейним середовищем, а також структурування життєвих подій для формування цілісного уявлення про себе.

**Ключові слова:** прийомна дитина, прийомна сім'я, ідентичність, психологічна допомога, розвиток.

**Зміст.** Питання розвитку та відновлення ідентичності осиротілої дитини в умовах замінного догляду не завжди постає як нагальна та актуальна проблема. Це може бути пов'язано із прагненням дорослих «привласнити» прийнятну в сім'ю дитину та почати спільне життя з «чистого аркуша». Наразі в Україні система замінного догляду реалізується в чотирьох формах: усиновлення, як постійна форма; опіка як форма влаштування дитини в сім'ю родичів, а також прийомна і патронатна сім'я, як тимчасові. Кожна із форм передбачає свою специфіку психологічної та соціальної роботи з питань розвитку ідентичності прийнятої в сім'ю дитини. Так форма усиновлення передбачає повне об'єднання історії дитини та усиновителів, як інтегрованої основи для формування її ідентичності. Всі інші несуть в собі численні конфлікти, які потребують вирішення та узгодження, чому і має слугувати практика психологічної допомоги.

Питання організації соціально-психологічної допомоги прийомним дітям є більш вивченою темою на терені США та Європи, де існує розвинена система замінного сімейного догляду за дітьми, а також передбачена система соціально психологічної підтримки таким сім'ям та дітям. Їх вивченню присвячені праці Д. Бродинського, Дж. Скуллер та ін. [2, 8]. Щодо України, то ці питання залишаються складними для дослідження з причини їх важкої доступності в умовах приватного життя сім'ї та певної таємничості процесу приймання дитини з іншої родини походження. Наявні вітчизняні дослідження переважно лише опосередковано розкривають ці питання як дотичні. Зокрема серед таких можна виділити роботи відчизняних психологів науковців як Г. Бевз [1], Т. Яблонської [7], Н. Лук'яненко [3], Т. Мельничук [4], праці яких стосуються розвитку дітей в сім'ї, в тому числі і прийомній.

Тож **метою нашої статі** є визначення засобів психологічної роботи з прийомними дітьми задля розвитку та відновлення їхньої ідентичності.

**Методами** дослідження слугували: аналіз науково дослідницьких джерел, їх узагальнення, порівняння й систематизація а також моделювання; *емпіричні* – включене спостереження, бесіда, експеримент, анкетування; робота з документами соціальної історії прийомних дітей та самозвіти прийомних батьків і соціальних працівників. Під час проведення формуального експерименту застосовувалися методи

активного соціально-психологічного тренінгу, психологічного консультування (індивідуальне/сімейне). Дослідження проводилося на території України та охоплювало прийомних дітей, прийомних батьків, соціальних працівників, які супроводжують сім'ї.

Аналіз науково-практичних надбань вказує, що методами розвитку ідентичності можуть слугувати перш за все створення емоційних зв'язків до батьківських фігур, фактично формування нових прихильностей. Українська дослідниця Т. Яблонська спідтверджує, що корекція особистих властивостей дитини основана на ефектах не прямого впливу, завдяки підвищенню гнучкості та адекватності сприйняття її батьками [7, с.157]. Повертаючись до концепції Е. Еріксона, який зазначав, важливість значущого дорослого, почуття довіри та єдності до нього у перший рік життя, як необхідну умову для подальшого автономного Я, можна побачити даний феномен і у прийомних дітей старшого віку [6]. Наше дослідження показало, що діти у прийомній сім'ї, так само демонструють незалежно від віку, необхідність «з'єднатися» з прийомними батьками у перші декілька років життя. Це викликає деякі непорозуміння, оскільки поведінка дітей у даний період є дещо нав'язливою, вони ніби намагаються злитися з дорослим через фізичний контакт (сильні обійми, сидіння на колінах, бажання спати разом) і поведінку (допомагає, хоче сподобатися тощо). Проте, наскільки важливим є процес набуття автономності для подальшої диференціації ідентичності, так і для прийомної дитини є важливим розуміння неоднакового впливу різних значущих дорослих на її життя. Аналізуючи практичну роботу з прийомними сім'ями, можна спостерігати, що у прийомної дитини відбувається перехід від однієї сімейної системи до іншої. Ці системи, як правило, мають протилежні цінності орієнтири, виховний потенціал, рівень безпеки та стабільності, а також матеріальне забезпечення та можливість задоволення потреб. Саме тому, у психологічній роботі з прийомними дітьми (вслід за іншими дослідниками цієї сфери знань) ми вбачали доречним одноразово розгортати роботу в двох напрямках: 1) відновлення розвитку ідентичності через відновлення прихильності або створення нових здорових емоційних контактів; 2) відтворення разом з дитиною безперервності важливих життєвих подій та їх структурування.

В ході проведення інтерв'ювання та навчання прийомних батьків, нами були виявлені труднощі, з якими вони зустрічаються, коли говорять з дитиною стосовно її минулого. Як правило ці труднощі пов'язані з неможливістю прийомних батьків інтегрувати травматичні події з життя дитини у історію прийомної сім'ї, проте без цієї інтеграції не можливе і саме прийняття дитини та формування близьких довірливих стосунків. У роботах міжнародного досвіду, присвячених тому, як говорити з дитиною про її минуле [2, с.23-28] автори рекомендують підхід оснований на правдивій інформації, без нав'язливих інтерпретацій та власного ставлення і відповідно до віку дитини.

Аналіз практики, яка здійснювалась в результаті нашого дослідження «Розвиток ідентичності дитини в умовах прийомної сім'ї» показав невірне трактування учасниками заміної опіки необхідності підтримки кривних зв'язків. Виходячи з результатів проведеного дослідження та практичної роботи після влаштування дитини у прийомну сім'ю, для формування ідентичності не так важливий сам фізичний контакт з кривними батьками, як формування уявлення про них і розуміння причин змін у житті прийомної дитини нею. Однією з труднощів з якими стикаються прийомні батьки є деструктивна поведінка дитини після зустрічі з кривними батьками. Феномен парентифікації та трансляція поведінки допомоги, який вони отримали в ситуації прийомної сім'ї. Крім того можливо, що у прийомної дитини підвищується рівень деструкції та хаосу, що призводить до резонансу з прийомними батьками у разі неможливості забезпечити структуру щодо ситуації проживання та розвитку.

Аналіз літературних джерел з практики роботи із історією та досвідом життя прийомних дітей, що є необхідним для розвитку ідентичності у прийомних дітей, надав нам можливість скласти перелік методик для роботи з дитиною. Це такі, як: **книга життя/літопис мого життя; карта життя; сімейний колаж; казки, історії; робота з дзеркалом; програвання минулого за допомогою ляльок; листи, щоденники.** Дані методики увійшли у розроблений та впроваджений нами тренінговий модуль «Процес формування ідентичності у дитини», який є частиною Програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу [5].

Дана програма включає у себе теоретичні та практичні аспекти процесу формування ідентичності у дитини в умовах прийомної сім'ї і стосується наступного: поняття ідентичності та її значення у нашому житті; яким чином історія дитини впливає на відчуття власного «Я»; розвиток ідентичності дитини на кожному з вікових етапів (від народження до підліткового віку); роль прийомних батьків, батьків-вихователів у формуванні, розвитку та збереженні ідентичності прийомної дитини, дитини-вихованця; методики роботи з дітьми, які виховуються у сімейних формах виховання, по розвитку їх ідентичності (сімейний колаж, казка, книга життя, сімейне дерево та інші). Навчання за даною програмою відбувається в різних областях України з періодичністю 1 раз на 2 роки. Безпосереднє проведення навчання нами здійснювалося на базі Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також у разі

залучення на Курсах підвищення кваліфікацій для соціальних працівників, працівників громадських організацій, які працюють з дітьми проживаючими у ситуації заміної опіки.

За результатами проведеного нами в рамках дослідження навчання для прийомних батьків, було здійснено експертне інтерв'ювання щодо ефективності запропонованих методик роботи з дитиною по розвитку її ідентичності. Так 86% учасників навчання зазначили, що розповідали дитині про історію її життя, про її про минуле. Із запропонованих на тренінгу методик роботи по розвитку ідентичності 79% батьків використали розмова з дитиною на основі фактів отриманих з документів, 34 % використали методику «Книга життя», 25 % використали методику «Сімейний колаж», казки та історії, як засіб говорити з дитиною про її влаштування в заміну сім'ю, використали 43% батьків, програвання минулого за допомогою ляльок – 13%. Прийомні батьки відмітили позитивні зміни у їх взаємостосунках з дитиною, так наприклад «*діти стали відкритіші*», «*з'явилось більше довіри між нами*», «*все ніби розташувалося згідно своїх місць – хто є хто*», «*діти почали більше довіряти та брати участь у житті сім'ї*». Стосовно змін у самій прийомної дитини батьки зазначають наступні зміни у поведінці та розвитку: «*дитина більш спокійно говорить про минуле*», «*став більш спокійний, хоче більше бути з нами*», «*задає багато питань стосовно майбутнього, планує його*», «*враження наче в дитини впав тягар з плечей*», «*дитині легше знов проговорити моменти, які її тривожать*», «*змінився зовні, виріс, плечі розпрямив*».

Проведені нами навчальні модулі для соціальних працівників та психологів, які безпосередньо здійснюють соціальний супровід прийомних сімей теж мали позитивний результат. Спеціалісти отримали інформацію щодо роботи з прийомними батьками стосовно можливості говорити з дитиною про її минуле, а також рекомендації щодо планування індивідуальної роботи з дитиною, як видення окремого випадку. Важливими наробками дослідження стало розуміння необхідності прояснення для спеціалістів форм можливих контактів з кривними родичами прийомної дитини. Так як раніше спеціалісти наголошували на необхідності таких контактів, як на праві дитини знати своє коріння, проте ними не було здійснено оцінку ризиків та ресурсів даного спілкування. Необхідність попереднього проведення такої оцінки та планування даних зустрічей, або переведення цих контактів у режим телефонного спілкування або листування також підтвердили як результати нашого дослідження так і практичний досвід. Більш того, дослідження підтвердило, що для прийомних дітей характерно сприймати як значущого саме того доброго, який турбується про них у даний час, тобто прийомних батьків. А право прийомної дитини на збереження своєї ідентичності можна реалізувати за допомогою інформування її стосовно деяких важливих фактів її життя чи позитивних прикладів з історії її кривного роду.

Отримані у ході дослідження результати та впроваджені методики роботи стануть у нагоді як науковцям так і практикам, які займаються питаннями

вивчення розвитку дітей у різних формах замінного догляду (усиновлення, патронатна та прийомна сім'я), в тому числі стосовно питань розвитку їх ідентичності.

**Висновки.** Теоретичні підходи до розвитку ідентичності прийомної дитини засвідчують важливі поєднання у роботі з дитиною двох напрямів – індивідуального (робота з дитиною) і системного (робота з сім'єю, як із системою). Більшість міжнародних та відчизняних науковців зазначають про необхідність відновлення розвитку ідентичності через відновлення прихильності або створення нових емоційно значущих контактів у прийомних дітей та відтворення і структурування разом з дитиною безперервості

важливих життєвих подій з можливістю їх рефлексії.

Прийомні батьки є як інтегруючою фігурою, яка транслює прийомній дитині її образ. Розроблений в результаті дослідження тренінг для прийомних батьків дозволяє як і самим батькам, так і спеціалістам з соціального супроводу сім'ї враховувати у роботі з дитиною особливості механізмів її розвитку, мінімізувати вплив міфів та страхів, пов'язаних з родиною походження дитини на уявлення батьків про саму дитину, а також використовувати ефективні інструменти роботи з дітьми щодо збереження та розвитку їх ідентичності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г. Приймна сім'я: соціально-психологічні виміри : монографія / Г. Бевз. — К. : Слово, 2010. — 352 с.
2. Кифер Б. Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое / Б. Кифер, Дж. Скулер ; пер. на рус. В. Прохожего. — К. : Феникс, 2009. — 270 с.
3. Лук'яненко Н. М. Гармонійне виховання дитини у прийомній сім'ї / Н. М. Лук'яненко // Актуальні проблеми психології. - 2010. - Т. 1, Вип. 27. - С. 131-137
4. Мельничук Т. І. Ставлення батьків та дітей у сім'ях усиновителів/удочерителів до «таємниці» некретного походження прийнятої в сім'ю дитини. / Т. І. Мельничук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Вип. 25 —
5. Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2014. — С. 255–267.
5. Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів: навчально-методичний посібник / Авт. кол.: Бондаренко Т.В., Гришко А.А., Журавель Т.В., Зверева І.Д. та ін. / За заг. ред. І.Д. Зверєвої — К.: "Версо 04", 2011 — 672 с., [http://www.unicef.org/ukraine/ukr/parents\\_manual.pdf](http://www.unicef.org/ukraine/ukr/parents_manual.pdf)
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.
7. Яблонська Т.М., Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин: монографія. / Т.М. Яблонська // Суми, 2013. — 144 с.
8. D. Brodzinsky, M Schechter "The Psychology of Adoption", 1993, 416 p.

#### REFERENCES

1. Halyna Bevz "Foster family institute: social and psychological dimensions. Monograph", Kyiv, 2010, P.352;
2. Kifer B. Как rasskazat' pravdu usynovlennomu ili priemnomu rebenku. Как pomoch' rebenku osoznat' svoe proshloe / B. Kifer, D. Skuler ; per. na rus. V. Prohozhego. — K. : Feniks, 2009. — 270 s.
3. Luk'janenko N. M. Garmonijne vyhovannja dytyny u pryjomnij sim'i' / N. M. Luk'janenko // Aktual'ni problemy psyhologii'. - 2010. - T. 1, Vyp. 27. - S. 131-137
4. Mel'nichuk T. I. Stavlennja bat'kiv ta ditej u sim'jah usynovytelev/udocherytelev do «tajemnyci» nekrevnogo pohodzhennja pryjnjatoi' v sim'ju dytyny. / T. I. Mel'nichuk // Problemy suchasnoi' psyhologii' : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nac. un-tu im. Ivana Ogijenka, In-tu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny / za red.: S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. — Vyp. 25 —
5. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. — Vyp. 25 — Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. — S. 255–267.
5. Pidvyshennja vyhovnogo potencijalu pryjomnyh bat'kiv ta bat'kiv-vyovateliv: navchal'no-metodychnyj posibnyk / Avt. kol.: Bondarenko T.V., Gryshko A.A., Zhuravel' T.V., Zverjeva I.D. ta in. / Za zag. red. I.D. Zverjevoi' — K.: "Verso 04", 2011 — 672 s., [http://www.unicef.org/ukraine/ukr/parents\\_manual.pdf](http://www.unicef.org/ukraine/ukr/parents_manual.pdf)
6. Erik Erikson "Identity and the life cycle", New York: International Universities Press, 1959., P.171;
7. Jablons'ka T.M., Rozvytok identychnosti dytyny v systemi simejnyh vzajemyn: monografija. / T.M. Jablons'ka // Sumy, 2013. — 144 s.
8. D. Brodzinsky, M Schechter "The Psychology of Adoption", 1993, 416 p.

#### The development of the identity of a foster child: practice of psychological support

Demirci T.

**Abstract.** The article investigates the effectiveness of implementation of various practical methods on the child's identity in terms of growth in foster care. The effectiveness of psychological help to foster parents in the development of the identity of children living in conditions of replacement care has been confirmed. The system of social and psychological support and foster families guidance is amended by a set of methods on work with foster child on a combination of past experience of child's life with the current family environment and life events structured to form a holistic view of themselves.

**Keywords:** foster child, foster family, identity, psychological support, development.

#### Развитие идентичности приемного ребёнка: практика психологической помощи

Т. В. Демирджи

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию эффективности внедрения разных практических методов по вопросам развития идентичности ребенка в условиях взросления в приёмной семье. Подтверждено эффективность психологической помощи приёмным родителям на пути развития идентичности детей, которые воспитываются в условиях замещающей заботы. В системе социально-психологической поддержки и сопровождения приёмных семей внедрено комплекс методов по работе с приёмным ребенком, что касается объединения прошлого опыта его жизни с настоящей семейной средой проживания, а также структурирования жизненных событий для формирования целостного представления о себе.

**Ключевые слова:** приёмный ребёнок, приёмная семья, идентичность, психологическая помощь, развитие.

## Емоційно-вольовий аспект мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну діяльність

Н. О. Герасименко

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Paper received 17.04.2016; Accepted for publication 20.04.2016.

**Анотація.** У статті подано результати теоретико-емпіричного дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну діяльність. Представлені результати дослідження з використанням психодіагностичний методик: багатofакторний особистісний опитувальник 16 PF; самоактуалізаційний тест (САТ).

**Ключові слова:** емоційно-вольовий аспект, мотиваційна спрямованість, менеджер, ефективна діяльність.

**Постановка проблеми.** У період суттєвих трансформацій в Україні в цілому і в управлінській діяльності зокрема можна виділити той факт, що серед лідерських якостей менеджера особливе значення набуває його емоційно-вольовий потенціал. Прихильність керівника цінностям і цілям підприємства, виконуваної роботи, здатність управляти своєю волею, виховувати в собі оптимізм і життєрадісність передаються персоналу, далі конденсуються у продуктах праці всієї організації і внаслідок цього примножуються.

Актуальність дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну професійну діяльність обумовлена рядом протиріч, що намітилися в сучасній психології менеджменту між: гуманістичними принципами психологічних досліджень і складністю їх операціоналізації для реальної практичної управлінської діяльності, у основі якої закладена орієнтація на вирішення проблем, прагматичні цінності і конкуренцію; спрямованістю сучасних менеджерів на самореалізацію, професійний успіх і недостатнім рівнем розвитку суб'єктних якостей особи; творчим підходом до вирішення нестандартних проблем і цінностями безпеки і захищеності. Традиційно спрямованість особистості розглядається як ієрархізована мотиваційна сфера, яка постійно ускладнюється. Спрямованість – це об'єднання найважливіших цінностей, мотивів, які роблять життя людини структурованим, упорядкованим, цілеспрямованим. Спрямованість являє собою інтегровано єднання всієї особистості.

Теоретичний аналіз дослідження у психологічній літературі проблем: спрямованості (J. Atkinson [18], К. Левін [3], С.Д. Максименко [9], Г. Олпорт [12], М.

Rokeach [19], J. Rotter [20], X. Хекхаузен [15] і ін.); спрямованості особистості і професійної діяльності менеджерів (Є.Н. Ємельянов [5], Л.М. Карамушка [7], С.Є. Поварніцина [5], Т.П. Чернявська [16], Ю.М. Швалб [17] і ін.) дозволяє стверджувати, що досліджувана проблематика не нова у психологічній науці.

Разом із тим, цілісного психологічного осмислення проблеми мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність не існує на цей час у вітчизняній психологічній літературі. До невирішених раніше частин загальної проблеми мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера можна віднести наступні аспекти: визначення змісту і структури емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера.

**Мета статті** полягає в розкритті змістовно-структурованого навантаження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність в умовах трансформації соці-альних відносин в українському суспільстві.

Розроблено зміст і структуру емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність, в якій переважають позитивні, переважно високі цінності-цілі управлінської діяльності (рис.1.)

Емоційно-вольовий аспект включає наступні структурні компоненти: відповідальність, впевненість в собі, самостійність, емоційну стабільність, самоконтроль, емоційну реакцію на успіх або невдачу, позитивне відношення до життя і діяльності (В.К. Вілюнас [1], Т.О. Гордеєва [2], П.Друкер [4], Є.П. Ільїн [5], К. Муздибаєв [10] і ін.).

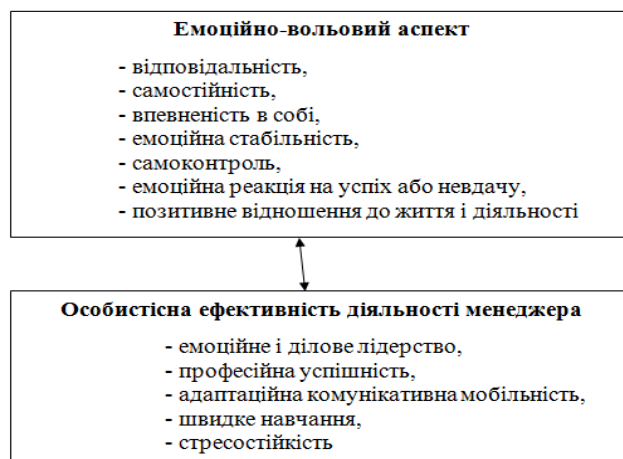


Рис. 1. Емоційно-вольовий аспект мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність

Відповідальність – найважливіша якість менеджера, дефіцит якої постійно відчувається в повсякденному житті, про що повідомляють топ-менеджери в своїх самозвітах. Серед істотних ознак відповідальності К. Муздибаєв [10] виділяє: точність, пунктуальність, особистості у виконанні обов'язків її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Самостійність менеджера виявляється в тому, що він сам приймає рішення. Він має свою точку зору на виникаючі проблеми і підтримує це в своїх підлеглих. Для ефективної управлінської діяльності необхідна незалежність і самостійність керівника в певних рамках, які дозволяють йому не створювати знервовану обстановку і в організації, і в стосунках з вищестоящим керівництвом. Впевненість в собі, уміння впливати на своїх підлеглих – це професійно важливі особистісні якості менеджера, прояв яких знаходять відгук у підлеглих тому, що: у важкій ситуації такому керівнику можна довіряти; упевненість керівника за законом психологічного зараження передається підпорядкованим, і вони діють відповідним чином. Емоційна стабільність менеджера виявляється в його умінні контролювати свої емоції, відчуття, переживання. В більшості випадків емоційна стабільність підвищує упевненість менеджера в своїх силах, а тим самим його управлінську активність. П. Друкер [4] підкреслює, що самоконтроль має мотивацію – прагнення щонайкраще впоратися зі своїми завданнями, а не просто виконати необхідний мінімум, що означає вищі виробничі цілі і ширше бачення. Емоційна реакція на успіх або невдачу, на думку Т. О. Гордєєвої [2], може бути охарактеризована через: 1) наявність переживання задоволення від зусиль і 2) особливості емоційних реакцій, які демонструє суб'єкт при зустрічі з труднощами і невдачами.

Що стосується управлінської діяльності, то на наш погляд, такі емоційні стани як тривожність, гнів, пригніченість, безнадійність у зв'язку з неуспішністю діяльності знижують її ефективність. І навпаки, надія і чекання успіху, позитивне відношення до життя і діяльності сприяють ефективності діяльності менеджера.

Аналіз і узагальнення підходів до визначення критеріїв оцінювання ефективності професійної діяльності менеджера (Г.С. Нікіфоров [11], Л.В. Фаткін [14], Ю.М. Швалб [17]) дозволив виділити узагальнені критерії особистісної ефективності діяльності менеджера: емоційне і ділове лідерство; професійна успішність; адаптаційна комунікативна мобільність; швидке навчання; стресостійкість. Емоційне і ділове лідерство при вирішенні більшості проблемних ситуацій включає уміння бути і неформальним емоційним лідером, і адміністратором, регламентованим посадовими інструкціями, неформальними цілями і нормами, що склалися в даній організації, на даному підприємстві. Професійна успішність – це результати діяльності, ефективність і продуктивність роботи підлеглих. Адаптаційна комунікативна мобільність – це уміння швидко знаходити своє місце в тому або іншому колективі, в тій або іншій ситуації, в тій або іншій системі взаємодій, уміння управляти конфліктними ситуаціями, міжособистісна ефективність в спілкуванні. Швидке навчання – здатність легко засвоювати інформацію, швидко вивчатися новим

навікам роботи.

Стресостійкість в широкому сенсі – це інтелектуальна, вольова і емоційна стресостійкість, яка включає: наполегливість; завзятість в процесі її рішення, а також доведення її до кінця не дивлячись на можливі перешкоди; здатність тривалий час знаходитися в ситуації невизначеності.

Сконструйована структура емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну професійну діяльність включає компоненти, які взаємозв'язані один з одним і можуть мати різну міру сформованості, а також по-різному впливати на особистісну ефективність діяльності менеджера.

Таким чином, виявлення і обґрунтування психологічних особливостей мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера, розробка структури емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну діяльність, взаємозв'язок її компонентів крізь плоскість особистісної ефективності професійної діяльності менеджера дозволили розробити психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості менеджера на ефективну діяльність (табл. 1).

У даному емпіричному дослідженні були використані наступні психодіагностичні методики: 1) багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF Форма А (Р. Кеттелл) [8]; 2) самоактуалізаційний тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинська) [13].

Вибіркова сукупність включала керівників організацій і підприємств Одеси. Об'єм вибірки склав: 128 обстежуваних топ-менеджерів і менеджерів середньої ланки у віці від 24-х до 56-ти років, стаж управлінської діяльності яких склав від 1-го до 24-х років. Формування вибірки було виконане з врахуванням вимог відповідності основним завданням дослідження. У таблиці 2 приведені результати дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність з використанням тесту Р. Кеттелла (16 PF-опросник) [8].

З даних, наведених у таблиці, бачимо, що по чинникам «емоційна стійкість» (С), «нормативність поведінки» (G), «раціональна чутливість» (I), «конформність – самодостатність» (Q2) у респондентів топ-менеджерів жінок показники вище, ніж у чоловіків, а у менеджерів середньої ланки – у чоловіків вище, ніж у жінок.

Емпіричне дослідження показало, що по чиннику «імпульсивність - самоконтроль» (Q3) показники самоконтролю чоловіків вищі, ніж у жінок для всіх респондентів і топ-менеджерів і менеджерів середньої ланки. Це свідчить про те, що в управлінській діяльності чоловіки, як правило, проявляють здатність контролювати свої емоції, думки і поведінка частіше, ніж жінки. Жінкам менеджерам складніше протистояти миттєвими бажанням. Вони частіше виявляють імпульсивність при ухваленні рішень.

Як наступна діагностична методика дослідження нами був вибраний самоактуалізаційний тест (САТ), заснований на опитувальнику особистісної орієнтації Е. Шострома (*Personal Orientation Inventory - POI*).

У таблиці 3 приведені результати дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність

з використанням методики самоактуалізаційний тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинська) [13].

**Таблиця 1.** Психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність

Компоненти емоційно-вольового аспекту	Методики
Відповідальність	Тест Р. Кеттелла (16 PF-опитувальник), Фактори: G+; I-
Самостійність	Тест Р. Кеттелла (16 PF- опитувальник), фактор Q2+
Впевненість в собі	Самоактуалізаційний тест (САТ) Шкала «Підтримка» або «Опора на себе»
Емоційна стабільність	Тест Р. Кеттелла (16 PF- опитувальник ), фактор С+ Тест М. Люшера (2-й колір вліво )
Самоконтроль	Тест Р. Кеттелла (16 PF- опитувальник ), фактор Q3+
Емоційна реакція на успіх або невдачу	Тест М. Люшера (2 цвет вправо) Тест Р. Кеттелла (16 PF- опитувальник ), фактор С-
Позитивне відношення до життя і діяльності	Самоактуалізаційний тест (САТ) Шкала «Погляд на природу людини»
<b>Особистісна ефективність діяльності менеджера</b>	
Емоційне і ділове лідерство	Експертна оцінка (авторський варіант)
Професійна успішність	
Адаптаційна комунікативна мобільність	
Швидке навчання	
Стресостійкість	

**Таблиця 2.** Емоційно-вольовий аспект мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність (по тесту Р. Кеттелла (16 PF-опитувальник) [8])

Чинники	Показники середніх величин, гендерні відмінності			
	ТМ		МСЛ	
	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.
Емоційна стійкість (С)	6,71	7,25	7,29	6,80
Нормативність поведінки (G)	4,06	4,25	5,48	4,73
Раціональна чутливість (I)	5,29	6,34	4,76	4,67
Конформність – самодостатність (Q2)	4,88	5,00	5,29	4,8
Імпульсивність-самоконтроль (Q3)	6,82	5,38	6,38	6,00

Примітка: ТМ – топ-менеджери, МСЛ – менеджери середньої ланки.

**Таблиця 3.** Емоційно-вольовий аспект мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну діяльність (по методиці самоактуалізаційний тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинська) [13])

Чинники	Показники середніх величин, гендерні відмінності			
	ТМ		МСЛ	
	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.
Підтримка	64,88	63,63	57,05	52,93
Сенситивність	58,82	53,63	50,85	49,63
Уявлення про природу людини	48,67	56,50	55,6	49,88

Примітка: ТМ – топ-менеджери, МСЛ – менеджери середньої ланки.

Дослідження показало, що по чинникам «підтримка» і «сенситивність» показники у респондентів чоловіків вищі, ніж у жінок для всіх менеджерів. Ці факти свідчать про те, що чоловіки менеджери в управлінській діяльності більшою мірою керуються своїми власними цілями, переконаннями, установками і принципами, і менш схильні до впливу зовнішніх сил, менш конформні; більшою мірою віддають собі звіт в своїх потребах і відчуттях, досить добре їх рефлексують. Вище перелічені факти можуть сприяти посадовому просуванню менеджера, розширенню його впливу.

По чиннику «уявлення про природу людини» показники респондентів жінок вище серед топ-менеджерів, а серед менеджерів середньої ланки показники

по цьому фактору вище у чоловіків. Вищі показники по цьому чиннику свідчать про схильність жінок топ-менеджерів і чоловіків менеджерів середньої ланки в цілому позитивно сприймати природу людини і не рахувати дихотомії мужності – жіночності, раціональності – емоційності непереможними. У обговоренні цих тем вони керуються принципом, наприклад, чоловіки і жінки відрізняються один від одного, але одні та інші можуть досягти успішності можливо різними дорогами.

**Висновки.** Теоретико-емпіричне дослідження дозволило розробити зміст і структуру емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості особистості менеджера на ефективну професійну діяльність;

встановити прояви особливостей емоційної стійкості, самоконтролю, раціональної чутливості, нормативності поведінки, підтримки, уявленні про природу людини топ-менеджерів і менеджерів середньої ланки; вплив професійного досвіду, успішності управлінської діяльності, гендерного аспекту на структурні компоненти емоційно-вольового аспекту мотиваційної спрямованості менеджерів в умовах трансформації соціальних відносин в українському суспільстві, в сучасному вітчизняному менеджменті.

Таким чином, рушієм і носієм активності менеджерів в їх професійній діяльності є їх здатність до самомотивування і звідси вміння шукати ресурси у собі,

вірити у свій успіх, використовувати і розвивати свій емоційно-вольовий потенціал в практичній діяльності.

Отримані в роботі результати дозволяють значно розширити існуючі у психології менеджменту уявлення про місце й роль праці в індустріальному, постіндустріальному й інформаційному суспільствах, окреслити проблеми й особливості формування емоційно-вольового потенціалу сучасного менеджера.

Результати теоретико-емпіричного дослідження використовуються й можуть знайти подальше застосування при розробці навчально-методичних матеріалів і програм спецкурсів, присвячених вивченню проблем психології в практичному менеджменті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас. – СПб: Речь, 2006. – 458 с.
2. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-103.
3. Динамическая психология / К. Левин; избранные труды / под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой; пер. с нем. и англ. яз. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
4. Друкер П. Эффективный руководитель / П. Друкер; пер. с англ. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2007. – 224 с.
5. Емельянов Е.Н. Психология бизнеса / Е.Н. Емельянов, С.Е. Поварнищина. – М.: Армада, 1998. – 511 с.
6. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
7. Карамушка Л.М. Психология управления (на матеріалі діяльності освітніх організацій) / Л.М. Карамушка. – К.: Київський міжнародний університет, 2002. – 268 с.
8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. – Петрозаводск: Изд-во Петроком, 1992. – С. 97-111.
9. Максименко С. Д. Генезис существования личности: монография / С. Д. Максименко. – К.: ООО «КММ», 2006. – 239 с.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград: Наука, 1983. – 240 с.
11. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 176 с.
12. Оллпорт Г. Становление личности / Г. Оллпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
13. Самоактуализационный тест // Сост. Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 45 с.
14. Фаткин Л.В. Развитие управленческого потенциала промышленных предприятий / Л.Ф. Фаткин, Д.С. Петросян // Аудит и финансовый анализ. – М., 2012, N 3, – С. 354-360.
15. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
16. Чернявская Т.П. Психология успешности личности в бизнесе: [монография] / Т.П. Чернявская. – Одесса: Астропринт, 2010. – 288 с.
17. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К.: Стило, 1997. – 238 с.
18. Atkinson J. A Theory of Achievement Motivation / J. Atkinson, H. Feather. – N.Y., 1966. – 215 p.
19. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
20. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. Rotter // Psychological Monographs: General & Applied 80(1) 1966, – P. 1-28.

#### REFERENCES

1. Vilyunas V.K. Psychology of Motivation / V.K. Vilyunas. - St. Petersburg: Rech, 2006. - 458 p.
2. Gordeeva T.O. Motivation to achieve: theory, research, problem / T.O. Gordeev // Modern psychology of motivation; ed. D.A. Leontiev. - M.: Smysl, 2002. - S. 47-103.
3. Dynamic Psychology / Lewin; Selected Works / under total. Ed. D.A. Leontiev and E.Y. Patyaeva; per. with it. and Eng. lang. - M.: Meaning, 2001. - 572 p.
4. P. Drucker Effective Manager / P. Drucker; per. from English. - M.: Publishing. House "Williams", 2007. - 224 p.
5. Emelyanov E.N. Business Psychology / E.N. Emelyanov, S.E. Povarnitsyn. - M.: ARMADA, 1998. - 511 p.
6. Ilyin E.P. Psychology will / E.P. Ilyin. - SPb.: Peter, 2000. - 288 p.
7. Karamushka L.M. Psychology of Management (on the basis of educational organizations) / L.M.Karamushka. - K.: Kyiv International University, 2002. - 268 p.
- 8.8. The best psychological tests for career guidance and professional selection. - Petrozavodsk: Izd Petroc, 1992. - S. 97-111.
9. Maksimenko S.D. Genesis of personality: Monograph / S.D. Maksimenko. - K.: "CMM" Ltd., 2006. - 239 p.
10. Muzdybaev K. Responsibility Psychology / K. Muzdybaev. - Leningrad: Nauka, 1983. - 240 p.
11. Nikiforov G.S. Reliability of professional activities / G.S. Nikiforov. - SPb.: Publishing house of the St. Petersburg State University, 1996. - 176 p.
12. Allport G. Formation of the person / G. Allport. - M.: Smysl, 2002. - 461 p.
13. Self-actualization test // Comp. L.Y. Gozman, M.V. Croze, M.V. Latin. - M.: Russian pedagogical agency, 1995. - 45 p.
14. Fatkin L.V. The development of the management capacity of industries / L.V Fatkin, D.S.Petrosyan // Audit and Financial analiz. - M., 2012, N 3, - pp 354-360.
15. Hekhauzen H. Psychology achievement motivation / H. Hekhauzen; per. from English. - SPb.: Rech, 2001. - 240 p.
16. Chernjavskaia T.P. Psychology of success of the individual in the business: [monograph] / T.P.Chernjavskaia. - Odessa: Astroprint, 2010. - 288 p.
17. Schwalb Y.M. Psychological models of goal setting / Y.M. Schwalb. - K.: Stylos, 1997. - 238 p.
18. Atkinson J. A Theory of Achievement Motivation / J. Atkinson, H. Feather. – N.Y., 1966. – 215 p.
19. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
20. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. Rotter // Psychological Monographs: General & Applied 80(1) 1966, – P. 1-28.



**Emotional-volitional aspect of motivational orientation manager for efficient operation**

**Gerasimenko N.**

**Abstract.** The article presents the results of theoretical and empirical study of emotional and volitional aspect of motivational orientation Manager for efficient operation. The results of studies using psychodiagnostic methods, multivariate personality questionnaire 16 PF; self-actualization test (SAT).

**Keywords:** *emotional and volitional aspect of motivational orientation, manager, effective activities.*

**Эмоционально-волевой аспект мотивационной направленности менеджера на эффективную деятельность**

**Н. А. Герасименко**

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования эмоционально-волевого аспекта мотивационной направленности менеджера на эффективную деятельность. Представлены результаты исследования с использованием психодиагностических методик: многофакторный личностный опросник 16 PF; самоактуализационный тест (САТ).

**Ключевые слова:** *эмоционально-волевой аспект, мотивационная направленность, менеджер, эффективная деятельность.*

## Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників

В. М. Гусак

Чорноморський державний університет імені П. Могили, м. Миколаїв, Україна

\*Corresponding author. E-mail: viksa2006@mail.ru

Paper received 19.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу методичних підходів до дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Розглядаються ті методики, які пов'язані з діагностикою особистісної самореалізації і можуть стати основою для вивчення психологічної культури. Особлива увага приділяється психодіагностичним методам, які дозволяють визначити рівень розвитку окремих складових професійної психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота».

**Ключові слова:** професійно-психологічна культура, соціальний працівник, самоактуалізація, особистісна зрілість, метод узагальнення незалежних характеристик.

**Вступ.** Соціальна робота знаходиться на перетині різних областей знання, передбачає налагодження між-дисциплінарних зв'язків і являє собою один з найбільш багатопланових видів професійної діяльності у сфері «людина - людина». Разом з діяльністю психолога, медика, педагога вона належить до найважливіших «професій допомоги», оскільки фахівець найчастіше бачить людей нещасними, нездоленими, з тягарем багатьох проблем, далеко не кожному з яких можна вирішити остаточно з ряду об'єктивних і суб'єктивних причин.

У зв'язку зі специфікою умов професійної діяльності соціального працівника, пов'язаної з інтенсивним впливом стресових факторів, не тільки професійні знання, вміння і навички, а перш за все особистісні якості фахівця багато в чому визначають успішність роботи. Високий рівень психологічної культури сприяє ефективності діяльності в психотравмуючих професійних ситуаціях, в які часто доводиться потрапляти соціальному працівнику, збереженню психічних і фізіологічних резервів, стійкості до дії психоемоційних стресорів.

**Мета.** Для цілеспрямованого впливу на формування психологічної культури важливо володіти надійними засобами діагностики. Тому актуальним завданням є вибір методик дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, які будуть покладені в основу технології її формування в умовах університетської освіти.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблема формування професійної культури психологів та представників інших професій соціономічного типу в різних її аспектах розглядається в роботах Я. Л. Коломінського, О. О. Бодальова, М. М. Обозова, А. Б. Орлова, О. І. Моткова, Л. С. Колмогорової, А. О. Деркача, Г. І. Марасанова, В. І. Войтко, Н. В. Чепелевої, В. В. Рибалки, О. Г. Видри, Г. О. Балла, З. Л. Становських, П. С. Перепелиці, Н. І. Волошко, О. В. Проскури, О. А. Рудомьоткіної, О. В. Винославської та ін.

Вивченням питань, пов'язаних з особистісно-професійним розвитком соціальних працівників займалися сучасні науковці: А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, І. І. Мигович, Т. В. Семигіна, А. М. Бойко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко, Н. Б. Бондаренко, Є. І. Холостова, Г. П. Медведєва, Н. Б. Шмельова, В. А. Нікітін.

На основі теоретичного аналізу наукових праць вказаних вчених зроблено висновок, що на

сьогоднішній день серед науковців не існує одностайності щодо розуміння сутності та структури професійно-психологічної культури, а проблема аналізу методичних підходів до її діагностики безпосередньо у соціальних працівників в умовах університету, не знайшла достатнього відображення у психологічних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ми розглядаємо професійно-психологічну культуру як складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку і використанні цілісної системи психологічних знань, умінь і навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоєфективної професійної діяльності в ситуаціях, що вимагають мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

У попередніх дослідженнях було виділено наступні складові професійно-психологічної культури: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий та емоційний компоненти, які реалізуються в повсякденній професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

Аналіз психологічної літератури показав, що комплексних, системних досліджень, присвячених особливостям діагностики психологічної культури студентів-соціальних працівників не проводилося. Звернемося до огляду методів, пов'язаних з діагностикою особистісної самореалізації.

На сьогоднішній день ми маємо стандартизований тест самоактуалізації особистості, розроблений А. Шостромом [6, с. 174-193], який складається з наступних шкал: орієнтація у часі, підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сензитивність відносно себе, спонтанність, самоповага, самоприйняття, уявлення про природу людини, синергія, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

У зв'язку з цим А. Маслоу зазначає: «Самоактуалізацію можна тепер визначити цілком операціонально, подібно до інтелекту, як те, що вимірюється відповідним тестом. Вона добре корелює із зовнішніми змінними різного роду і збагачується додатковим змістом... Більша частина того, що мені вдалося побачити інтуїтивно, безпосередньо, суб'єктивно, підтверджується тепер числами, таблицями і кривими» [2, с. 36].

Однією з важливих інтегральних характеристик самосвідомості, що передбачає почуття відповідальності, готовність до активності і переживання власної суб'єктності («Я»), є локус контролю. Виділяють два крайніх типи локусу контролю – інтернальний та екстернальний. Існує ряд методик, розроблених як для діагностики узагальненої локалізації контролю особистості, так і для виявлення специфіки локалізації контролю в окремих сферах її життя, що дозволяють діагностувати домінування загальної інтернальності/екстернальності та в окремих життєвих сферах: методика «Локус контролю» О. Г. Ксенофоновой [5, с. 141-150], «Діагностика парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості» (С. Ф. Бажин, О. М. Еткінд) [10, с. 14-18] тощо.

Результатом високого рівня особистісної гармонії та благополуччя є успішна соціально-психологічна адаптація. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда дозволяє визначити рівень таких наближених до змісту і складових психологічної культури параметрів, як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність [10, с. 193-197].

Методичним забезпеченням дослідження та цілісного опису особистості згідно структурно-генетичного підходу є розроблена К. К. Платоновим «Карта особистості» [7, с. 49-51]. Це коротка характеристика, складена відповідно до концепції динамічної функціональної структури особистості, що містить систематизований перелік її основних елементів: спрямованість особистості, досвід, особливості психічних процесів, біопсихічні особливості. Залежно від дослідницької мети дозволяє вивчати розвиток професійно-важливих якостей, їх динаміку та відповідність вимогам професії. Вона заповнюється за методом узагальнення незалежних характеристик, а кожна передбачена нею властивість оцінюється за методом поляних балів.

Метод узагальнення незалежних характеристик, розроблений К. К. Платоновим, останній вважав основним науково-практичним методом психологічної науки для вивчення особистості в різних видах її діяльності. Він полягає у зборі та узагальненні деяких показників, що характеризують особистість, тими особами, які знають досліджуваного і оцінюють його незалежно від думки інших, що забезпечує застосування особистісного підходу при психодіагностиці [7].

Основна суть методу поляних балів – порівняння та співставлення психічного явища відносно крайніх форм його прояву. Кожна якість, як узагальнена характеристика, може оцінюватися від 1 до 5 балів. Крім самого досліджуваного оцінювання проводить група експертів, яка протягом тривалого часу контактувала з ним (під час навчання, у побутовій сфері, дозвіллі). Показником розвитку особистості є сумарний бал, який вона отримує на основі середнього арифметичного результатів двох-трьох експертів і власного результату.

Потрібно пам'ятати, що отримані результати є суб'єктивними показниками, тому потрібно враховувати потенційну здатність експерта давати об'єктивну оцінку певних структур особистості, компетентність у даному питанні, рівень неупередженості до досліджуваного. У цілому «Карта особистості» дає комплексне

уявлення про особистість і є доцільним методом, що дозволяє вивчати її як цілісність, а не як суму певних психологічних властивостей.

Опитувальник особистісної зрілості, розроблений О. С. Штепою, дозволяє визначити рівень особистісної зрілості студентів як базового елементу психологічної культури майбутніх соціальних працівників для подальшої підготовки високопрофесійних фахівців. Існує дві форми опитувальника: форма А, яка застосовується в констатувальному експерименті або на першому тренінгу «Актуалізація особистісної зрілості», та форма Б для дослідження змін, які відбулися в ході формувального експерименту, використовується на останньому тренінгу. Кожен опитувальник містить 85 тверджень, за допомогою яких здійснюється самооцінка 10-ти рис, які є критеріями особистісного зростання: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [11].

О. І. Мотковим одним із перших у психології країн пострадянського простору було створено авторську методичку дослідження психологічної культури [3]. Він вважає останню важливим аспектом інтегральної гармонійності особистості та її загальної конструктивності, що сприяє більш високій життєвій задоволеності і загальній адаптованості особистості.

Методика дозволяє вивчити вираженість і якість шести видів культурно-психологічних поведінкових проявів: саморозуміння і самовизначення; конструктивне спілкування з однолітками, близькими і далекими людьми; гарна саморегуляція своїх емоцій, дій і думок; творчість; самоорганізація (конструктивне ведення справ); гармонізуючий саморозвиток [3; 4].

Для здійснення комплексного дослідження рівня професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників важливо зосередитися на аналізі можливих методик діагностики окремих її складових: психологічної грамотності та компетентності, ціннісно-сміслового та емоційного компонентів.

Л. С. Колмогорова розробила програму діагностики психологічної культури учнів з 1 по 11 класи, що відображає її вікову динаміку. Зокрема, нею був розроблений тест «Психологічна грамотність» для старшокласників та випускників загальноосвітньої школи. Тест складається із наступних субтестів: психологічні поняття, психологічний аналіз ситуацій та вирішення психологічних задач, пов'язаних із застосуванням наукових та життєвих знань з психології, а також психологічною інтуїцією [1].

«Методика діагностики структури ціннісних орієнтацій особистості С. С. Бубнової» [10, с. 26-28], «Визначення життєвих цінностей особистості (Must-test) П. Н. Іванова та Е. Ф. Колобовой» [10, с. 31-33], «Методика діагностики системи ціннісних орієнтацій особистості» Е. Б. Фаталовой в модифікації Л. С. Колмогорової, Д. В. Каширського [1, с. 259-263], тест М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [1, с. 177-181], «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва [1, с. 263-268] можуть бути використані для дослідження ціннісно-сміслового компоненту психологічної культури.

Методи і конкретні методики вивчення особливос-

тей професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників визначалися з урахуванням зазначених вище положень. Основний методичний арсенал дослідження включав: розроблені нами анкети з виявлення рівня психологічної грамотності та компетентності, «Методика дослідження психологічної культури» О. Г. Видри [9, с. 211-214], розроблена на основі тесту О. І. Моткова, і «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла [10, с. 57-59]. Зупинимося детальніше на їх характеристиках.

З метою визначення рівня психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників нами було розроблено спеціальну анкету на основі методу узагальнення незалежних характеристик К. К. Платонова та виділених Л. С. Колмогоровою показників, що свідчать про високий рівень психологічної культури як результат навчальної діяльності на основі врахування сензитивності вікового періоду.

Паралельно з оцінюванням студентом своїх психологічних знань, умінь та навичок їх оцінювали також однокурсники та викладачі вузу. Рівень психологічної грамотності та компетентності визначався через відношення ступенів вираженості оцінки викладача або керівника практики і самооцінки за 5-бальною шкалою оцінок. Порівнюючи бали, які виставив студент сам собі, з балами які виставили інші, ми одержали можливість з більшою мірою вірогідності визначити рівні психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників.

Рівень ціннісно-сислового компоненту психологічної культури визначався за допомогою адаптованого О. Г. Видрою варіанту методики «Психологічна культура особистості» О. І. Моткова. Вона побудована як семантичний опитувальник, що включає 55 тверджень, які оцінюються по двом п'ятибальним шкалам, в межах 11 видів культурно-психологічних прагнень. Методика містить дві п'ятибальні шкали: шкала А – оцінка сили культурно-психологічного прагнення; шкала Б – оцінка ступеня його реалізації студентом в особистісно-професійній діяльності. Це відображає ступінь усвідомлення студентами психологічних цінностей, їх рефлексії і творчості.

О. Г. Видра виділив наступні види культурно-психологічних прагнень особистості: психологічні цінності; любов до людей; рефлексія; культурне, конструктивне, професійне спілкування; спрямованість; гармонійний саморозвиток; самоаналіз, самопізнання; любов до праці, конструктивність професійної діяльності, відповідальність; інтелектуальні прагнення; психічна саморегуляція; творчість. Сила і ступінь реалізації культурно-психологічних прагнень оцінюється за чотирма рівнями: елементарний, базовий, досконалий і псевдовисокий, який введений А. Г. Видрою для фіксування ефектів «спотворення» проведення дослідження, неадекватно завищених самооцінок студентів або хибні відповіді [9].

Для визначення рівня розвитку емоційного компоненту психологічної культури використовувалася «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла, яка запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і

містить 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (радіше емоційна гнучкість); самомотивація (як довільне управління власними емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (швидше вміння впливати на емоційний стан інших людей) [10].

Як можна помітити, у даній статті були проаналізовані в основному тестові методики. Однак, у дослідженні професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників ми визнаємо важливу роль дотримання принципу взаємодоповнення і взаємоперевірки окремих методів. За словами К. К. Платонова, психолог-дослідник повинен прагнути «співставити, взаємодоповнити і взаємоперевірити дані лабораторного та природного експерименту і дані спостережень, отримані при вивченні конкретної особистості в різних видах діяльності» [8, с. 94].

Слід зазначити, що для підвищення рівня професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників нами був використаний метод формульованого психолого-педагогічного експерименту, чому будуть присвячені наступні публікації.

**Висновки.** Як було показано вище, комплексних, системних досліджень, присвячених особливостям діагностики професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників не проводилось. Разом з тим, методики, пов'язані з діагностикою особистісної самореалізації (самоактуалізації, локусу контролю, соціально-психологічної адаптації) стали підґрунтям для розробки сучасних діагностичних засобів виявлення рівня гармонійності особистості. Опитувальники особистісної зрілості О. С. Штепи та психологічної культури О. І. Моткова, програма Л. С. Колмогорової лягли в основу методик, використаних нами для діагностики професійно-психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота».

Важливу роль для нашого дослідження відіграла методика «Карта особистості», розроблена К. К. Платоновим на основі методу узагальнення незалежних характеристик та методу полярних балів, що дає комплексне, цілісне уявлення про особистість. Основна відмінність методики – системний підхід до вивчення особистості, проте вона не має на меті дослідження закономірностей у розвитку, не дає уявлення про взаємозалежність структур та підструктур.

Основний методичний арсенал дослідження психологічної культури відповідно до її основних структурних елементів (психологічна грамотність та компетентність, ціннісно-сисловий та емоційний компоненти) включав: розроблені нами анкети з виявлення рівня психологічної грамотності та компетентності на основі методу узагальнення незалежних характеристик К.К.Платонова, адаптований варіант методики «Психологічна культура особистості» О. Г. Видри та «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла.

Таким чином, у статті було проаналізовано як відомі методики, що дозволяють охарактеризувати деякі аспекти психологічної культури студентів, так і методики в авторській модифікації, спрямовані в першу чергу на те, щоб доповнити комплекс методичних засобів, які дозволяють визначити можливості освітніх програм у підвищенні рівня професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практик. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Изд-во Смысл, 1999. – 425 с.
3. Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности» [Электронный ресурс] / О. И. Мотков. – Режим доступа: [http://www.uceba.com/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psiholichnost/m\\_kyultura\\_4.htm](http://www.uceba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/m_kyultura_4.htm)
4. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практическое пособие / О.И. Мотков. – М.: Треугольник, 1993. – 96 с.
5. Никитина В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б. Никитина, Т.Д. Василенко. – М.: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
6. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие / С.В. Пазухина. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
7. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К.Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
8. Платонов К. К. Методологические проблемы медицинской психологии / К. К.Платонов. – М.: «Медицина», 1977. – 95 с.
9. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.: ІПППО України, 2005. – 298 с.
10. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
11. Штепа О.С. Пропrium зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №2. – С. 26 - 35.

#### REFERENCES

1. Kolmogorova L.S. Diagnosis of psychological culture of pupils: A practical guide for school psychologists / L.S. Kolmogorova. – Izd-vo VLADOS-PRESS, 2002. – 360 p.
2. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature / A. Maslow. – M.: Izd-vo Smysl, 1999. – 425 p.
3. Motkov O. I. The technique «Psychological culture of personality» [Electronic resource] / O. I. Motkov. – Access: [http://www.uceba.com/met\\_rus/k\\_psihologiya/k\\_psiholichnost/m\\_kyultura\\_4.htm](http://www.uceba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/m_kyultura_4.htm)
4. Motkov O. I. Self-personality psychology: a practical guide/ O. I. Motkov. – M.: Treugol'nik, 1993. – 96 p.
5. Nikitina V.B. Psychodiagnostic in the system of social work: Textbook for students of higher educational institutions / V.B. Nikitina, T.D. Vasilenko. – M.: Iz-vo VLADOS-PRESS, 2004. – 208 p.
6. Pazukhina S.V. Educational success: diagnosis and development of teacher's professional consciousness: Tutorial / S.V. Pazukhina. – SPb.: Rech', 2007. – 224 p.
7. Platonov K. K. Concise dictionary of the system of psychological concepts: Textbook for educational institutions / K. K.Platonov. – M.: Vyssh. shk., 1984. – 174 p.
8. Platonov K. K. Methodological problems of medical psychology / K.K. Platonov. – M.: «Meditsina», 1977. – 95 p.
9. The development of psychological culture of students in the system of continuous professional education: Textbook / Edited by V.V. Rybalka. – K.: IPPPO Ukrainy, 2005. – 298 p.
10. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2005. – 490 p.
11. Shtepa O.S. Proprium of mature personality/ O.S. Shtepa // Practical Psychology and Social Work. – 2004. - №2. – P. 26 - 35.

#### Methodical approaches to the study of professional psychological culture of future social workers

Husak V.

**Abstract.** The article analyzes methodical approaches to the study of professional psychological culture of future social workers. We consider the techniques associated with diagnostics personal self-realization and it can become the basis for the study of psychological culture. Special attention is paid to psychodiagnostical methods that allow to determine individual components of psychological culture development's level of students whose specialty is «Social work».

**Keywords:** professional psychological culture, a social worker, self-actualization, personal maturity, independent characteristics generalization method.

#### Методические подходы к исследованию профессионально-психологической культуры будущих социальных работников

В. М. Гусак

**Аннотация.** Статья посвящена анализу методических подходов к изучению профессионально-психологической культуры будущих социальных работников. Рассматриваются те методики, которые связаны с диагностикой личностной самореализации и могут стать основой для исследования психологической культуры. Особое внимание уделяется психодиагностическим методам, которые позволяют определить уровень развития отдельных составляющих профессиональной психологической культуры студентов специальности «Социальная работа».

**Ключевые слова:** профессионально-психологическая культура, социальный работник, самоактуализация, личностная зрелость, метод обобщения независимых характеристик.

## The psychodiagnostic approach to psychosomatic students health safety

O. V. Korniyenko

Kyiv Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine  
\*Corresponding author. E-mail:ovkdefender@gmail.com

Paper received 10.04.2016; Accepted for publication 20.04.2016.

**Abstracts.** Based on results of decades (2006-2009/2010-2015 years) empirical research presented individual-psychological and factors analysis of psychosomatic student's health of Kyiv National Taras Shevchenko University. Conducted a differentiated analysis of the sample of girl-students (n = 375), boys-students (n = 311). There was conducted the summery analysis of annual students examinations in University Clinic 2005-2010 years. Published the above-mentioned results in VAK journals (Higher Attestation Commission) Ukraine and on the web sites of International conference. Completed all stages of complex study: general statistical, correlative, factor analysis taking into account the complex dynamics of total 45 indicators of four blocks psychodiagnostics methods. The results confirmed our assumption of a leading role and effects of two-factor H.Eysenk theory of personality (introversion / extraversion, emotional stability / instability) on psychosomatic health of the studied girls/boys students.

**Keywords:** safety, individual-psychological diagnostics, student's psychosomatic health promotion.

**Introduction.** The author from 2006-2009/2010-2015 years investigated the problem of complex safety research psychosomatic health of the student youth by the example of Kyiv National Taras Shevchenko University. It is also important, the analysis of research professionals in close scientific fields. Attention is drawn by the publication of Russian specialist T. I. Kolesnikova [6, pp.5] "*The psychological world of the individual and his security*" with emphasis on raising the question of health as a factor of national security. The Ukrainian researcher examines the issue from the other side A. I. Kuzminskyi "*The role of higher education in the preservation and strengthening of health of students*". Promising conclusion of author's article is that task of psychological services is preventive work, which should be applied basic (individual counseling, group training sessions, and active social psychological studies). Some special work should be given on passive (meeting with the students-mates on adaptation to training, thematic discussions, curatorial hours, psychological debates etc.) methods of psychological help to ensure the readiness of the higher nervous system as the bearer of psychic phenomena to significant loads while studying at the university [12]

### Analysis of the Latest Researchers on the Issue.

Moreover, we continue to develop and search for new forms of psychological prevention, psycho-correction in the structure of the educational process taking into account the received psychodiagnostics data. It is advisable in our opinion to discuss a general characteristic of published papers in the field of psychosomatic boundary disorders among representatives of different age group in some countries. Prevalence of depression is 12% of the total disease burden of fatal and affects 5-10% of the population (T. Ustun at al., [15,pp. 386-392], N. Singleton at al., [14]. About 90% of patients with this mental disorder is treated in the primary United Kingdom care system by D. Goldberg and P. Huxley [6]. Among young people the prevalence of depression in the 12 months estimated 1-3% A. Angold and E. Costello [2, pp.143-148]. However, 2-10% of children at least once complained of headache, abdominal pain, limbs and much less – for fatigue or weakness without physical pathology. Most of them suffer from depression. In connection with the foregoing, prevent violations of personal development and preservation of mental health and optimal level of

functioning and priorities relating to medical and psychological support of the educational process T. G. Gadelshuna [3,pp. 22], A. A. Ivanova [5,pp. 23].

The theoretical and methodological basis of this article serves a brief analysis of these specialists. Today among national and foreign specialists in medical psychology, clinical psychology, psychotherapy on an ongoing discussion regarding the purpose, tasks of clinical psychology and applied psychodiagnostics by V. V. Krystal et al. [13,pp. 3-6], M. Alricsson et al. [1, pp. 501-512].

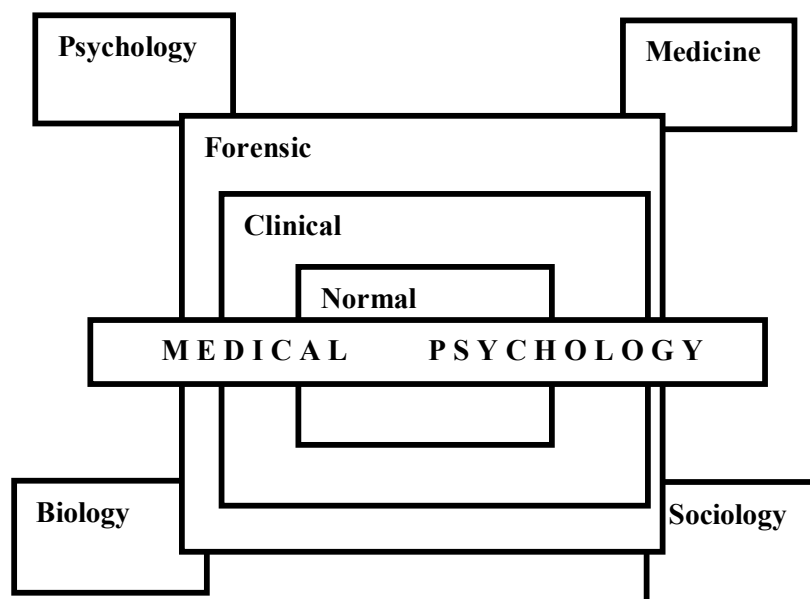
The team of national experts in clinical psychology, psychiatry offers the following four-component structure of medical psychology. Problems of medical psychology developed by different specialists, doctors and psychologists and should be viewed as a positive development, but it is necessary to determine the theoretical basis of common principles and approaches to the study of mental / psychological health based on adequate specialists understanding of the two concepts (the problem of norm / pathology). Different approaches have led to a lack of unification, medical and psychological terminology, to a certain separation notions, especially to the ambiguous wording of even basic ones such as medical psychology and clinical psychology and psychopathology and pathopsychology, social pathopsychology. Not resolved the question of who should be a medical psychologist - a doctor or a psychologist.

Meanwhile, a clear separation of these concepts, the selection of parts and sections of clinical psychology is a prerequisite for the successful solution not only theoretical but also of important practical problems of implementation – improving psychodiagnostics, psychotherapeutic, psycho hygienic, prevention, rehabilitation, psychological examination. We see also our ultimately – task of maintaining mental health and harmonious personality development a high level of adaptation in society.

We present four basic parts of medical psychology developed by the group of authors (V. Krystal et al. [11,pp. 3-6], as Fig. 1.

The authors of this scheme focus attention goals and objectives of the first part of the clinical psychology as underdeveloped area.

**Normal Psychology:** studying human mental functions; biorhythms of mental activity, psychological and



psychosexual development; personality and health; conscious and unconscious normal; mental health; psychology of sex differences; developmental psychology; interpersonal relationships (micro and macro groups); family and its functioning (family health, adaptation, mental hygiene).

**The Formulation of the Goals and Objectives of the Article.** Based on the foregoing, the author presents his own theoretical and methodological principles on which he performed research during 2006-2009 years. The **object** of comprehensive psychodiagnostic research is health of normal healthy students (boundary state between health and illness). The **subject** of study is psychological diagnostics, correction, psychological prevention of psychosomatic student's health violations in education.

One of the main achievements of author's present article are some publications: a teaching book "Maintenance of psychosomatic health healthy people" O. V. Kornienko [7, 126 p.], as Fig. 1 and the monograph "Safety and maintenance of psychosomatic health of young people" O. V. Kornienko [8, 264 p.], and materials of theoretical and applied studies in conference abstracts and articles.

Given the above **goals** of this paper is to compare the integrated statistical research students data of four faculties student-girls n=375 and students-boy n=311 from Kyiv National Taras Shevchenko University, psychology, sociology, and radiophysics during the 2006-2009 years.

We formulated the following theoretical **objectives** and empirical research:

1. Formation control (n=301) and experimental group (n=74) students girls from total sample based on indicators expressed the differential diagnosis of depression and method for rapid diagnosis of neurosis.

2. Formation control (n=295) and experimental group (n=16) young students boys from the total sample based on indicators expressed the differential diagnosis of depression and methods for rapid diagnosis of neurosis.

3. Comparative factor analysis of two groups of student -girls n=375 and student-boys n=311 in order to identify early attributes of infringement of psychosomatic health of students D. Raigorodsky [13, 672 p.].

4. Conducting research in the student clinic Kyiv National Taras Shevchenko University, through analysis of annual clinical examination students in 2005-2010 academic years.

**Materials and Methodology of Research.** We were allocated four blocks psychodiagnostics methods, detailed their study, testing in the dissertation author's works and other professionals, textbooks, monographs presented in the sources. We publish detailed summary of above-mentioned methods in author's previous publication O. V. Kornienko [10, pp. 87-90].

**The first level:** individual psychological and psychophysiological methods (EPI introversion, ambiversion, extraversion, emotional stability / instability). **Second level:** personality-oriented methods (accentuation of character, temperament, scale of self-esteem, personal and situational anxiety). **Third level:** psychosomatic-oriented methods (differential depression diagnosis, method for rapid neurosis diagnosis). **Fourth level:** interpersonal-oriented methods (interpersonal behavior circle).

**Results and discussion.** The answer and detailed discussions to the first three objectives of this article are published in two following author's work. Nationally it is may be identified as VAK journals (Higher Attestation Commissions Ukraine) O. V. Kornienko [9, pp. 270-276] and on the Web-site of international conference "Urgent problems of Pedagogy and Psychology" – 2015 held in Budapest (Hungary).

In the content of this article, we focused more attention on comparative statistical research data student's university clinic 2005-2010 years.

The data obtained psychodiagnostics studies were compared with analysis of annual medical screening conducted at university student's clinic for 2005-2010 academic years. A total number of analyzed individual outpatient student's card accounted for 163 persons, among them: girls – 86, boys – 77. We recommend to pay attention to the following table № 1.

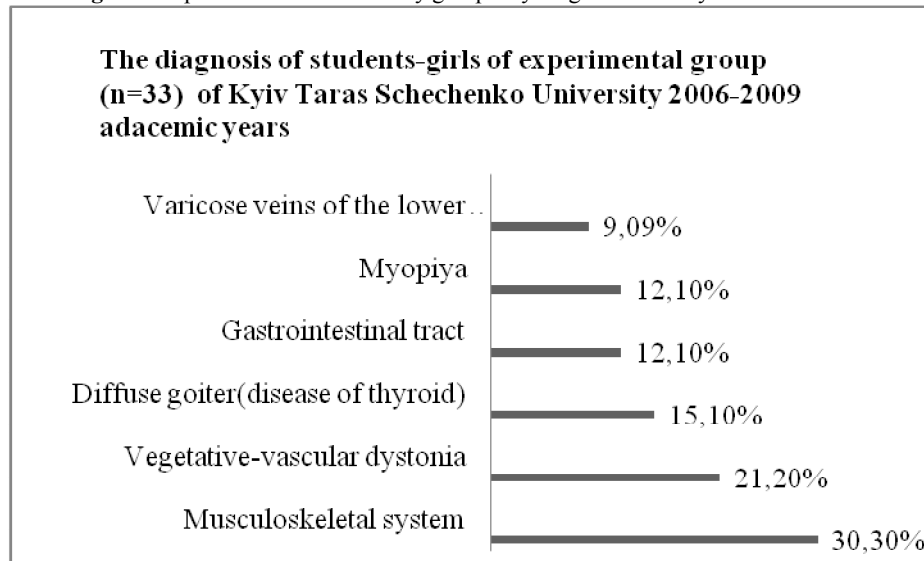
For greater visibility, we are represent Fig. 2 to clarify the specific diagnosed by doctors.

**Tab. 1.** The doctors list diagnosis the student-girls clinic experimental group of Kiev National University for 2006-2009 academic years (n = 33, depressive neurosis out of a total n = 74)

N/n	Age	Year of study	Specialty	Diagnosis
1.	17	1	Psychol., 2006	Chronic gastrodeudenitis
2.	18	1	Psychol., 2006	Kyphoscoliosis
3.	19	1	Psychol., 2006	Varicose veins of the lower extremities
4.	18	1	Psychol., 2006	Diffuse goiter (disease of thyroid)
5.	18	1	Psychol., 2006	Vegetative-vascular dystonia, myopia
6.	18	1	Psychol., 2006	Varicose veins of the lower extremities
7.	21	1	Sociol., 2006	Scoliosis
8.	21	1	Sociol., 2006	Myopia
9.	21	1	Sociol., 2006	Scoliosis, myopia
10.	21	1	Sociol., 2006	Neurocirculatory dystonia of mixed type
11.	20	1	Sociol., 2006	Kypfoscoliosis
12.	21	1	Sociol., 2006	Kypfoscoliosis
13.	19	1	Sociol., 2007	Neurocirculatory dystonia, mastopathy
14.	21	1	Social work, 2006-2009	Myopia
15.	20	1	Social work, 2006-2009	Myopia
16.	21	1	Social work, 2006-2009	Diffuse goiter (thyroid disease)
17.	18	1	Social work., 2009	Myopia
18.	18	1	Sociol., 2009	Scoliosis, mastopathy
19.	18	1	Sociol., 2009	Scoliosis, cervical erosion, cerebrovascular asthenic syndrome
20.	18	1	Sociol., 2009	Intestinal obstruction
21.	18	1	Sociol., 2009	Cervical erosion, flatfoot
22.	18	1	Sociol., 2009	Scoliosis
23.	18	1	Sociol., 2009	Flatfoot, scoliosis, cervical erosion,
24.	18	1	Sociol., 2009	Epilepsy
25.	21	1	Rad.-physics., 2006-2009	Scoliosis, flatfoot,
26.	22	4	Rad.-physics., 2006-2009	Vegetative-vascular dystonia, chronic adneksit (gynecological disease), cervical erosion
27.	23	4	Rad.-physics., 2006-2009	Chronic cholecystitis
28.	21	4	Rad.-physics., 2006-2009	Flatfoot, varicose vein of lower extremities, cervical erosion
29.	19	3	Psychol., 2009	Chronic cholecystitis
30.	20	3	Psychol., 2009	Diffuse goiter (thyroid disease), scoliosis,
31.	19	3	Psychol., 2009	Vegetative-vascular dystonia, cervical erosion
32.	20	3	Psychol., 2009	Vegetative-vascular dystonia, chronic holecystitis, myopia
33.	19	3	Psychol., 2009	Autoimmune thyroiditis (thyroid disease)



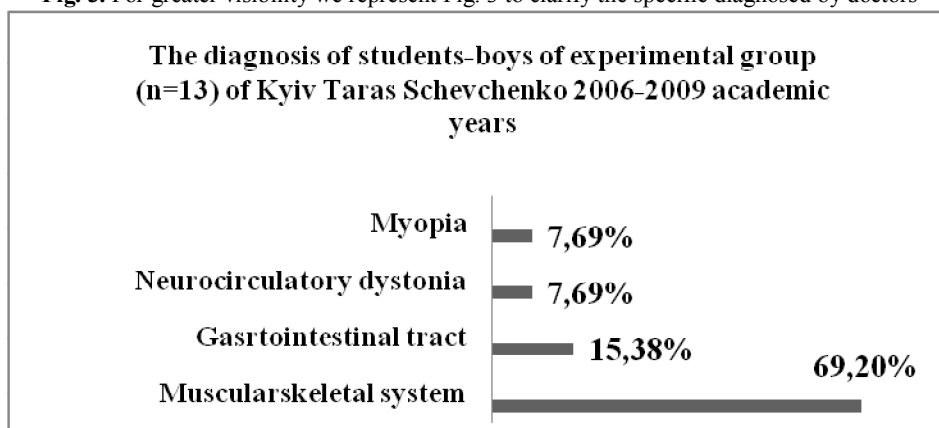
Fig. 2. We present data from a study group of young students-boys in the table №2



Tab. 2. The doctors list diagnosis the student-boys clinic experimental group of Kiev National University for 2006-2009 academic years (n = 13, depressive neurosis out of a total n = 77)

№ n/n	Age	Year of study	Specialty	Diagnosis
1.	21	1	Psychol., 2006	Kyphoscoliosis, allergic dermatitis
2.	23	4	Rad.-physics., 2007	Scoliosis
3.	22	4	Rad.-physics., 2007	Kyphoscoliosis, flatfoot, congenital deformity of the chest
4.	21	4	Rad.-physics., 2007	Flatfoot, congenital deformity of the chest
5.	23	4	Rad.- physics., 2007	Flatfoot
6.	22	4	Rad.-physics., 2007	Kyphoscoliosis, flatfoot, biliary dyskinesia
7.	23	4	Rad.-physics., 2008	Vegetative-vascular dystonia
8.	22	4	Rad.-physics., 2008	Scoliosis
9.	22	4	Rad.-psysics., 2007	Chronic cholecystitis , vegetative-vascular dystonia, mitral valve prolapse, nephropathy mixed origin, flatfoot
10.	18	4	Rad.-psysics., 2009	Flatfoot
11.	20	4	Rad.-psysics., 2009	Chronic gastroduodenitis, chronic cholecystitis, flatfoot.
12.	20	4	Rad.-physics., 2009	Myopia
13.	20	4	Rad.-Physics. 2009	Flatfoot, chronic gastritis

Fig. 3. For greater visibility we represent Fig. 3 to clarify the specific diagnosed by doctors



**Conclusions:**

1. The empirical data suggests the feasibility of comprehensive psychodiagnostics research in the structure of higher education institution.
2. Comparative analysis confirmed our assumption about the need to identify "boundary state between health

- and disease" the first signs of deterioration psychosomatic health of students, girls and boys.
3. Comparative analysis of psychodiagnostics studies of two samples: students-girls (375 persons) and students-boys (311 persons) and data center system of annual

student clinical examination of Kyiv National Taras Shevchenko (2005-2010 academic years) showed a significant difference in the manifestations of the first signs of deterioration psychosomatic health of studied individuals.

4. For students and young girls and boys in the first rank place were found complaints about the condition of the musculoskeletal system: girls – 30.3%, boys – 69.2%. Second place: girls – vegetative-vascular dystonia (21.2%) boys – gastro-intestinal tract (15.38%). Third place: girls – thyroid gland (15.1%) boys – neuro-circulatory asthenia (7.6%). In fourth place: girls – gastrointestinal tract (12.1%) boys – myopia (7.69%).

5. Principal difference between the manifestations of

the first signs of “*boundary state between health and disease*” of two samples that the girls were found complaints on the fifth, sixth ranked locations (myopia – 12.1%), varicose veins of the lower extremities – 9.09%), and in boys these parameters were not found.

6. Preliminary analysis presented average data may indicate a more complex situation in “*boundary state between health and disease*” in student’s girls as opposed to boys. To clarify this issue be included current values of correlation, factor analysis, and two samples separately, which will take into account the results of psychodiagnostics studies that identify specific manifestations of psychosomatic disorders.

#### REFERENCES

1. Alricsson M, Domalewski D, Romild U, Asplund R (2008) Physical activity, health, body mass index, sleeping habits and body complaints in Australian senior high school students / M. Arlicsson et al., // Intern J of adolescent med and health, 20:4:501-512
2. Angold A, Costello E, (2001) The epidemiology of depression in children and adolescents. / A. Angold et al., // In: Goodyer I (ed) The Depressed Child and Adolescent, Cambridge University Press, 143-178
3. Gadelshuna T.G. (2003) Resource-saving strategy is concentrated training of students grades 7-11. Ph.D. (Thesis). Dis. cand. psychol. science. 19.00.04/ T.G. Gadelshuna Tomsk, 2003.-22p.
4. Goldberg D, Huxley P (1992) Common mental disorders. A biosocial model / D. Goldberg London: Routledge. - 194 p.
5. Ivanova A.A. (2008) Psychological characteristics of adolescents with preclinical level of borderline mental states and their correction. Ph.D.(Thesis). Dis. cand. psychol. science. 19.00.04/ A.A. Ivanova Tomsk, 2008.-23p.
6. Kolesnikova T.I. (2001) The psychological world of the individual and its Safety./ T.I. Kolesnikova – M. in Vidos, Press, 2001.-P.5
7. Kornienko O.V. (2000) Maintaining the psychosomatic health of healthy people / O.V. Kornienko – Kyiv.: Publishing House “Kyiv University”, 2000. - 126 p.
8. Kornienko O.V. (2004) Safety and maintenance of psychosomatic health of young people/ O.V. Kornienko – Monograph.- Publishing House “Kyiv University”, 2004.-264 p.
9. Kornienko O.V. (2013) Comparing the results of factor analysis psychosomatic health of girls-boys Kyiv National Taras Shevchenko University./ O.V. Kornienko In.: Manoha I. (ed) Humanitarian Bulletin. 2:31, Gnosis, Kyiv, 270-276
10. Kornienko O.V. (2016) Depressive neurosis as a factor disorder of psychosomatic girl and boy students of Kiev National Taras Shevchenko University/ O.V. Kornienko // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. IV. (38), Issue: 77, 2016. - P. 87-90.
11. Krishtahl V.V., Mikhailov B.V., Maruta N.O., Schestopalova L.F. (2006) The role and place of medical psychology in the system of medical care/ V.V. Krushtal et al. // in Med Psychol 1:1:3-6
12. Kuzminsky A.I. (2009) The role of higher education in the preservation and strengthening of health of students / A.I. Kuzminsky // Pedagogical Sciences: History, Theory, Practice Development / Archive/ Issue №3.-2009.
13. Raigorodsky D.Y. (1998) Practical psychodiagnostics. Procedures and tests: Textbook. / D.Y. Raigorodsky Barah, Samara. M. 1998- 672 p.
14. Singleton N, Bumpstead R, O’Brien M, Lee A, and Meltzer H (2001) Office for National Statistics: Psychiatric Morbidity Among Adults Living in Private Households. / N. Singleton et al., London: Stationery Office, 2001. -154 p.
15. Ustun T, Ayuso-Mateos J, Chatterji S, Mathers C, Murray J (2002) Global burden of depressive disorders in the year 2000. Br J Psychiatry. 184:5:386-392

## Структурно-функціональна модель рефлексивного досвіду особистості

О. В. Савченко

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна  
Corresponding author. E-mail: savchenko.elena.v@gmail.com

Paper received 20.04.2016; Accepted for publication 01.04.2016.

**Анотація.** Рефлексивний досвід особистості розглядається як відкрита динамічна система, що поєднує три структурні компоненти (рефлексивний потенціал, рефлексивну компетентність та процесуальні складові), які функціонують на трьох рівнях організації: когнітивному, метакогнітивному та особистісному. У статті доведено, що ці складові є незалежними внутрішніми умовами, що забезпечують ефективне функціонування системи рефлексивного досвіду. Автор висвічує значущу роль рефлексивної компетентності у функціонуванні рефлексивного досвіду на метакогнітивному та особистісному рівнях організації.

**Ключові слова:** рефлексивний досвід, рефлексивний потенціал, рефлексивні ресурси, рефлексивна компетентність, рефлексивна активність.

**Вступ.** Сучасний переломний етап соціального розвитку України ставить перед особистістю складні завдання: швидко адаптуватися до швидкозмінних умов, підтримувати власну працездатність та психічне здоров'я, ефективно відновлювати ресурси та конструювати нові засоби самореалізації. Вирішенню визначених завдань сприяє розвиток рефлексивності як загальної здатності особистості вставати в позицію «спостерігача» по відношенню до власної діяльності з метою переосмислення свого особистісного досвіду, будівництва перспектив на майбутнє. Завдяки появі цієї здатності у людини з'являється «внутрішнє життя», яке, на думку В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, дозволяє їй вивільнитися від впливу власних потягів, зайняти по відношенню до оточуючого світу позицію «над», відчувати себе «суб'єктом (господарем, керівником, автором) свого життя» [5, с. 20].

Рефлексивність як здатність особистості формується та розвивається на підставі дозрівання певних психофізіологічних можливостей мозку в процесі набуття рефлексивного досвіду та виражається в готовності особистості сприймати, аналізувати та регулювати перебіг власних психічних функцій. У процесі постановки та розв'язання рефлексивних задач у особистості формується узагальнене вміння організувати свою внутрішню діяльність, яке переходить у статус властивості особистості. Розвиток рефлексивності ми пов'язуємо з процесом набуття рефлексивного досвіду, який поширюється в процесі розв'язання рефлексивних задач.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Питання важливості дослідження рефлексивного досвіду підіймалось в роботах педагогічного (О. І. Герасимова, В. О. Мартиненко, М. Ю. Прокоф'єва, О. Я. Савченко та ін.) та психологічного (А. М. Веремчук, Є. І. Ісаєв, Л. Д. Заграй, З. С. Карпенко, М. В. Савчин, В. І. Слободчиков та ін.) напрямів. Так, В. І. Слободчиков показав, що рефлексивний досвід – важлива умова становлення особистості як суб'єкта саморозвитку. Л. Д. Заграй висвітила роль рефлексивного досвіду в долатті егоцентризму, моделюванні власної ідентичності особистості. Рефлексивний досвід, на думку дослідниці, є тим фактором, що сприяє формуванню загальної картини життя, конструюванню образів «Я» [1]. М. В. Савчин запропонував розглядати рефлексивний досвід як важливу складову духовно-особистісного досвіду, однією з задач якого є побудова

адекватних очікувань щодо майбутнього (визначення того варіанта розвитку подій, який відповідає зовнішнім обставинам та фізичним й матеріальним можливостям людини). «Адекватний прогноз та оцінка своїх ресурсів дозволяє сформувати психологічну готовність до майбутніх подій, організувати діяльність з попередження ймовірних негативних ситуацій» [4, с. 307]. Отже, найчастіше рефлексивний досвід розглядають як умову формування та розвитку особистості, як складову більш високоорганізованих психічних явищ.

**Рефлексивний досвід** – відкрита динамічна система, яка забезпечує розгортання ментального простору, в межах якого відбувається вирішення поставленої суб'єктом рефлексивної задачі за рахунок розгортання рефлексивного потенціалу особистості, реалізації різних форм рефлексивної активності, актуалізації елементів рефлексивної компетентності.

Ми припустили, що злагоджене функціонування трьох психічних утворень у просторі рефлексивного досвіду забезпечує реалізацію рефлексивності як важливої здатності особистості. Система рефлексивного досвіду включає рефлексивний потенціал особистості, який забезпечує систему ресурсами та інформацією, різні форми рефлексивної активності як різновиду внутрішньої активності суб'єкта, що здійснює реалізацію рефлексивності в процесуальному аспекті, та рефлексивну компетентність, що виконує функцію управління рефлексивними проявами. Рефлексивний досвід є тим простором, в якому визначаються рефлексивні задачі та організовується процес пошуку їх вирішення за рахунок актуалізації специфічних утворень, які мобілізують необхідні рефлексивні ресурси, організують певні форми активності як процесуальні феномени, фіксують здобуті результати, що асимілюються в єдину структуру як сформовані елементи, поширюючи у такий спосіб рефлексивний досвід особистості.

Рефлексивний потенціал – система індивідуально-психологічних властивостей особистості, що забезпечує її здатність зберігати стабільність рефлексивної активності на тлі тисків і мінливих зовнішніх умов завдяки наявності стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів власної життєдіяльності. Рефлексивний потенціал є однією з форм прояву загального потенціалу особистості. Процесуальні складові рефлексивного досвіду – форми внутрішньої активності суб'єкта, що розкривають взаємозв'язок власного «Я» особистості та зовнішньої реальності в ході пізнавальної або

практичної діяльності. Рефлексивна компетентність – інтегративне особистісне утворення, що формується в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду, поєднуючи специфічні для даної форми активності психічні утворення, функціонування яких координує діяльність інших компонентів досвіду, забезпечує високий рівень продуктивності різних форм рефлексивної активності.

**Мета роботи** – дослідити характер організації рефлексивного досвіду на трьох рівнях його функціонування (когнітивному, метакогнітивному, особистісному).

**Матеріали та методи.** У залежності від типу рефлексивної задачі (внутрішня умова) та рівня складності проблеми, що вирішує суб'єкт в основній діяльності (зовнішня умова), активізуються складові рефлексивного досвіду різних рівнів організації. Ми припустили, що рефлексивний досвід може функціонувати на трьох рівнях: когнітивному, метакогнітивному та особистісному.

**На когнітивному рівні** функціонування рефлексивного досвіду ми визначили чотири складові рефлексивної компетентності, які входять до складу чотирьох її компонентів, а саме: систему знань суб'єкта про рефлексивність та різні форми рефлексивної активності (інформаційний компонент), систему когнітивних рефлексивних умінь (інструментальний), систему критеріїв оцінювання власної рефлексивної активності (оцінно-мотиваційний), систему стратегій розв'язування рефлексивних задач (поведінковий). Рівень сформованості даних елементів визначався за стандартизованими методиками та процедурами, представленими в авторській програмі дослідження рефлексивної компетентності [3]. Серед ресурсів, що входять до складу рефлексивного потенціалу та забезпечують рефлексивну активність на даному рівні, ми визначили схематизми мислення (структурні складові потенціалу), інтелектуальні операції (операціональні), інтелектуальні емоційні переживання (мотиваційні), рефлексивні процедури (поведінкові). Рівень сформованості та особливості їх функціонування визначались за наступними методиками: «Методика діагностики стильових параметрів навчання» А. Соломона, Р. Фелдера; методики «Складні аналогії» та «Встановлення закономірностей» Б. Л. Покровського; процедура суб'єктивного шкалування (метод абсолютних оцінок) та авторська методика «Процедури розумової активності» відповідно. Застосування методу змістовно-смыслового аналізу функцій мовленнєвих висловлювань в процесі дискурсивного розв'язання задач (С. Ю. Степанова, І. М. Семенова, В. К. Зарецького) дозволило встановити представленість рефлексивних актів (фіксації, дистанціювання, об'єктивації, реконструкції, осмислення, антиципації, оцінки та усвідомлення) в рефлексивній активності за змістовними (текст, рішення, уявлення, операція, інтенція, схема, модель та засіб) та смисловими (установка, фіксація, запитання, оцінка, припущення та ствердження) категоріями аналізу [2].

Основними структурними елементами рефлексивної компетентності на **метакогнітивному рівні** функціонування рефлексивного досвіду ми вважаємо: метакогнітивну поінформованість суб'єкта стосовно власної рефлексивної активності (інформаційний ком-

понент); систему метакогнітивних рефлексивних умінь (інструментальний); систему здібностей суб'єкта до прогнозування подій власної життєдіяльності (оцінно-мотиваційний); рефлексивність як когнітивно-стильову властивість особистості (поведінковий). Рівень сформованості даних елементів визначався за стандартизованими методиками та процедурами, представленими в авторській програмі дослідження рефлексивної компетентності [3]. Серед ресурсів, що входять до складу рефлексивного потенціалу, ми визначили систему метакогнітивних знань (структурні складові потенціалу), метакогнітивні операції (операціональні), метакогнітивні переживання (мотиваційні), метакогнітивні стратегії (поведінкові). Рівень сформованості та особливості їх функціонування визначались за наступними методиками: опитувальник «Метакогнітивна включеність у діяльність» Г. Шроу, Р. Деннісона (МАІ); опитувальник Д. Еверсона; процедура суб'єктивного шкалування (метод абсолютних оцінок) та авторська методика «Метакогнітивні стратегії вирішення проблем» відповідно. Застосування методу змістовно-смыслового аналізу функцій мовленнєвих висловлювань в процесі дискурсивного розв'язання задач (С. Ю. Степанова, І. М. Семенова, В. К. Зарецького) дозволило встановити представленість рефлексивних дій (моделювання, рефлексивний аналіз, планування, довільне управління, емоційний контроль, моніторинг, антиципація, оцінка та усвідомлення) в рефлексивній активності за змістовними (текст, рішення, уявлення, операція, інтенція, схема, модель та засіб) та смисловими (мотивування, самооцінка, феноменологізація, кваліфікація, проблематизація, самовизначення) категоріями аналізу [2].

**На особистісному рівні** функціонування системи рефлексивного досвіду ми виокремили такі структурні елементи рефлексивної компетентності: модель «Я-рефлексуючого» (інформаційний компонент); систему особистісних рефлексивних умінь (інструментальний); систему життєвих завдань особистості на саморозвиток (оцінно-мотиваційний); рефлексивний стиль розв'язування внутрішніх протиріч (поведінковий компонент) [3]. В системі рефлексивних ресурсів ми розглядали загальну «Я-концепцію» особистості (структурна складова потенціалу), смислотвірні та саморегулятивні операції (операціональні), особистісні цінності (мотиваційні), рефлексивні практики (поведінкові). Рівень сформованості та особливості їх функціонування визначались за методикою «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда, тестом смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтєва (модифікація методики «Ціль у житті» Дж. Крамба, Л. Махоліка), опитувальниками «Адаптивні стратегії поведінки» (АСП-1) Н. М. Мельникової та «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В. І. Моросанової, методикою «Дослідження системи життєвих сенсів» (В. Ю. Котлякова в модифікації О. В. Савченко) та авторською методикою «Рефлексивні практики» відповідно. Застосування методу дослідження автонаративів за визначеними в процесі наративного аналізу категоріями дозволило встановити представленість певних рефлексивних процесів як складових рефлексивної діяльності (моделювання, самодистанціювання, самодослідження, самоосмислення, саморозуміння, самовиз-

начення позиції, переосмислення, самопроекування, самоздійснення, оцінка, антиципація, усвідомлення). Нами були виокремлені 41 параметр оцінки нарративу, які дозволили оцінити такі ознаки: 1) загальні характеристики нарративу як тексту; 2) характер персонажів; 3) авторську позицію щодо проблемно-конфліктної ситуації та відношення до себе як до учасника; 4) форму зображення проблемно-конфліктної ситуації; 5) особливості розповіді (логічність, наявність протиріч).

В дослідженні прийняли участь 91 студент Херсонського державного університету денної форми навчання, середній вік яких становив 19,5 років. Дослідження проводилось у 2015 році.

**Результати та їх обговорення.** Застосування процедури однофакторного дисперсійного аналізу дозволяє нам оцінити значущість впливу рівня сформованості одного компонента системи рефлексивного досвіду на характер організації інших складових та усієї системи. Дані, наведені в таблиці 1, свідчать, що рівень сформованості системи рефлексивного досвіду на трьох рівнях організації рефлексивного досвіду залежить від трьох внутрішніх факторів, а саме: від рівня сформованості елементів рефлексивної компетентності, що функціонують на даному рівні, від характеру організації системи рефлексивних ресурсів та від рівня вираженості рефлексивної активності суб'єкта. Результати, отримані за двофакторним дисперсійним аналізом, показали, що рівень сформованості рефлексивної компетентності, системи рефлексивних ресурсів та представленості форм рефлексивної активності є незалежними внутрішніми факторами, які забезпечують певний рівень сформованості системи рефлексивного досвіду. Отже, ми можемо стверджувати, що три складові рефлексивного досвіду є незалежними внутрішніми умовами продуктивного функціонування системи досвіду на всіх трьох рівнях його організації.

На **когнітивному рівні** організації рефлексивного досвіду характер та рівень сформованості системи рефлексивних ресурсів є важливим фактором активізації рефлексивної компетентності. Висока компетентність суб'єкта є наслідком ефективно функціонуючої системи інтелектуальних ресурсів, а отже, роз-

виток інтелектуальних ресурсів можна вважати важливою умовою розвитку елементів компетентності. Додаткові заходи аналізу (застосування процедури множинного регресійного аналізу) дозволили зв'язувати, що чим більше виражені у суб'єкта інтуїтивні та раціональні механізми обробки інформації, мисленеві операції, тим більше розвинутою є його система знань про рефлексію, тим активніше він застосовує рефлексивні стратегії аналізу інформації.

На **метакогнітивному рівні** організації системи рефлексивного досвіду рівень сформованості рефлексивної компетентності є важливим фактором організації системи рефлексивних ресурсів та рефлексивної активності особистості. Елементи рефлексивної компетентності здійснюють мобілізацію операційних та поведінкових ресурсів особистості, які забезпечують мимовільний контроль за процесом перебігу рефлексивної активності. Нами було встановлено, що активізовані операції та стратегії перешкоджають використанню малоефективних прийомів обробки інформації, втраті контролю над перебігом власних думок та переживань. Актуалізація операцій планування, організації моніторингу та інформаційного керування забезпечує оптимальний розподіл уваги суб'єкта між значущими компонентами проблемної ситуації, активне переструктурування моделі проблеми та активізацію процедур контролю над виникаючими перешкодами. Рівень сформованості рефлексивної компетентності ефективно впливає і на організацію складних форм рефлексивної активності. Нами було доведено, що через активізацію установок та повільність та правильність дій, умінь створювати ймовірнісні моделі проблеми, здібності передбачати майбутні наслідки подій життєдіяльності та засобів контролю проявів самокритики суб'єкт активізує рефлексивні дії, пов'язані з побудовою та гнучким реструктуруванням моделей очікуваного результату та процесу розв'язування проблеми.

Дані, наведені в табл. 1, свідчать, що на метакогнітивному рівні організації рефлексивного досвіду і система рефлексивних ресурсів є важливим фактором ефективного функціонування елементів рефлексивної компетентності та організації рефлексивної активнос-

Таблиця 1. Результати однофакторного дисперсійного аналізу

Результативна ознака	Емпіричне значення за критерієм Фішера ( $F_{емп.}$ )		
	Компетентність	Ресурси	Активність
<b>Когнітивний рівень функціонування рефлексивного досвіду</b>			
Рівень сформованості рефлексивного досвіду	26,2***	28,12***	14,94***
Рівень рефлексивної компетентності	-	3,78*	0,84
Рівень системи рефлексивних ресурсів	1,23	-	0,24
Рівень представленості рефлексивної активності	0,05	0,14	-
<b>Метакогнітивний рівень функціонування рефлексивного досвіду</b>			
Рівень сформованості рефлексивного досвіду	34,6***	47,58***	20,67***
Рівень рефлексивної компетентності	-	7,50**	1,80
Рівень системи рефлексивних ресурсів	8,72**	-	2,14
Рівень представленості рефлексивної активності	3,15*	5,19*	-
<b>Особистісний рівень функціонування рефлексивного досвіду</b>			
Рівень сформованості рефлексивного досвіду	33,3***	3,95*	26,95***
Рівень рефлексивної компетентності	-	1,59	1,72
Рівень системи рефлексивних ресурсів	5,35**	-	1,96
Рівень представленості рефлексивної активності	1,67	2,61	-

Примітка: \* - емпіричне значення за критерієм Фішера є значущим при  $\alpha \geq 0,95$ ; \*\* - значуще при  $\alpha \geq 0,99$ ; \*\*\* - значуще при  $\alpha \geq 0,999$ .

ті. Дані регресійного аналізу дозволили нам визначити, що активізація механізмів мимовільного та довільного контролю сприяє ефективному функціонуванню та розвитку елементів інформаційного, інструментального, оцінно-мотиваційного та поведінкового компонентів рефлексивної компетентності. Чим більше у суб'єкта сформовані метакогнітивні стратегії, пов'язані з активізацією установки на точність, усвідомленість та наполегливість, з ігноруванням власних негативних переживань, тим більше в нього розвинуті метакогнітивні рефлексивні вміння та прогностичні здібності, виражені рефлексивні стильові властивості та рівень самооцінки власних рефлексивних здібностей. Не менш значущий вплив система рефлексивних ресурсів здійснює і на активізацію рефлексивних дій суб'єкта. Було встановлено, що за рахунок активізації установки на внесення корективів у програми поведінки після невдач, система ресурсів забезпечують активізацію рефлексивних дій моделювання, які спрямовують розумову активність суб'єкта на побудову та перетворення моделі процесу розв'язання проблеми. Важливим фактором моделювання репрезентацій на метакогнітивному рівні організації рефлексивного досвіду стає формування уявлень про альтернативні варіанти розвитку подій, активування установки на внесення корективів у існуючі програми дій.

На *особистісному рівні* рефлексивного досвіду елементи рефлексивної компетентності здійснюють активуючий вплив на елементи системи рефлексивних ресурсів (див. табл. 1). Ми з'ясували, що вміння визначати ціль своєї діяльності мобілізує операції саморегуляції, система життєвих завдань на самороз-

виток активізує цінності самопізнання й самовизначення як регулятори активності суб'єкта та інтерпретаційні ресурси, що забезпечують інтеграцію елементів системи досвіду, а сформований деструктивно-рефлексивний стиль розв'язування проблемно-конфліктних ситуацій посилює готовність суб'єкта працювати зі змістом своєї «Я-концепції», використовуючи рефлексивні практики та відсторонюючись від активного контакту з зовнішнім середовищем.

**Висновки.** Рефлексивна компетентність, рефлексивний потенціал та процесуальні складові – структурні компоненти рефлексивного досвіду особистості, функціонування яких забезпечує реалізацію рефлексивності особистості. Було встановлено, що рівні сформованості цих складових системи є трьома незалежними факторами, які визначають рівень розвитку системи рефлексивного досвіду на когнітивному, метакогнітивному та особистісному рівнях організації. На метакогнітивному рівні рефлексивного досвіду рівень сформованості рефлексивної компетентності є важливим фактором мобілізації системи рефлексивних ресурсів та організації рефлексивної активності особистості, а також рівень сформованості рефлексивних ресурсів – фактор, що визначає характер функціонування елементів рефлексивної компетентності та представленість певних процесуальних складових досвіду. На когнітивному рівні організації значущим фактором є рівень сформованості системи рефлексивних ресурсів, а на особистісному рівні елементи рефлексивної компетентності здійснюють активуючий вплив лише на складові системи рефлексивних ресурсів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Заграй Л. Д. Пошук ідентичності у період суспільно-політичної кризи // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія, 2015. Т. 20. Вип. 1 (35). С. 32–39.
2. Найдонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. Київ: Міленіум, 2008. 484 с.
3. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: Методи та процедури діагностики : Монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2016. 286 с.
4. Савчин М. Духовно-особистісний досвід педагога як чинник ефективності його професійної діяльності // Гірська школа українських Карпат, 2013. № 8-9. С. 304–308.
5. Слєбодчикова В. І., Ісаєв Е. І. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

#### REFERENCES

1. Zahray L. D. The search for identity in the period of social transformations // Odesa National university Herald. Series: Psychology, 2015. Vol. 20. Issue 1 (35). P. 32-39.
2. Naydonov M. I. The formation of reflective management in organizations. Kiev: Milenium, 2008. 484 p.
3. Savchenko O. V. The reflective competence: Methods and diagnostic procedures : Monograph. Kherson: PP Vyshemyrskyi V. S., 2016. 286 p.
4. Savchyn M. Mental and personal experience of teacher as a factor of his career performance // The mountain School of Ukrainian Carpathians, 2013. № 8-9. P. 304-308.
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Basics of psychological anthropology. The Psychology of Human: Introduction to the psychology of the subjectivity. Textbook. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.

#### The structural-functional model of the personality's reflective experience Savchenko O.

**Abstract.** The personality's reflective experience is an open dynamic system that combines the three structural components (a reflective potential, a reflective competence and procedural components) and operates at three levels of organization: the cognitive, metacognitive and personal. It is proved that these components are the independent internal conditions that ensure the effective functioning of the system of reflective experience. The author shows a significant role of the reflective competence in the functioning of the reflective experience at the metacognitive and personal levels of its organization.

**Keywords:** reflective experience, reflective potential, reflective resources, reflective competence, reflective activity.

**Структурно-функциональная модель рефлексивного опыта личности**

**Е. В. Савченко**

**Аннотация.** Рефлексивный опыт личности рассматривается как открытая динамическая система, объединяющая три структурных компонента (рефлексивный потенциал, рефлексивную компетентность и процессуальные составляющие), которые функционируют на трех уровнях организации: когнитивном, метакогнитивном и личностном. В статье доказано, что эти составляющие являются независимыми внутренними условиями, обеспечивающими эффективное функционирование системы рефлексивного опыта. Автор показывает значимую роль рефлексивной компетентности в функционировании рефлексивного опыта на метакогнитивном и личностном уровнях организации.

**Ключевые слова:** рефлексивный опыт, рефлексивный потенциал, рефлексивные ресурсы, рефлексивная компетентность, рефлексивная активность.

## Особливості асертивності в осіб схильних до переживання образи

Н. В. Свєртілова

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Україна  
Corresponding author. E-mail: nata.ha@list.ru

Paper received 26.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті надані результати теоретичних і емпіричних досліджень асертивності в осіб схильних і не схильних до переживання образи. Отримані результати дозволили встановити значущі від'ємні кореляційні зв'язки між показниками асертивності і схильності до образи. Виявлено, що представники групи досліджених, схильні до переживання образи демонструють низькі значення показників: прийняття себе, прийняття інших, спонтанності емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості, здатність передбачати результати власної асертивної поведінки тощо.

**Ключові слова:** асертивність, асертивна поведінка, переживання образи, образливість, кількісний аналіз, якісний аналіз.

**Постановка проблеми.** В сучасному суспільстві зростає інтерес до розуміння емоцій, управлінню емоційними станами, як в міжособистісній, так і в професійній сфері. Емоції допомагають людині пристосуватися до життя, але багато сильних емоцій, до яких відносяться образа, можуть стати джерелом страждань. Найгірше настає тоді коли людина вибирає одну з негативних емоцій як домінуючий спосіб реагування на життєві ситуації, така емоція стає рисою її характеру. Специфіка переживання образи, і образливість як риса особистості веде до порушень міжособистісних взаємин і процесів соціальної адаптації: ускладнює життя образливої людини і життя людей, що оточують її, ускладнює спілкування, створює конфліктні ситуації і руйнує захисні сили організму. В нашій країні на даному етапі розвитку, цінність набувають такі особистісні якості, як уміння відстоювати свої інтереси і погляди, при цьому терпимо і з повагою ставитися до інтересів і бажань інших людей, які можуть істотно відрізнятись. Така важлива якість особистості як асертивність допомагає налагодити відносини між людьми і перейти від конфліктів і нерозуміння до конструктивної взаємодії. Уміння висловити свої почуття і емоції, поділитися ними з іншою людиною і вислухати її переживання важливий крок до людського взаєморозуміння.

**Метою даної статті** є виклад результатів теоретико – емпіричного дослідження асертивності у осіб схильних до переживання образи різного ступеню.

Приставаючи до дослідження ми припустили, що схильність до переживання образи, як стійка риса особистості може виявлятися у особливостях асертивної поведінки, котра характеризується здатністю конструктивно відстоювати свої права, поважаючи права інших, бути позитивним та шанобливим, вільно висловлювати свої почуття, емоції та думки, брати на себе відповідальність за власну поведінку тощо. Тобто, можна вважати, що більша, або менша схильність до переживання образи різною мірою впливає на прояви асертивності.

**Виклад основного змісту.** В науковій літературі образа розглядається як фрустраційна, але не як базова емоція [2]; як емоційна реакція на суб'єктивно несправедливе ставлення до себе [3]; як установка на самовиправдання (пошук причин своєї образи в іншій людині) як вимоги до зовнішнього світу, очікування того, що світ буде враховувати потреби суб'єкта [15]; як побічний продукт у дослідженнях провини, сорому

і страху [16]; як суб'єктивне переживання несправедливості, при відведенні собі в цьому переживанні ролі жертви [8]; як симптом зруйнованого психологічного злиття, яке породжує нездатність людей вступати в міжособистісні відносини [9].

В якості причин виникнення образи в літературі вказують ситуації, незаслуженого приниження і порушеної гідності [3]; внутрішній конфлікт в ситуаціях, коли очікування суб'єкта образи не збігаються з реально існуючою ситуацією або поведінкою іншої людини [7; 13]; значущі життєві відносини, прояв базальної тривожності [14] тощо.

Вважається, що переживання образи пов'язані з такими особливостями особистості як інфантильність [14]; спрямованість на себе, егоцентризм, нездатність чи невміння індивіда зрозуміти іншого [17]; образа пов'язана з почуттям провини [9;16] і супроводжується станом невдоволення, напруги, збудження [3]; переживання образи супроводжують такі емоції і почуття як досада, прикрість, роздратування, гнів, страх, печаль, розчарування, обурення [1; 16; 17].

У нашій статті ми розглядаємо образу як емоційну реакцію на несправедливе ставлення до себе, вона виникає в ситуації, коли людина вважає, що незаслужено принижена або зачеплена її власна гідність [3]. Образа не є базовою емоцією і з'являється в онтогенезі людини в ранньому дитинстві, з початку його взаємодії з іншими людьми [2; 3;17]. Переживання людиною образи може відбуватися тільки в соціальному контакті. Образа, як і будь-яка інша емоція, виконує важливу функцію у виживанні, зокрема, пристосуванні людей один до одного.

Всі емоції необхідні людині для існування, але часте переживання однієї і тієї ж емоції, призводить до появи рис характеру пов'язаних з нею. Так схильність часто переживати образу, на думку О. А. Апуневич, стає рисою характеру – образливістю. О. А. Апуневич визначає образу, як переживання людиною несправедливості і безпорадності в результаті неузгодженості її очікувань і реальності ситуації, котра є значимою для людини. Автор розрізняє образу і образливість. На її думку, образливість стає рисою характеру, сприяє формуванню відповідного типу особистості і порушує її адаптаційні можливості [17].

В літературі поняття асертивності розуміється як певна особистісна автономія, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність до саморегуляції поведінки і вміння конструктивно знаходити вихід з



проблемних ситуацій у спілкуванні, здатність до прийняття самостійних рішень, напористість, ініціативність. За відсутності асертивності, як зазначається у психології, ефективність спілкування значно знижується, можуть виникати комунікативні та психологічні бар'єри, міжособистісні конфлікти. При цьому утруднюється розвиток і самої особистості, можуть розвиватися невротичні стани, вади характеру тощо [10].

С. Стаут серед основних складових асертивності виділяє такі як самоповага і повага до інших, а також здатність прийняти на себе відповідальність за свою поведінку [12, с. 48]. Для ефективного вирішення проблемних ситуацій, що виникають у житті, необхідними є такі складові асертивності як впевненість і позитивна настанова, вміння уважно слухати та прагнення зрозуміти позицію іншої людини [12, с. 22].

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість авторів однастайні в тому, що асертивність є «золотою серединою» між агресивною і пасивною поведінкою. У якості важливих характеристик асертивності відокремлюють адекватну самооцінку, самоповагу, напористість, ініціативність, відповідальність тощо [4, 10, 12].

В. Каппоні і Т. Новак вважали, що поняття «асертивність» не існує само по собі, а включає достатньо багато суміжних понять, з якими має прямий і зворотний зв'язок. Прямий зв'язок складають такі поняття як: асертивна поведінка, впевнена поведінка, ефективна комунікація, емоційна та соціальна компетентність, соціальна сміливість. Зворотний зв'язок – агресивна, пасивна поведінка, маніпуляція, невпевненість, соціальний страх, нерішучість тощо. Відсутність асертивності може перешкодити людині при досягненні мети і знизити її самооцінку (пасивна поведінка). Краще зрозуміти асертивні якості спілкування можна при порівнянні їх з іншими засобами взаємодії, при яких права, почуття або потреби особистості можуть бути порушені або проігноровані. До такої поведінки належать агресивна та маніпулятивна поведінка [4].

Н. М. Подоляк вважає, що неасертивним особам серед інших психологічних характеристик, таких як висока емоційна лабільність, депресивність, невротичність, дратівливість притаманна схильність до переживання образи [10, 11].

Важливою ознакою асертивності багато дослідників вважають незалежність від думки інших людей. У цьому контексті незалежність означає здатність керувати своїм життям, бути самим собою. У роботах Т. А. Коробкової асертивність розглядається як якість особистості, що характеризує її автономність, незалежність від чужої думки й оцінки оточуючих людей, прийняття себе, здатність самостійно планувати власне життя, бути самим собою здійснювати свої плани і брати на себе відповідальність за власну поведінку [5]. Г. Мюррей визначав незалежність як «автономію», спокійну, дещо відсторонену позицію, за допомогою якої особистість здатна захистити власні психологічні межі і при цьому не порушувати чужих меж [6].

Отже, асертивність пов'язана з незалежністю поведінки і суджень, свободою висловлювати свої почуття і інтереси, враховуючи і поважаючи інтереси інших людей. Переживання образи, навпаки, пов'язане із

залежністю в стосунках. Ф. Перлз розглядав образу як симптом порушеного злиття. Злиття – механізм захисту, фіксований у тих, хто не переносить відмінностей, іншого мислення і поглядів, та намагається стримати неприємні переживання нового і чужого. Одна з проблем злиття – ненадійність основи взаємовідносин. В такому злитті образа тісно пов'язана з почуттям провини. Якщо одна людина ображається – інша відчуває себе винною. Ф. Перлз вважав комунікацію через образу та вину опором по відношенню до контакту з іншою людиною як особистістю, у формі вибуху гніву, акту благородного розуміння і прощення, розуміння чужої радості, чесності з собою, або будь-якої іншої дії, що може тут виявитися доречним [9].

Узагальнюючи вищесказане можна припустити, що у образливої людини відсутня здатність або звичка вести прямий діалог – без звинувачень і образ, відкрито висловлювати свої бажання і бути готовим вислухати іншого, що якраз характеризує асертивну людину. Можливо не впевненість в собі, робить схильну до образ людини скутою і боязливою, і вона не здатна висловити свої почуття прямо без агресії і образливої переваги над іншими.

**Процедура емпіричного дослідження.** Для проведення діагностичної частини дослідження був використаний наступний методичний інструментарій: для дослідження переживання образи – оригінальний «Тест-опитувальник схильності до переживання образи» (ТОСОБ), автори: О. П. Саннікова, Н. В. Свертілова. За допомогою тест-опитувальника були досліджені формально-динамічні та якісні показники образливості: ЧОб – чутливість до переживання образи, УОб – усталеність переживання образи, ШРОБ – широта поширення переживання образи, ВОБ – виразність прояву переживання образи, ЕКОБ – емоційний компонент, ККОБ – когнітивний, ПКОб – поведінковий, КРКОБ – контрольно-регулятивний, КомОб – композитна оцінка образливості (узагальнена).

Діагностику асертивності було здійснено за допомогою «Тест-опитувальника компонентів асертивності» (ТОКАС), автори: О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк [11], що спрямований на діагностику якісних показників асертивності: афективний компонент (ААс), когнітивно-смісловий компонент (КАс), конативний або поведінковий показник (ПАс), контрольно-регулятивний показник (РАс), загальний показник асертивності (ЗАГАС).

Математико-статистична обробка даних здійснювалася методами кількісного аналізу з використанням комп'ютерної статистичної програми SPSS 17.0 for Microsoft Windows. Якісний аналіз проводився за допомогою методу «асів» і профілів.

У дослідженні брали участь 120 осіб – слухачів факультету післядипломної освіти та роботи з іноземними громадянами із спеціальності «Психологія» у віці від 22 років до 54 років

**Результати та їх обговорення.** Аналіз отриманих емпіричних даних проводився поетапно.

На першому етапі для вивчення характеру взаємозв'язків між показниками схильності до переживання образи та асертивності був проведений кореляційний аналіз. На другому етапі емпіричного дослідження за допомогою «Тест-опитувальника схильності до

переживання образи» (ТОСОБ) та метода «асів» з вибірки досліджених було виявлено дві групи осіб: групу осіб, схильних до переживання образи (Обмах+) – 4-й розподіл значень показників образи; групу осіб, не схильних до переживання образи (Обмін-) – 1-й розподіл. Перша і друга група були

представлені в кількості 20 осіб кожна. Далі за допомогою методу «профілів», було виявлено особливості асертивності у осіб, схильних до переживання образи різного ступеню.

Результати кореляційного аналізу представлені у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками схильності до переживання образи (образливості) і асертивності

Показники асертивності	Показники образливості								
	ЧОб	УОб	ШРОб	ВОб	ЕКОб	ККОб	ПКОб	КрКОб	КомОб
ААс	-487*	-522*	-429*	-344*	-432*	-502*	-160	364*	-569*
КАс	-252*	-256*	-223*	-199*	-218*	-291*		152	-293*
ПАс	-373*	-347*	-266*	-159	-228*	-359*			-359*
РАс	-390*	-324*	-340*	-334*	-314*	-385*		161	-432*
ЗагАс	-482*	-456*	-386*	-324*	-372*	-492*		250*	-521*

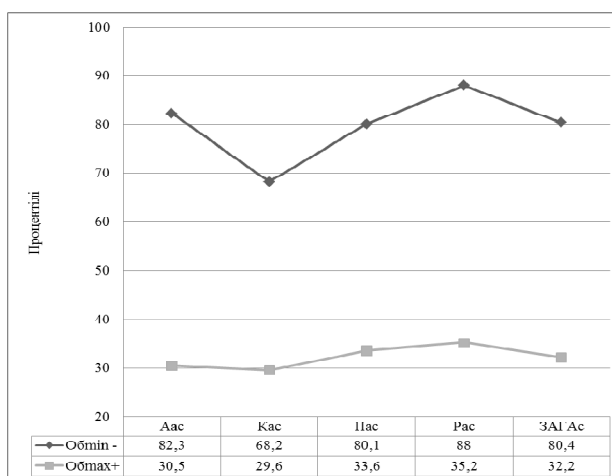
Примітка: 1) нулі та коми не позначені; 2) n=120; 3) без позначки -  $\rho \leq 0,05$ ; з позначкою \* -  $\rho \leq 0,01$ ; 4) умовні позначення показників образливості: ЧОб – чутливість до переживання образи, УОб – усталеність переживання образи, ШРОб – широта поширення переживання образи, ВОб – виразність прояву переживання образи, ЕКОб – емоційний компонент, ККОб – когнітивний, ПКОб – поведінковий, КрКОб – контроль-регулятивний, КомОб – композитна оцінка образливості (узагальнена); 5) умовні позначення показників асертивності: афективний компонент (ААс), когнітивно-смысловий компонент (КАс), конативний або поведінковий показник (ПАс), контроль-регулятивний показник (РАс), загальний показник асертивності (ЗАГАс).

Аналіз табл.1 виявив, що показники образливості мають значимі від’ємні зв’язки на 1%, і на 5% рівні, з усіма показниками асертивності крім показника КрКОб.

Більшість показників образливості мають від’ємний зв’язок з показниками асертивності: показники ЧОб, УОб, ШРОб, ЕКОб, ККОб, КомОб на 1% рівні пов’язані з показниками АсЕ, АсК, АсП, АсКР, АсЗаг. Показник ВОб від’ємно на 1% рівні пов’язаний з показниками АсЕ, АсК, АсКР, АсЗаг, а на 5% від’ємно – з АсП. Від’ємно на 5% рівні показник ПКОб пов’язаний з показником АсЕ. Додатно на 5% рівні показник КрКОб пов’язаний з показниками АсК і АсКР, на 1% рівні з показниками АсЕ і АсЗаг.

Подальше застосування якісного аналізу дозволило вивчити психологічні характеристики асертивності представників кожної групи – схильних, та не схильних до переживання образи.

На рис.1 надані профілі означених груп досліджуваних. Значення, що відображені на графіку, представляють собою середньоарифметичне значення конкретного показника отриманого представниками досліджуваних груп. На осі абсцис (ОХ) розташовані показники асертивності, на осі ординат (ОУ) – їх числові значення, що надані у процентілях. Зона від 0 до 25 процентілей відповідає першому квартилю розподілу, що інтерпретується як вкрай низький ступень вираженості ознаки, зона від 75 до 100 процентілей відповідає четвертому квартилю, що інтерпретується як вкрай високі значення показника. Чим ближче до середньої лінії ряду (відмітка 50 процентілей) значення показника, тим у меншій мірі він є характерним для певної підвибірки. Аналіз та інтерпретація профілю відбувається з опорою на ті показники, що максимально відхиляються від середньої лінії ряду.



**Рис. 1.** Профілі показників асертивності в групах осіб схильних до переживання образи різного ступеню  
Примітка: 1) Обмін- (n=20) група осіб, що не схильні до переживання образи; 2) Обмах+ (n=20) - група осіб, схильних до переживання образи.

Загалом візуально фіксується, що у даної вибірці виявлено достатньо яскравих представників груп схильних (Обмах+), та не схильних (Обмах-) до переживання образи. Перед тим, як здійснити аналіз

профілів, поранжуємо найбільш виражені фактори кожного профілю за їх відхиленням від середньої лінії ряду. Результати ранжування подані у табл. 2

**Таблиця 2.** Ранжування показників асертивності в групах схильних і не схильних до переживання образи

Ранги	група Обмах+	група Обмін-
1	РАс +	РАс +
2	Пас +	ААс +
3	КАс -	КАс -

Проаналізуємо кожен профіль окремо для виявлення специфіки асертивності, що властива представникам груп схильних, та не схильних до переживання образи. Потім здійснимо їх порівняння між собою для пошуку схожості й відмінностей між ними.

Аналіз графіків та таблиць дозволяє скласти психологічні характеристики представників групи схильних (Обмін-), та не схильних до переживання образи (Обмін+).

Профіль групи осіб не схильних до переживання образи (Обмін-) знаходиться вище середньої лінії ряду, що відповідає значенням третього та четвертого квартеля розподілу (68,2-88). Отже, представників даної групи можна охарактеризувати як відповідальних за свої вчинки, наполегливих у захисті своїх прав, самостійних в діях, обстоюванням своїх думок, навіть якщо це пов'язано з якимись труднощами тощо (РАс+). Такі особи демонструють нервово-психічну стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості (ААс+). Значення показника (КАс-) знаходиться в третьому кварталі, але вище середньої лінії ряду, тому можна припустити, що особам, не схильним до переживання образи властиво орієнтація в соціальній ситуації та адекватність її оцінки, здатність передбачати результати власної асертивної поведінки

Профіль групи осіб схильних до переживання образи розташований в зоні нижче середньої лінії ряду, що співпадає зі значеннями другого квартеля (29,6-35,3).

Представників даної групи характеризує низька здатність дозволяти собі мати запити і вимоги, орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомлювати потреби у досягненні мети (КАс-). Поведінка осіб, схильних до переживання образи характеризується низькою готовністю до дій, спрямованих на досягнення мети без поправлення прав інших людей, супроводжується або пасивністю, або неконструктивною агресивністю (Пас +). Представники групи схильних до переживання образи характеризуються меншій наполегливістю у захисті своїх прав, зазнають труднощів при обстоюванні своєї думки, частіше надають можливості іншим вирішувати, що необхідно зробити, схильні підкорятися (РАс+).

Отже, аналізуючи вищеозначене – розташування профілю образливих осіб в другому кварталі, а групи осіб не схильних до переживання образи – в четвертому, можливо пояснити тим, що необразливим особистостям властиві прояви асертивної поведінки, вони більш впевнені у собі, вміють наполягати на

своєму, легше знаходять баланс між власною активною поведінкою та інтересами інших людей.

**Висновки.** 1. Аналіз літератури дозволів встановити, що образа є емоційною реакцією на несправедливе ставлення до себе, вона виникає в ситуації, коли людина вважає, що її власна гідність незаслужено принижена і зачеплена. Переживання людиною образи може відбуватися тільки в соціальній взаємодії, в цьому сенсі образа тісно пов'язана з асертивністю. Під асертивністю розуміється якість особистості, що передбачає здатність людини відкрито висловлювати свою точку зору і свої бажання, цікавитися бажаннями інших людей, враховувати їх в соціальних контактах.

2. Для емпіричної перевірки співвідношення показників асертивності та схильності до переживання образи різного ступеню в якості психологічного інструментарію було обрано: оригінальний «Тест-опитувальник схильності до переживання образи» (ТОСОБ), автори: О. П. Саннікова, Н. В. Свєртілова та «Тест-опитувальник компонентів асертивності» (ТОКАС), автори: О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк.

3. Кореляційний аналіз емпіричних даних виявив наявність значущих від'ємних зв'язків між показниками схильності до переживання образи і асертивності, а саме: афективний компонент асертивності, когнітивно-смысловий компонент асертивності, поведінковий показник, контрольно-регулятивний показник, загальний показник асертивності.

4. Порівняння профілів асертивності в осіб схильних і не схильних до переживання образи, дозволило виділити наступні особливості досліджуваних. У осіб, які не схильні до переживання образи переважно виражена асертивна поведінка, тобто здатності відкрито висловлювати власні переконання і думки, захистити свої особисті права та не дозволяти іншим дошкуляти або використовувати себе, цікавитися бажаннями інших людей, знаходить баланс між власною активною поведінкою та інтересами інших людей. Представники вибірки, схильні до переживання образи, навпаки демонструють страх висловити свої позитивні і негативні почуття, відчуває тривогу і напруження в спілкуванні з людьми, не озвучує свої очікування, образлива людина боїться відмовляти іншим, сказати «ні», і як наслідок, опиняється в ситуації, яка для неї некомфортна та визиває образу.

5. Подальше теоретичне та практичне вивчення взаємозв'язків між схильністю до переживання образи (образливістю) та проявами асертивності, впевненості у собі, самовідношенні представляється цікавим і корисним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Игнатъева А. В./Анжелика Викторовна Игнатъева. Обида как эмоциональное состояние личности: [Электронный ресурс]/ А. В. Игнатъева. Доступ к источнику: <http://www.docme.ru/doc/40758/ignat>.
2. Изард К. Е./ Изард Керрол. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009.-464с.: ил.-(Серия "Мастера психологии")
3. Ильин Е. П./ Евгений Павлович Ильин. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001 - 752 с. (Серия "Мастера психологии"). Учебное пособие.
4. Каппони В. Как делать все по-своему, или ассертивность – в жизнь! / В. Каппони, Т. Новак, А. В. Агарков. – СПб.: Питер, 1995. – 192 с. – (Искусство быть : Кн. 10).
5. Коробкова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации / Т. А. Коробкова. – Нижний Новгород : Изд. ВИПИ, 2000. – С. 138–139.
6. Мюррей Г. А. Исследование личности / Генри Александр Мюррей. – СПб., 1938. – 384 с.
7. Орлов Ю. М./Юрий Михайлович Орлов. Обида. Вина. Серия: Исцеление размышлением. Изд. Слайдинг, 2004. – 96с.
8. Орлова Л. М./Людмила Михайловна Орлова, Шипилова И. А./ Ирина Алексеевна Шипилова. Пиши обиды на песке: Психологический тренинг / Л. М. Орлова, И. А. Шипилова. - Одесса: Друк, 2009. - 136с. - (Эмоции и переживания)
9. Перлз Ф./ Фредерик. Практика гештальттерапии. Перевод М. П. Папуша. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001.
10. Подоляк Н. М. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Подоляк Наталія Михайлівна. – Одеса, 2014. – 202 с.
11. Саннікова О. П. Діагностика асертивності: результати апробації методики ТОКАС/ О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк//Наука і освіта. Темат. спецвип. «Традиції та новачі сучасної освіти в Україні» Респуб. вищ. навч. Заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». – Одеса. – 2013. - №3/СХІІІ. – С.149-154.
12. Стаут С. Управленческий тренинг / Санни Стаут ;пер. с англ. А. Ракитина. – СПб. : Питер, 2002. – 263 с.
13. Столин В. В./Владимир Викторович Столин. Самосознание личности. -М.: МГУ, 1983. – 284 с.
14. Хорни К./Карен Хорни. Невротическая личность нашего времени/ К. Хорни. – М., 1993. – 480с.
15. Шапкин С. А./Сергей Анатольевич Шапкин. Дикая Л. Г./Лариса Григорьевна. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 19-34.
16. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан/Артур Александрович Реан, А. Р. Кудашев/ Азат Ришатович Кудашев, А. А. Баранов/Александр Александрович Баранов. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. - 479 с.
17. Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 : Психологические науки / Апуневич Оксана Александровна; [Курс. гос. пед. ун-т]. - Курск, 2001. - 16 с.

#### REFERENCES

1. Ignateva A. V./Anzhelika Viktorovna Ignateva. Obida kak emotsionalnoe sostoyanie lichnosti: [Elektronnyiy resurs]/ A. V. Ignateva. Dostup k istochniku: <http://www.docme.ru/doc/40758/ignat>.
2. Izard K. E./ Izard Kerrol. Psihologiya emotsiy. SPb.: Piter, 2009.-464s.: il.-(Seriya "Masterya psihologii")
3. Ilin E. P./ Evgeniy Pavlovich Ilin. Emotsii i chuvstva. SPb.: Piter, 2001 - 752 s. (Seriya "Masterya psihologii"). Uchebnoe posobie.
4. Kapponi V. Kak delat vse po-svoemu, ili assertivnost – v zhizn! / V. Kapponi, T. Novak, A. V. Agarkov. – SPb. : Piter, 1995. – 192 s. – (Iskusstvo byit : Kn. 10).
5. Korobkova T. A. Assertivnost kak vid pedagogicheskoy kommunikatsii / T. A. Korobkova. – Nizhniy Novgorod : Izd. VIPI, 2000. – S. 138–139.
6. Myurrey G. A. Issledovanie lichnosti / Genri Aleksandr Myurrey. – SPb., 1938. – 384 s.
7. Orlov Yu. M./Yuriy Mihaylovich Orlov. Obida. Vina. Seriya: Istselenie razmyishleniem. Izd. Slayding, 2004. – 96s.
8. Orlova L. M./Lyudmila Mihaylovna Orlova, Shipilova I. A./ Irina Alekseevna Shipilova. Pishi obidy na peske: Psihologicheskii trening / L. M. Orlova, I. A. Shipilova. - Odessa: Druk, 2009. - 136s. - (Emotsii i perezhivaniya)
9. Perlz F./ Frederik. Praktika geshtalterapii. Perevod M. P. Papusha. – M.: Institut Obshegumanitarnyih Issledovaniy, 2001.
10. Podolyak N.M. Individualno-psihologichni osoblivosti asertivnosti osobistosti: dis. ... kand. psihol. nauk : spets.19.00.01 / Podolyak Natallya Mihaylivna. – Odessa, 2014. – 202 s.
11. Sannikova O. P. Diagnostika asertivnosti: rezultati aprobatsiyi metodiki TOKAS/ O.P.Sannikova, O.I.Sannikov, N.M. Podolyak//Nauka i osvita. Temat. spetsvip. «Traditsiyi ta novatsiyi suchasnoyi osviti v Ukraini» Respub. visch. navch. Zaklad «Krimskiy Inzhenerno-pedagogichniy universitet». – Odessa. – 2013. - №3/SHIII. – S.149-154.
12. Staut. S. Upravlencheskii trening / Sanini Staut ;per. s angl. A. Rakitina. – SPb. : Piter, 2002. – 263 s.
13. Stolin V. V./Vladimir Viktorovich Stolin. Samosoznanie lichnosti. -M.: MGU, 1983. – 284 s.
14. Horni K./Karen Horni. Nevroticheskaya lichnost nashego vremeni/ K. Horni. – M., 1993. – 480s.
15. Shapkin S. A./Sergey Anatolevich Shapkin. Dikaya L. G./Larisa Grigorevna. Deyatelnost v osobyih usloviyah: komponentnyiy analiz strukturyi i strategii adaptatsii // Psihologicheskii zhurnal. 1996. T. 17. # 1. S. 19-34.
16. Psihologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika / A. A. Rean/Artur Aleksandrovich Rean, A. R. Kudashev/ Azat Rishatovich Kudashev, A. A. Baranov/Aleksandr Aleksandrovich Baranov. — SPb.: PRAYM-EVROZNAK, 2006. - 479 s.
17. Psihologicheskie osobennosti preodoleniya obidy i obidchivosti v podrostkovom vozraste [Tekst]: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk: 19.00.07 : Psihologicheskie nauki / Apunevich Oksana Aleksandrovna; [Kurs. gos. ped. un-t]. - Kursk, 2001. - 16 s.

#### Features of assertiveness in people prone to experiencing resentment Svertilova N.

**Abstract.** The article provides the results of theoretical and empirical research assertiveness in people prone or non prone to experiencing resentment. The results obtained allowed to establish significant negative correlations between indicators of assertiveness and a tendency to take offense. It was revealed that representatives of the group studied, tend to experience resentment show low values of indicators: self-acceptance, acceptance of others, spontaneous emotional reactions, sense of proportion, no anxiety, a feeling of confidence, the ability to anticipate the results of its assertive behavior, etc.

**Keywords:** *assertiveness, assertive behavior, experience resentment, resentment, quantitative analysis, qualitative analysis.*

### **Особенности асертивности у лиц склонных к переживанию обиды**

**Н. В. Свертилова**

**Аннотация.** В статье предоставлены результаты теоретических и эмпирических исследований асертивности у лиц склонных и не склонных к переживанию обиды. Полученные результаты позволили установить значимые отрицательные корреляционные связи между показателями асертивности и склонности к обиде. Выявлено, что представители группы исследованных, склонны к переживанию обиды демонстрируют низкие значения показателей: принятие себя, принятие других, спонтанности эмоциональных реакций, чувство меры, отсутствие тревоги, чувство уверенности, способность предвидеть результаты своего асертивного поведения и т.д.

**Ключевые слова:** асертивность, асертивное поведение, переживание обиды, обидчивость, количественный анализ, качественный анализ.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)