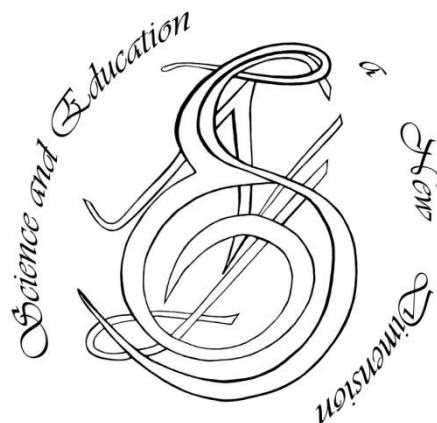


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



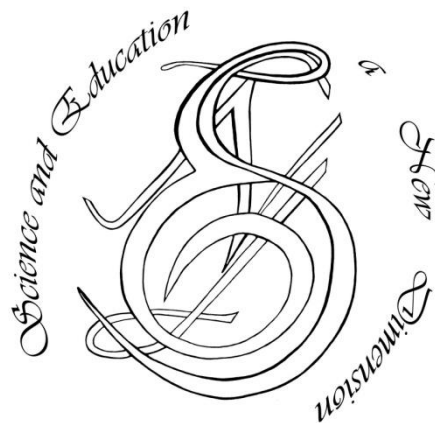
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(59), Issue 134, 2017

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

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

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

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

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

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

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

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

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmeltsky 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 Khmeltsky 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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

Content

PEDAGOGY	7
Джерелознавчі та герменевтичні основи історико-педагогічного дослідження ренесансно-гуманістичного контексту ранньомодерної молодіжної політики ордену єзуїтів <i>Р. О. Басенко</i>	7
Самоосвітня компетентність як педагогічна проблема у процесі навчання техніків-електриків <i>О. В. Білик</i>	11
Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів <i>Н. О. Дяченко</i>	16
Readiness of future social educators for advertising and information activities <i>I. Firsova</i>	20
Розвиток творчої активності студентів образотворчого мистецтва засобами живопису <i>В. О. Форостюк</i>	23
Формування ключових компетентностей учнів з хімії в загальноосвітніх навчальних закладах <i>А. К. Грабовий</i>	26
Професійно орієнтований підхід к формированию содержания курса электротехники для подготовки инженеров-механиков <i>Н. Лазарев, А. Мосиенко, А. Тарасенко</i>	30
Періоди розвитку іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початку ХХІ століття) <i>Н. В. Осінчук</i>	34
Навчання стилістики української мови в умовах нової освітньої парадигми <i>А. С. Попович</i>	38
Theoretical and practical aspects of monitoring the quality of future foreign language teachers' training <i>I. Romanushyn</i>	41
Формування лінгвокультурної компетенції студентів як складової міжкультурної комунікації <i>А. В. Шелякіна</i>	45
Візуальний супровід побудови перерізів многогранників у підручнику <i>Н. А. Тарасенкова</i>	49
PSYCHOLOGY	55
Сознание как проблема психологической науки <i>В. В. Агеев</i>	55
Система психопрофілактики ксенофобії в студентському середовищі <i>І. О. Борейчук</i>	61
Постакмеологические личностные ресурсы, как важный компонент развития людей пожилого возраста <i>О. Н. Карпинская</i>	65
Аналіз результатів дослідження мотивації безробітних як детермінанти адаптації у процесі професійної перепідготовки <i>В. Г. Пасічна</i>	70

Особливості предикторів самоствалення у осіб з різним самосприйняттям власного віку <i>С. А. Швайкін</i>	74
Психологічний аналіз особливостей професійної деформації у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій <i>В. А. Старик</i>	78
Особливості емоційної сфери ІТ-спеціалістів <i>М. М. Стасюк</i>	82

PEDAGOGY

Джерелознавчі та герменевтичні основи історико-педагогічного дослідження ренесансно-гуманістичного контексту ранньомодерної молодіжної політики ордену єзуїтів

Р. О. Басенко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Paper received 06.07.17; Accepted for publication 15.07.17.

Анотація. У статті проаналізовано джерельну базу історико-педагогічного дослідження ренесансно-гуманістичних ідей освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів. Автором обґрунтовано класифікацію історичних джерел, наведено їхню атрибуцію, розкрито зміст, визначено історико-педагогічний контекст і пізнавально-методологічне значення. Звернено увагу на методологічні засади інтерпретації, розуміння та актуалізації тематичного комплексу джерел в історико-педагогічному дискурсі.

Ключові слова: орден єзуїтів, ренесансний гуманізм, молодіжна політика, історико-педагогічні джерела, науковий опис, класифікація, атрибуція, герменевтика.

Вступ. Розкриття сутнісного змісту педагогічних концепцій і практик минулого, гносеологічний інтерес до їхньої системної реконструкції ставить на порядок денний питання про джерелознавче забезпечення історико-педагогічних досліджень, адже лише повнота джерельної бази, її відповідність специфіці досліджуваних педагогічних феноменів є суттєвою умовою досягнення принципів цілісності, всебічності та обґрунтованості у відтворенні педагогічного контексту минулого, не лише засвідчує об'єктивність, глибину та системність його вивчення, але й дає змогу в актуальний спосіб розглядати, адекватно реконструювати та правильно розуміти педагогічні ідеї, події, явища й інститути в їхньому історичному розвитку.

Реалізації джерелознавчого принципу в підготовці історико-педагогічних досліджень значно сприяють сучасні процеси демократизації та інформатизації, адже зняття заборон на оприлюднення раніше маловідомої чи секретної інформації, прямий, передусім web доступ до її змісту, активна видавнича та археографічна діяльність, поєднання цифрових технологій і свободи інтерпретаційних практик дають змогу по-новому розкрити та зрозуміти значний масив раніше спорадично, а почасті заангажовано й упереджено репрезентованих суспільству історико-педагогічних проблем. З-поміж них – суспільно-педагогічна, культурно-освітня та духовно-релігійна діяльність ордену єзуїтів, ініціативи якого були несправедливо тавровані в багатьох історико-педагогічних дослідженнях, а інтерпретація змісту орденських документів здійснювалася в ідеологічній площині філіпичної риторики.

Короткий огляд публікацій за темою. Огляд, науковий опис, аналіз та публікація історичних джерел із ранньомодерної історії суспільно-педагогічної діяльності учителів-єзуїтів представлені у працях таких зарубіжних і вітчизняних учених як О. Андреев, Т. Білінова, Л. Брагіна, Г. Бюмер, Ж. Гібер, Б. Год, І. Григор'єва, Т. Грзінгер, Ж. Губер, Р. Данилюк, О. Дух, М. Інґльот, Я. Ісаєвич, В. Кіку, В. Кметь, А. Коваль, М. Коялович, П. Кралюк, О. Лавріненко, Ж. Лакутюр, М. Любівич, В. Лявшук, Г. Навольська, Д. Наливайко, А. Папазова, Л. Посохова, Л. Ранке, Н. Рев'якіна, П. Ричков, С. Серяков, В. Стародуб, О. Сушко, В. Ульяновський, М. Філіппсон, Н. Швець, Т. Шевченко, Д. Шмонін, Н. Яковенко та інших. Натомість огляд джерельної бази

історико-педагогічного дослідження розвитку ренесансних і християнсько-гуманістичних ідей освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів, а також обґрунтування науково-теоретичних засад її інтерпретації, на сьогодні не були предметом окремого вивчення істориків педагогіки.

Мета цієї статті – представити науковий огляд та обґрунтувати класифікацію джерельної бази історико-педагогічного дослідження ренесансно-педагогічних ідей у молодіжній політиці єзуїтів.

Матеріали і методи. В основі представленого дослідження покладено принципи *науковості* (зорієнтовує історико-педагогічний пошук на пріоритети аргументованості та обґрунтованості, сприяє уникненню бездоказовості й тенденційності в аналізі джерел), *об'єктивності* (забезпечує повний, глибокий, рівноцінний і неупереджений аналіз історико-педагогічних джерел, уможливує науково обґрунтовану та вмотивовану оцінку педагогічних феноменів, сприяє уникненню міфотворчо-спекулятивного та прескриптивного стилю викладу), *джерелознавчої автономії* (актуалізує вимогу безпосереднього знайомства дослідника з автентичними текстами документів і трактатів, визначає представлення наукового огляду, опису, аналізу та класифікації історичних джерел), *контекстуальної інтерпретації* (зорієнтовує на тлумачення представлені джерельної бази з урахуванням особливостей культурного та духовно-педагогічного життя тогочасної Європи).

Результати та їх обговорення. Відомо, що в середині XVI століття орденем єзуїтів було засновано низку суспільно-педагогічних ініціатив, зміст яких став основою Католицької Реформації. Одним із головних напрямів діяльності ордену була реалізація молодіжної політики, духовно-педагогічні та організаційно-інституційні засади якої інтегрували як ренесансні та християнсько-гуманістичні смисли, так й оновлені католицькі (посттридентські) педагогічні стратегії. До початку XXI століття історичні джерела, які давали б змогу науково відтворити орденську педагогічну дійсність минулого, виявити сутнісний зміст феномену «єзуїтського гуманізму», були маловідомі вітчизняному досліднику. У наші дні оприлюднено значний масив оригінальних джерел, наукова інтерпретація яких уможливує розкриття педагогічного контексту історії

Товариства Ісуса, осмислення характеру його взаємодії та площини взаємовпливів із ренесансними та християнсько-гуманістичними ідеями Раннього Нового часу. Тому джерельну базу з історії розвитку ренесансно-педагогічних ідей в молодіжній політиці ордену єзуїтів, на нашу думку, слід класифікувати за видами, розподіливши на низку корпусів, критеріями для виділення яких слід уважати спільність форми існування історичного джерела.

Перший корпус історико-педагогічних джерел складають *інституційно-правові документи*, що визначали мету, ідентичність, порядок заснування, модель управління, нормативно-регламентаційні, структурно-функціональні, організаційно-педагогічні засади та юрисдикційний статус молодіжної політики ордену єзуїтів у Ранній Новий час. До них, насамперед, належать «Формули Інституту Товариства Ісуса» [4, с. 1-13] та «Конституції Товариства Ісуса» [4, с. 55-408] у яких стисло і загально було представлено мету та спосіб духовно-педагогічного, апостольсько-просвітницького, освітньо-інтелектуального й соціального служіння ордену єзуїтів. Чимало положень документів були присвячені обґрунтуванню педагогічного ідеалу, у ренесансно-гуманістичній мотивації аргументувалася система чеснот і християнської досконалості особистості.

Головним освітнім документом, що регламентував реалізацію єзуїтського шкільництва як напряму молодіжної політики був шкільний статут – «Уклад студій Товариства Ісуса» [9]. У документі було представлено широкий перелік фахових критеріїв, духовно-педагогічних і моральних якостей осіб, пов'язаних із організацією навчання, детально описувався хід занять, підходи до викладання дисциплін, методи і форми проведення лекцій, диспутів, бесід, театральних дійств, механізм функціонування т.зв. академій, ваканцій та багато інших регулятивних аспектів освітнього процесу [9]. У сучасних дослідженнях «Ratio Studiorum» розглядається не лише як педагогічний регламент, але й як нова ідея освіти, її філософія [12, с. 309-310], а універсалізм, цілісність і ціннісно-смилова визначеність єзуїтської освітньої програми, її концептуальна й організаційно-педагогічна обґрунтованість дають усі підстави погодитися з висновком італійської дослідниці С. Негруццо про «Ratio Studiorum» як вершину та джерело католицької педагогіки [5, с. 88].

Автентичні тексти конституцій, правил і трактатів латиною, що унормовували реалізацію ранньомодерних суспільно-педагогічних ініціатив Товариства Ісуса оприлюднені у двох орденських багатотомних проектах – збірниках джерел «Institutum Societatis Iesu» («MHSI»), що витримали багатьох перевидань. Особливу джерельну цінність для відтворення орденських стратегій і форм реалізації молодіжної політики єзуїтів у XVI-XVII століттях, розкриття особливостей інтеграції гуманістичної ідеології в її організаційно-педагогічні та методичні засади становить окремий корпус «MHSI» – «Monumenta Paedagogica» [14]. Тексти, що представлені в «Monumenta Paedagogica» містять чимало інформації, що підтверджує використання ордену єзуїтів ренесансно-гуманістичного досвіду організації освіти і виховання, а також дають змогу розкрити еволюцію єзуїтського шкільництва, виокремити етапи та особливості звернення ченців-єзуїтів до здійснення широкомасштабних

ініціатив щодо піклування про тогочасну молодь.

Другий корпус історико-педагогічних джерел – *філософсько-педагогічні трактати гуманістів європейського Відродження*, що мали вплив на розвиток ідейно-смислових та організаційно-педагогічних засад молодіжної політики ордену єзуїтів. Насамперед, це праці Еразма Роттердамського: «Зброя християнського воїна», «Похвала глупоті», «Про виховання дітей», «Про метод навчання», «Про пристойність дитячих звичаїв» [6]. До джерельної бази цього корпусу увійшли й твори Х.Л. Вівеса «Про причини занепаду мистецтв», «Про навчання наукам, або християнське навчання», П.П. Верджеріо, Г. Веронезе, Й. Штурма, Ф. Меланхтона та інших. Значний вплив на становлення ціннісно-смилового універсуму та педагогічної ідентичності молодіжної політики єзуїтів мало релігійно-етичне вчення представників проторенесансного руху «Devotio Moderna» («Нового благочестя»). Це праці Г. Гроте, Й. Бусха, а особливо – Ф. Кемпійського «Про наслідування Христа» [11]. У творі Ф. Кемпійський послідовно обґрунтовує думку про індивідуальну моральну боротьбу й постійне самоудосконалення як есенційні чесноти особистості. Саме такі міркування будуть лежати в смисловій основі педагогічної системи ордену єзуїтів.

Матеріали діловодної документації (державної, орденської, приватної) складають третій корпус історичних джерел. За змістом це документи церковного, політичного, адміністративного, юридичного, фінансово-економічного та військового призначення. Насамперед до матеріалів діловодства слід віднести фундаційні акти (листи про надання земельної та майнової власності для заснування орденської соціальної інфраструктури), державні привілеї орденським школам та університетам, розпорядчі інструкції та записки, листи, приписи, скарги, акти місцевої влади, інвентарі, книги прибутків і видатків єзуїтських інституцій [1]. Історичні джерела цього корпусу дають змогу з'ясувати просторово-географічні й хронологічно-темпоральні аспекти інституціонування молодіжної політики ордену єзуїтів, визначити рівень державної підтримки та приватного партнерства у заснуванні суспільно-педагогічних ініціатив учителів-єзуїтів тощо.

Епістолярна спадщина – четвертий корпус історичних джерел. Вона представлена значним масивом листів, особистою і діловою кореспонденцією керівництва та членів ордену, а також листуванням представників європейського гуманістичного руху XVI-XVII століть. Насамперед це листи засновника єзуїтів Ігнатія Лойоли, чимало з яких опубліковано у збірниках і монографіях з історії єзуїтів періоду т.зв. «стародавнього товариства» (1540-1773 роки). Більшість текстів епістолярної спадщини Ігнатія Лойоли опубліковані у згаданому вже багатотомному проекті «MHSI» у корпусі «Monumenta Ignatiana», що нараховує чотири серії [13]. Слід відзначити й листування між членами ордену, тогочасну кореспонденцію католицької церкви, звіти, доповідні записки папських нунцій, листування між єзуїтами і світськими особами тощо. Попри те, що історико-педагогічна актуалізація названих документів вимагає пильного погляду та прочитання «між рядків», їхній зміст містить чимало інформації про особливості генези педагогічних ініціатив ордену єзуїтів, характер і тон дискусії щодо вибору їхніх організаційно-педагогічних

механізмів.

П'ятий корпус – полемічні джерела. Вони становлять особливий пізнавально-методологічний інтерес, адже суспільно-історична й літературна дискусія щодо єзуїтського виховання була істотним чинником формування суспільних стереотипів, міфів і контраверсій у сприйнятті духовно-педагогічної ідентичності учителів-єзуїтів. Більше того, саме поширення у тогочасному суспільстві антиєзуїтських трактатів і памфлетів стало чи не найголовнішим аргументом досить поверхової за своїми методологічними стратегіями історіографічної риторики щодо заперечення «єзуїтського гуманізму», репрезентації діяльності Товариства Ісуса у категоріях феодально-реакційного, контрреформаційного та антигуманістичного руху. Полемічні джерела представлені численними антиєзуїтськими памфлетами, філіппічними трактатами, метафорами дескридитуючого змісту тощо. Серед них – «Таємні настанови» («*Monita Secreta*», 1614 рік), твори руських авторів – І. Вишенського, Г. Смотрицького, М. Смотрицького, прислів'я, твори усної народної творчості тощо.

Біографічні та агіографічні джерела об'єднані нами в шостий джерельний корпус. Він представлений, передусім, автобіографічною розповіддю Ігнатія Лойоли – «Заповітом прочанина» [2] та «Духовним щоденником» [10]. Зміст творів дає змогу з'ясувати чимало аспектів становлення духовно-педагогічного мислення Ігнатія Лойоли, повідомляє про його інтелектуальну дискусію з тогочасними суспільно-педагогічними течіями як-от християнським гуманізмом чи духовно-релігійним рухом «нове благочестя», розкриває найрізноманітніші аспекти духовної харизми та генези педагогічних ідей першого єзуїта. До біографічних джерел, також, слід віднести книги новітніх, персональні форми, каталоги та некрологи членів домів Товариства Ісуса. Вказані історико-педагогічні джерела становлять значну цінність для встановлення персоналій молодіжної політики єзуїтів, адже містили відомості про розумові здібності, чесноти та риси характеру молоді.

Сьомий корпус історичних джерел – теологічні трактати членів ордену єзуїтів. Це праці представників Саламанкської школи – Ф. Суареса («*Метафізичні міркування*»), Л. Моліни («*Про правосуддя і право*»), «Згода вільної волі з дарами благодаті»), Г. Васкес («*Моральні твори*»). За своїм змістом вказані твори були гуманістичними, адже в центрі міркувань їхніх авторів була людина, духовно-педагогічні способи розбудови й удосконалення її чеснот, ідея необхідності піклування про фізичний, духовний, інтелектуальний, соціальний і психоемоційний розвиток особистості, морально-етичні й педагогічні засади виховання молодого покоління.

Духовно-релігійні та гомілетичні твори об'єднані нами у восьмий корпус історико-педагогічних джерел. Вони, насамперед, представлені творами Ігнатія Лойоли особливе місце серед яких належить «Духовним вправам» («*Exercitia Spiritualia*») [10]. Історико-педагогічна інтерпретація «Духовних вправ» дає змогу з'ясувати чимало аспектів генези молодіжної політики Товариства Ісуса, зокрема її мету, завдання, методи і форми реалізації, відображає рівень новизни педагогічного мислення Ігнатія Лойоли у порівнянні з тогочасними педагогічними уявленнями суспільства. Більше

того, зміст «Духовних вправ» розкриває характер партнерства гуманізму та релігії в педагогічній стратегії ігнатіанської духовності, відображає християнсько-гуманістичний зміст педагогічної ідентичності перших єзуїтів. До гомілетичних джерел, також, належить значний масив повчань Ігнатія Лойоли та перших єзуїтів (П. Фавра, П. Рібаденейри, Л. Камари, Я. Лайнеса, Х. Поланко, С. Надаля), а також духовно-релігійні трактати членів Товариства Ісуса новітнього часу (як-от П.-Х. Кольвенбаха), що відображають еволюцію духовно-педагогічного вчення учителів-єзуїтів.

Значний інтерес для розкриття ренесансно-гуманістичних засад освіти і виховання у молодіжній політиці єзуїтів становить *навчальна і навчально-методична література*, що використовувалася в освітньому процесі орденських колегіумів у Ранній Новий час. Вона складає *дев'ятий корпус історико-педагогічних джерел*. Це «Грамматика латинської мови» («*De Institutione Grammaticae, libri tres*») іспанського ученого єзуїта Еммануїла Альвареса, трактат із поетики Юлія Скалігера «*Poëtices libri septem*», підручники Еразма Роттердамського «*De ratione studii*», «*De sopia verborum*», «*De conscribendis epistolis*», «*De octo partibus orationis constructione*», «*De civilitate morum*», граматики Лоренцо Валли, Х.Л. Вівеса [14].

Зображальні пам'ятки об'єднані нами у *десятий джерельний корпус*. Він представлений портретами персоналій теми історико-педагогічного дослідження (Ігнатія Лойоли, Еразма Роттердамського, Х.Л. Вівеса та інших), гравюрама, що присвячені художньому відтворенню змісту, форм і методів єзуїтського виховання, карикатурами, що відображають рівні суспільно-історичних реценцій, міфів і контраверсій щодо сприйняття педагогічних ініціатив ордену єзуїтів, зображення символів Товариства Ісуса, картинами та іншими живописними творами, що презентують образне бачення ранньомодерної історії ордену єзуїтів, архітектурними пам'ятками (будівлями домів, університетів, колегій, конвіктів, бурс ордену, храмів, каплиць тощо), титульними аркушами перших видань орденських офіційних документів, фотокартками новітньої історії Товариства Ісуса.

Висновки. Історико-педагогічна інтерпретація окремого комплексу джерел, загалом, дає змогу відтворити генезу та розвиток ренесансно-гуманістичних ідей освіти і виховання у ранньомодерній молодіжній політиці ордену єзуїтів. Більшість із названих документів і трактатів за своїм змістом є комплексними, що обумовлює складність класифікації представленого «джерельного синкретизму». Утім, проаналізована нами джерельна база дає підстави аналізувати інтегральну сутність єзуїтського гуманізму, його повний, цілісний та солідарний характер, забезпечує джерельні підстави для розкриття організаційно-педагогічних й методичних засад залучення учителями-єзуїтами педагогічного престижу ренесансного та християнського гуманізму. Педагогічна інтерпретація представленого масиву джерел вимагає інтеграції особливої історико-педагогічної методології, заснованої на принципах науковості, об'єктивності, усебічності, міждисциплінарності, джерелознавчої автопсії, контекстуальної інтерпретації, екуменізму та конфесійної нейтральності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Боротьба Південно-Західної Русі і України проти експансії Ватикану та унії (X – початок XVII ст.): зб. док. і матеріалів / редкол.: Є. А. Гринів та ін. – К.: Наукова думка, 1988. – 288 с.
- [2] Заповіт прочанина: автобіографія святого Ігнатія Лойоли, засновника єзуїтів / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів: Свічадо, 2003. – 98 с.
- [3] Из декрета о священстве // Труды КДА. – 1863. – Сентябрь – С. 31–34.
- [4] Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів: Свічадо, 2005. – 532 с.
- [5] Негруццо С. Ratio Studiorum иезуитов – вершина и источник католической педагогики // Религиозное образование в России и Европе в XVI веке: [сб. науч. тр.] / под ред. Е. Токаревой, М. Инглота. – СПб.: Изд-во РХГА, 2010. – С. 88–99.
- [6] Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи европейского Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.) / сост., вступ. статьи и коммент. Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.
- [7] Орден иезуитов: правда и вымысел: сборник / сост. А. Лактионов. – М.: АСТ, 2007. – 539 с.
- [8] Письма и донесения иезуитов о России конца XVII и начала XVIII века. – СПб., 1904. – 382 с.
- [9] Ratio studiorum: Уклад студій Товариства Ісусового / пер. з лат. Р. Паранько; пер. з англ. А. Маслюх. – Львів: Свічадо, 2008. – 252 с.
- [10] Св. Ігнатій Лойола. Духовные упражнения. Духовный дневник: пер. с лат. – М., 2006. – 376 с.
- [11] Фома Кемпийский. О подражании Христу / пер. с лат. К. Победоносцева. – Одесса, 2007. – 154 с.
- [12] Шмонин Д. В. «Порядок и устройство». К публикации раздела «Ratio studiorum» (1599) // Вестник РХГА. – СПб.: Изд-во РХГА, 2011. – Т. 12. – Вып. 4. – С. 308–326.
- [13] Monumenta Ignatiana. Serica Prima. Epistolae et Instructiones: v 12 t. / Ignatii de Loyola. – Matriti: Typis Gabrielis Lopes del Homo, 1903-1911. – Tomus Primus. – 1903.–809 p.
- [14] Monumenta Paedagogica Societatis Iesu. Nova Editio ex integro refecta: v 7 vol. / ed. L. Lukacs. – Romae: APUD “Monumenta Historica Soc. Iesu”, 1965-1992. – Vol. I: 1540-1556. – 1965. – 683 p.

REFERENCES

- [1] Hryniv, I.A. (Ed.). (1998). Borotba Pivdenno-Zakhidnoi Rusi i Ukrainy proty ekspansii Vatykanu ta unii (X – pochatok XVII st.) [The struggle of Southwest Russia and Ukraine against the expansion of the Vatican and the union (X – the beginning of the XVII century)]. Kiev: Naukova dumka, 288 [in Ukrainian].
- [2] Zapovit prochanya: Avtobiohrafiiia sviatoho Ihnatiia Loioly, zasnovnyka Yezuitiv (2003). [Will pilgrim: The Autobiography of St. Ignatius Loyola, founder of the Jesuits]. (A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado, 98 [in Ukrainian].
- [3] Iz dekreta o svjashhenstve. (1863). [From the decree on the priesthood]. Trudy KDA – Proceedings of the KTA, September, 31-34 [in Russian].
- [4] Konstytutsii Tovarystva Isusa ta yikh Dodatkovi Normy. (2005). [Constitution of the Society of Jesus and their Additional Standards]. (A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado, 532 [in Ukrainian].
- [5] Negrucco, S. (2010). Ratio Studiorum iezuitov – vershina i istochnik katolicheskoy pedagogiki [Ratio Studiorum of the Jesuits – the peak and source of Catholic pedagogy]. Religioznoe obrazovanie v Rossii i Evrope v XVI veke – Religious education in Russia and Europe in the 16th century. E. Tokareva, M. Ingot (Eds.). St. Petersburg: Izd-vo RHGA, 88-99 [in Russian].
- [6] Reviakina, N.V., Kudriavtsev, O.F (Eds.). (1999). Obraz che-loveka v zerkale humanizma: mysliteli i pedahohi epokhi evro-peiskoho Vozrozhdenia o formirovanii lichnosti (XIV – XVII vv.) [The image of man in the mirror of humanism: thinkers and educators of the era of the European Renaissance about the formation of personality (XIV – XVII centuries)]. Moskov: Izd-vo URAO, 400 [in Russian].
- [7] Laktionov, A. (Ed.). (2007). Orden iezuitov: pravda i vymysel [Order of the Jesuits: truth and fiction] Moskov: AST MOSKVA, 539 [in Russian].
- [8] Pisma i donesenija iezuitov o Rossii konca HVII i nachala XVIII veka. (1904). [Letters and reports of the Jesuits about Russia at the end of the 17th and early 17th centuries]. St. Petersburg, 382 [in Russian].
- [9] Ratio studiorum: Uklad studii Tovarystva Isusovoho. (2008). [The way Studies Society of Jesus. Jesuit education system]. (R. Paranko & A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado, 252 [in Ukrainian].
- [10] Sv. Ignatij Lojola. (2006). Duhovnye uprazhnenija. Duhovnyj dnevnik [Spiritual exercises. Spiritual diary]. Moskov, 376 [in Russian].
- [11] Foma, Kempijskij. (2007). O podrazhanii Hristu [The Imitation of Christ] (K. Pobedonosceva, Trans). Odessa, 154 [in Ukrainian].
- [12] Shmonin, D.V. (2011). «Porjadok i ustroenie». K publikacii razdela «Ratio studiorum» (1599) – [“Order and arrangement”. To the publication of the section “Ratio studiorum” (1599)]. Vestnik RKHA – Herald of the RCHA. St. Petersburg: Yzd-vo RKHHA, 12, 4, 308-326 [in Russian].

Source and hermeneutic basis of historical and pedagogical research of renaissance and humanistic context in early modern youth policy of the jesuits

R. A. Basenko

Abstract. The article is analyzed the source base of historical and pedagogical research of Renaissance and humanistic ideas of education and training in Jesuits early modern youth policy. The author justified the classification of historical sources, their attribution, content, which is determined by historical and educational context and cognitive and methodological significance. Attention is paid to methodological principles of interpretation, understanding and actualization of the thematic complex sources in historical and pedagogical discourse.

Keywords: Jesuit Order, Renaissance humanism, youth policy, historical and educational sources, scientific description, classification, attribution, hermeneutics.

Источниковедческие и герменевтические основания историко-педагогического исследования ренессансно-гуманистического контекста раннемодеpной молодежной политики ордена иезуитов

Р. А. Басенко

Аннотация. В статье проанализировано источники историко-педагогического исследования ренессансно-гуманистических идей образования и воспитания в раннемодеpной молодежной политике ордена иезуитов. Автором обосновано классификацию исторических источников, представлено их атрибуцию, раскрыто содержание, определено историко-педагогический контекст и познавательное-методологическое значение. Обращено внимание на методологические основания интерпретации, понимания и актуализации тематического комплекса источников в историко-педагогическом дискурсе.

Ключевые слова: орден иезуитов, ренессансный гуманизм, молодежная политика, историко-педагогические источники, научное описание, классификация, атрибуция, герменевтика.

Самоосвітня компетентність як педагогічна проблема у процесі навчання техніків-електриків

О. В. Білик

Коледж Кременчуцького Національного університету імені М. Остроградського
Corresponding author. E-mail: Aleck.bilik@mail.ru

Paper received 28.07.17; Accepted for publication 05.07.17.

Анотація. У статті розкривається сутність поняття «самоосвіта» «самоосвітня компетентність» в контексті підготовки техніків-електриків в технічному коледжі. Самоосвіта розглядається з одного боку, як необхідність і здатність особистості, а з іншого - як складова структури системи освіти в Україні. Проведено аналіз визначень таких як: самостійна робота, самоосвітня компетентність, самостійна діяльність, професійна самоосвіта. Наведено повний перелік функцій самоосвіти в технічному коледжі.

Ключеві слова: самоосвіта, компетентність, техніки-електрики, технічні коледжі.

Введення. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у ХХ столітті, мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Одним із шляхів реалізації безперервності освіти є: формування потреби та здатності особистості до самоосвіти [1].

Важливість формування самоосвітньої компетентності, вмінь самостійного пошуку знань, самостійної діяльності та готовності до самоосвіти впродовж життя обґрунтовано в Законі України «Про освіту» та Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті.

Зокрема, самоосвіта у вигляді відкритих та народних університетів, лекторів, бібліотек, центрів, клубів, теле-радіонавчальних програм, які створюються державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян включена до структури системи освіти [16].

Таким чином, самоосвіта розглядається з одного боку, як потреба та здатність особистості, а з іншого – як складова структури системи освіти України.

У контексті обраної теми дослідження самоосвіта розглядається як потреба та здатність особистості студента технічного коледжу, що вмотивовує на студіювання теоретичних праць стосовно самоосвіти в процесі навчання, визначення поняття самоосвіти студента та з'ясування змісту самоосвіти у процесі навчання в технічному коледжі.

Короткий огляд публікацій по темі. Аналіз психолого-педагогічній літератури показує відсутність єдиного підходу до визначення понять: самостійна робота, самоосвіта, самостійна діяльність, професійна самоосвіта.

Одне із перших означень поняття самостійної роботи належить Б. Єсіпову, який під самостійною роботою розуміє таку роботу учня, що виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально відведений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети і виражають в тій або іншій формі результати своїх дій (розумових або фізичних) [2, с.9].

В.Орбинський, Ю.Попов, М.Подлеснов та ін. умовно поділяють самостійну роботу студентів на «дві складові: така, що організується викладачем, і

самостійна робота, яку студент організує на свій розсуд, поза безпосереднім контролем (підготовка до лекцій, практичних і лабораторних занять, заліків, іспитів тощо)» [3]. Класифікація самостійних робіт за ступенем самостійності та евристичності знайшли відображення в роботах М.Скаткіна та І.Лернера [4], які виділяють дослідницькі та творчі роботи.

З огляду на вищезазначене, самостійну роботу можна вважати нижчим рівнем самоосвіти, зважаючи на керованість, методичне інструментування з боку викладача та рівень самостійності студента.

Визначити та схарактеризувати дефініцію «самоосвіта» намагалися А.Айзенберг[5, с.51-61], О.Бурлака[6], Н. Бухлова[7], Г.Ващенко[8], І.Грабовець [9], В.Кремь [10], М.Кузьміна[11], В.Олійник, В.Сластьонін[12], Т. Юденко[13] та інші науковці.

Самоосвітню діяльність як процес досліджують А.Алексюк, О.Бурлака, Н. Бухлова, Є.Штока, М.Кузьміна та ін.

Мета. Аналіз та дослідження проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків.

Матеріали і методи. Самостійне отримання знань у навчальному процесі розглядається нами як «само-стійна робота студента». У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (№ 161 від 02.06.93 р.) зазначено, що самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Цим положенням обумовлюється її обсяг (не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни), зміст (визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача), методичне забезпечення (підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум тощо), вимоги до методичних матеріалів для самотійної роботи студента (повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента), необхідність педагогічного супроводу та контролю з боку викладача.

Застосовуючи системний підхід стосовно означеної проблеми, ми характеризуємо самоосвіту майбутніх техніків-електриків у процесі навчання як пізнавальну діяльність, зумовлену навчанням у технічному ко-

леджі та інтересом, зацікавленістю опануванням професії техніка-електрика; механізмом самоосвіти є прагнення до самовдосконалення, задоволення потреби у соціалізації, самореалізації, підвищенні рівня технічної культури, освітнього та професійного рівнів; яка має свідомий, цілеспрямований, практично орієнтований систематичний характер; процес самоосвіти майбутніх техніків-електриків під час навчання електротехнічних дисциплін полягає у тому, що студенти у створених педагогами сприятливих умовах стають затреними ставити перед собою пізнавальні мету і завдання, визначати шляхи, джерела та методи їх досягнення, контролювати хід самоосвіти з набуття знань та оцінювати і вдосконалювати власні результати.

У зв'язку з тим, що основним змістом самоосвіти у технічних коледжах є вдосконалення наявних у студента знань, формування вмінь і навичок з метою досягнення бажаного професійного рівня [14].

Цікавими являються характеристики професійної самоосвіти Є.Штоки [15]:

- по-перше, професійна самоосвіта є складовою частиною щодо самостійного виду діяльності – професійного самовдосконалення, сутність якого полягає у свідомому формуванні, розвитку та вдосконаленні професійно важливих якостей і в цілому професійної компетенції (знань, навичок, умінь, професійних позицій);

- по-друге, самоосвіта виступає сервісною діяльністю по відношенню до провідної діяльності працівника будь-якого посадового рівня, отже, її сутність можна зрозуміти, якщо дослідити систему діяльності, в яку включений працівник;

- по-третє, самоосвіта як діяльність має свою структуру: мотиви, цілі, засоби, техніки, технології, які, в свою чергу, є похідними від мотивів, цілей, засобів, технологій основної професійної діяльності;

- по-четверте, мотиви самоосвіти включають в себе такі види спонукань, як інтереси, ідеали, прихильності, тобто цілу гаму спонукань, що викликають активність працівника в роботі над собою;

- по-п'яте, професійна самоосвіта як складна система має певний зміст, внутрішню організацію та процесуальну динаміку, які залежать від етапу професіоналізації особистості, що знаходить своє вираження в спрямованості, цілях, засобах, методах і завданнях професійної самоосвіти. Самоосвітня діяльність працівника орієнтує його на проектування особистісних досягнень, підвищення професійної компетентності.

Розглядаючи поняття «самостійна робота» та самоосвіта багато вчених підтверджують ідентичність цих понять з поняттям «самостійна діяльність».

Зміст самоосвітньої діяльності розкривається через її функції. Є. Штока виокремлює такі функції самоосвіти як: компенсаторна, функція адаптації, розвиваюча функція. О.Бурлака [6] у своїй роботі відзначає інформаційно-забезпечувальну функцію самоосвіти. Зміст самоосвітньої діяльності розкривається через її функції. На наш погляд, найбільш повний перелік функцій самоосвіти у технічному коледжі такий: інформаційна, екстенсивна функція, орієнтована функція, компенсаторна, функція адаптації, функція

саморозвитку забезпечувальна функція, творча функція.

Інформаційна функція полягає в розширенні загального кругозору, засвоєнні нової навчальної, професійно орієнтованої інформації тощо.

Компенсаторна функція реалізується в набутті окремим студентом навчальних та професійних знань, умінь та навичок, якими інші студенти вже володіють. В цьому випадку самоосвітня діяльність виступає в традиційно прийнятному змісті.

Функція адаптації дозволяє студентів постійно пристосовуватися до мінливих вимог, тобто відбувається пристосування студента до умов, що змінилися у навчальній та професійній діяльності, здатність ефективно самореалізуватися у нових умовах.

Розвиваюча функція передбачає формування здатності активно та компетентно брати участь у перетворенні себе, своєї діяльності; ця функція означає безперервне збагачення творчого потенціалу особистості.

Підкреслимо, що зазначені функції самоосвітньої діяльності утворюють своєрідну ієрархію, де розвиваюча функція найбільшою мірою відповідає сучасному етапу розвитку суспільства. В аспекті особистісно-орієнтованої освіти для розвитку самоосвітніх умінь особистість повинна застосовувати можливості комп'ютера як інструменту професійної діяльності і підвищення професійної кваліфікації. Використання сучасних технологій самоосвіти дає особистості, з одного боку, безліч можливостей – ріст кількості і якості каналів комунікації, наявність широкого інформаційного простору, різноманіття джерел інформації. З другого боку, для цього потрібно мати багаторівневу інформаційну підготовку, що забезпечить самостійне набуття досвіду освоєння мультимедіа і гіпермедіа-технологій. Досвід самостійного орієнтування в комунікативно-інформаційному просторі з використанням комп'ютера є однією з якостей компетентності особистості в сучасній професійній і загальнокультурній самоосвітній діяльності. Згідно компетентнісної освітньої парадигми відбувається перехід від оцінювання результату навчання за кількістю затраченої праці (час навчання, перелік навчальних предметів, обсяг навчальних робіт, іспитів тощо) до оцінювання результату через набуті компетентності. У трудовій сфері, де працюватимуть випускники, основним критерієм оцінювання фаховості є практичний досвід, активне ставлення особи до справи.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка впливає на здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність, є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [16].

Набір базових компетентностей, що описують кваліфікаційні рівні в НРК (національної рамки кваліфікацій) України: знання, уміння (застосування знань), комунікація, автономність і відповідальність, інтегральна компетентність.

Стосовно самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі навчання, то ми розглядаємо самоосвітню компетентність майбутніх техніків-електриків як інтегральну компетентність, в межах якої виокремлюємо знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, що вмотивовує необхідність проаналізувати теоретичні підходи, методи їх формування й виявлення.

Розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків сприятиме належний рівень розуміння й усвідомлення:

- специфіки отримання необхідних для засвоєння знань,
- необхідності вибору методів і джерел отримання інформації відповідних знанням для самостійного опрацювання тощо;
- необхідності застосування системного підходу до навчання та виконання навчальних завдань (постановка цілей, рефлексія, мозковий штурм і творче планування, селекція, використання інструментів, моніторинг, модифікація, динамічна та остаточна оцінка).

Нині науковці зосереджують увагу на проблемі розуміння як на своєрідному осмисленні, вияві смислу й смислоутворенні, що дає глибинну єдність суб'єкта, який пізнає, із тим, що пізнається, єдність суб'єкта самоосвітньої компетентності з майбутньою професійною діяльністю. Тобто розуміння сприяє з'ясуванню системи цінностей, появи нових цінностей, глибини їх усвідомлення й осмислення, що впливає на характер ставлення суб'єкта до об'єкта діяльності. Отже, професійна освіта – це передовсім процес передавання студентам її цінностей. Підготовка майбутнього техника-електрика до самоосвітньої компетентності неможлива без звернення до цінностей, які формують професійний світогляд, самосвідомість, мотивацію і спрямованість навчальної й позанавчальної діяльності загалом; до механізмів і технологій трансформації професійних цінностей в особистісні.

Одним із найскладніших питань освітньої практики взагалі, зокрема в межах аксіологічного підходу, є питання про те, як виявляється ціннісний результат професійної підготовки. Резонно припустити, що професійна спрямованість самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі вивчення електротехнічних дисциплін виявляється через:

- мотивацію досягнення (академічні, навчальні, професійно орієнтовані цілі, інтереси, цінності); позитивні емоції та почуття стосовно навчання (цікавість, задоволення тощо); академічну та професійну самоефективність; прийняття цілей реальних для виконання; створення позитивної психологічної установки на навчання і заборону на само відторгнення в думках і поведінці.

– такі суттєві показники, як інтерес до засобів формування самоосвітньої компетентності стосовно опанування електротехнічними дисциплінами, потреба в новому знанні методів, засобів та форм самоосвіти, схильність до самостійного опанування професійних знань в галузі електротехніки, характеру й мотивів самостійного опанування професійною діяльністю.

У контексті компетентнісної парадигми студенти повинні не тільки оволодіти теоретичним знанням,

прийняти самоосвітню компетентність як професійну цінність, а й оволодіти навичками(уміннями) самоосвітньої компетентності в процесі вивчення електротехнічних дисциплін.

Зокрема, це уміння використовувати і застосовувати на практиці отримані знання:

- уміння працювати з підручником і додатковою (навчальною і науковою) літературою: попередня текстова діяльність, слухове і зорове сприйняття знайомого матеріалу, запис (фіксація) основної інформації по ходу читання навчального матеріалу; складання тез, стратегії вирішення проблем, тощо
- уміння виконувати експериментальні і практичні роботи;
- уміння виконувати аналітико-обчислювальні роботи;
- уміння виконувати графічні роботи;
- уміння виконувати проектно-конструкторські роботи;
- уміння класифікувати й систематизувати знання;
- уміння застосовувати знання для пояснення і передбачення явищ та властивостей тіл [17];
- уміння синтезувати усі попередні ресурси.

Особисті якості: воля до самостійного опанування необхідного навчального матеріалу, організованість (менеджмент зобов'язань та намірів), саморегуляція (опанування академічною тривожністю), особиста ініціатива.

Формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі вивчення електротехнічних дисциплін вможливорює практико-діяльнісний підхід [Савельєв А. Я.], згідно з яким оновлений зміст підготовки слугує основою формування названої компетентності, а процес засвоєння відбраного змісту має діяльнісний характер. Компетентностям, які формуються, властива низка ознак: по-перше, вони багатофункційні, оскільки можуть стати в нагоді для розв'язання професійних завдань керівника не тільки навчального закладу; по-друге, вони надпредметні й міждисциплінарні; по-третє, вони вможливають подальший інтелектуальний розвиток особистості – її мислення, самооцінку, само-рефлексію; по-четверте, вони багатовимірні, тобто можуть бути схарактеризовані з позицій як розвитку розумових здібностей студентів, так і різних умінь, зокрема інтелектуальних. Загалом сформовані компетентності (комплекси компетентностей) можуть бути реалізовані студентами автономно, інтерактивно або соціально орієнтовано.

Результати досліджень та їх обговорення. Під час дослідження були використані наступні методи: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, навчально-методичної літератури, дисертаційних досліджень – з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми; синтез, порівняння, конкретизація, систематизація й узагальнення – для формулювання понятійно-категоріального апарату, з'ясування сутності самоосвітньої компетентності майбутнього техника-електрика; узагальнення і систематизація досвіду застосування різних підходів до організації процесу навчання у технічних коледжах.

Результати досліджень, направлених на визначення рівня розвитку самоосвітньої компетентності студен-

тів технічних коледжів і технікумів, свідчать про недостатню сформованість здатності до самоосвіти особистості студентів, а також їх дослідницької та рефлексивної компоненти. Про це ж говорять й дані, отримані за результатами анкетування щодо сформованості компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх техніків, яке проводилось у ході констатувального етапу педагогічного експерименту. Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес технікумів і коледжів методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків в процесі вивчення електротехнічних дисциплін студентами 2-4 курсів спеціальності 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», її успішній апробації та експериментальній перевірці

Основні положення та висновки дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх техніків-електриків в умовах технікумів, коледжів, вищих професійно-технічних училищ, задля поліпшення підготовки майбутніх фахівців; у розробленні курсів «Теоретичні основи електротехніки», «Основи електроніки», «Електричні апарати і

машини електропобутової техніки» «Електропобутова техніка» «Технологія ремонту електропобутової техніки» «Автоматика і мікропроцесорна техніка» «Експлуатація і ремонт електроустаткування та засобів автоматизації» «Розрахунки електричних машин малої потужності». Окремі питання можна рекомендувати як тематику для науково-дослідних робіт студентів.

Раннє професійне становлення в коледжах сприяє глибшому розумінню сутності особистісного відбору, підвищує мотивацію до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, формує життєві цілі. Навчання в коледжах сприяє формуванню таких рис характеру, як самостійність, відповідальність, мобільність, творча активність, наполегливість, вміння критично та вибірково підходити до інформації.

Висновки. Отже, схарактеризовані знання, розуміння, уміння, цінності, особисті якості стосовно самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків уможливають аналіз педагогічного досвіду, проблем формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі вивчення електротехнічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке [Учебное педагогическое издание] / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Попов Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов в бакалавриате [Высшее образование в России] / Ю.В. Попов, В.М. Орбинский, В.Н. Подлеснов. – М., 1998. – 89 с.
4. Скаткин М.Н., Лернер И.Я. О методах обучения [Советская педагогика] / М.Н. Скаткин., И.Я. Лернер. – АПН СССР., 1965. – 10 с.
5. Айзенберг А.Я. Педагогические проблемы самообразования : [Учебное пособие для вузов] / А.Я. Айзенберг. – М. : Вишняя школа, 1986. – 126 с.
6. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище [дис. канд. філософ. наук «Теорія та історія культури»] / О.В. Бурлука. – Х., 2005. – 98 с.
7. Бухлова Н.В. Самоосвіта і самореалізація особистості / Н.В. Бухлова. – Х. : Основа, 2003. – 392 с.
8. Ващенко Г.Г. Общие методы обучения / Г.Г. Ващенко. – К. 1997. – 295 с.
9. Грабовець І.В. Самоосвіта як інтегруюча детермінантна самореалізація молодих фахівців у професійній діяльності [дис. канд. соціолог. наук «Спеціальні та галузеві соціології»] / І.В. Грабовець. – К., 2004. – 520 с.
10. Кремень В.І. Енциклопедія освіти : [Акад. пед. наук України] / В.І. Кремень. – К.: Юрніком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии «самообразование» [Формирование у учащихся стремления к самообразованию] / М.Г. Кузьмина. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – 18 с.
12. Сластелин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластелин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
13. Юденко Т.А. Проблема самообразования школьников в отечественной педагогической теории [Вестник Ставропольского государственного университета] / Т.А. Юденко. – Ставрополь, 2007. – 127с.
14. Ортинський В.Л. Педагогіка віщої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
15. Штока Є.Т. Формування культури саморозвитку персоналу організації. Одеський національний економічний університет. Є.Т. Штока. – Науковий відділ херсонського державного університету.
16. Закон України «Про освіту» (поточна редакція — Редакція від 19.02.2016, підстава 940-19)
17. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

REFERENCES

1. Decree of the President of Ukraine "On the National Doctrine of Education Development" from April 17, 2002 № 347
2. Esypov B.P. Independent work of students at the lesson [Educational Pedagogical Edition] / B.P. Esypov. – M.: Uchpedhyz, 1961. – 239 s.
3. Popov U.V. Organization of independent work of students in undergraduate education [Higher education in Russia] / YU.V. Popov, V.M. Orobynskyy, V.N. Podlesnov. – M., 1998. – 89 s.
4. Skatkin M.N., Lerner I.A. On the methods of teaching [Soviet pedagogy] / M.N. Skatkin., I.YA. Lerner. – APN SSSR., 1965. – 10 s.
5. Ayzenberg A.YA. Pedagogical problems of self-education: [Textbook for high schools] / A.YA Ayzenberg. – M.: Vishaya shkola, 1986. – 126 s.
6. Burluka O.V. Self-identity of the individual as a socio-cultural phenomenon [dis. Cand. philosopher. Sciences "Theory and HistoryCulture"] / O.V. Burrito - Kh., 2005. - 98 p.
7. Bukhlova N.V. Self-education and self-realization of the person / N.V. Bukhlova. – KH. : Osnova, 2003. – 392 s.
8. Vashchenko G.G. General teaching methods / G.G. Vashchenko. – K. 1997. – 295 s.
9. Hrabovets' I.V. Self-education as an integrative determinant of self-realization of young professionals in professional activity [diss. Cand. sociologist. Sciences "Special and branch sociology"] / IV Grabovets - K., 2004. - 520 p.
10. Kremin' V.I. Encyclopedia of Education: [Acad. Ped Sciences of Ukraine] / V.I. Kremin'. – K.: Yurnikom Inter,

2008. – 1040 s.

11. Kuz'mina M.G. On the question of the concept of "self-education" [Formation of students' desire for self-education] / M.G. Kuz'mina. – Volgograd: VGPI, 1976. – 18 s.
12. Slastelin V.A. Pedagogy: a textbook for high school students. Ped. Training. Institutions / V.A. Slastelin. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2002. – 576 s.
13. Yudenko T.A. The problem of self-education of schoolchildren in the domestic pedagogical theory [Bulletin of the Stavropol State University] / T.A. Yudenko. – Stavropol', 2007. – 127s.
14. Ortyns'kyi V.L. Pedagogics of the Higher School: [teach. Manual For the stud Higher Teach Shut off] / V.L. Ortyns'kyi. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 472 s.
15. Shtoka YE.T. Formation of the culture of self-development of the personnel of the organization. Odessa National University of Economics. YE.T. Shtoka. – Naukovyy viddil khersons'koho derzhavnoho universytetu.
16. The Law of Ukraine "On Education" (current edition - Revision dated January 19, 2016, basis 940-19)
17. Usova A.V. Formation of scientific concepts among schoolchildren in the process of learning / A.V. Usova. – APN SSSR. – M.: Pedahohyka, 1986. – 173 s.

Self-education competence as a pedagogical problem in the process of teaching electrician technicians

O. V. Bilyk

Abstract. The article describes the essence of the concept of "self-education" and "self-educational competence" in the context of electricians' and technicians' teaching at a technical College. Self-education is considered on the one hand, as necessity and ability and from the other as a structural component of Ukrainian educational system. The analysis of such definitions as independent work, self-educational competence, self activity, professional self-education was made. The full list of self-educational functions in technical College is given.

Keywords: self-education, competence, electricians and technicians, technical colleges.

Самообразовательная компетентность как педагогическая проблема в процессе обучения техников-электриков

О. В. Билык

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «самообразование» «самообразовательная компетентность» в контексте подготовки техников-электриков в техническом колледже. Самообразование рассматривается с одной стороны, как необходимость и способность личности, а с другой - как составляющая структуры системы образования в Украине. Проведен анализ определений таких как: самостоятельная работа, самообразовательная компетентность, самостоятельная деятельность, профессиональная самообразование. Приведен полный перечень функций самообразования в техническом колледже.

Ключевые слова: самообразование, компетентность, техники-электрики, технические колледжи.

Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів

Н. О. Дяченко

Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, Україна

Paper received 04.07.17.; Accepted for publication 15.07.17.

Анотація. У статті представлено огляд літератури з проблеми професійного розвитку молодих викладачів. Розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо визначення сутності поняття «професійний розвиток». З'ясовано, що у наукових джерелах застосовується поняття «професійний розвиток» узагальнено до всіх науково-педагогічних та педагогічних працівників. Завдяки цьому, у дослідженні виокремлено та обґрунтовано специфічну категорію «молодий викладач» та визначено сутність поняття «професійний розвиток молодих викладачів».

Ключові слова: молодий викладач, професійний розвиток, професійний розвиток молодих викладачів.

Реформування вищої освіти України у контексті інтеграції у світовий освітній простір мотивує та спрямовує державу, університети то особисто освітян відповідати світовим вимогам, зокрема у нормативно-законодавчій базі, в упорядкуванні переліку спеціальностей, у зміні змісту вищої освіти.

Це підтверджується і тим, що зростає роль глобальних та національних рейтингів університетів, що привертає увагу до їх продуктивності та генерує загострення конкуренції між ними [21]. Для того, щоб домогтися успіху у високо конкурентному середовищі, що знаходиться в постійному русі, університети повинні забезпечити необхідні можливості для розвитку своїх співробітників, щоб дати їм можливість зробити свій внесок у продуктивність інституції [15]. Найбільшим активом університету є індивідуальні та колективні можливості співробітників. Неперервний професійний розвиток персоналу займає центральне значення і вимагає ключових управлінських рішень, що будуть зроблені відповідно стратегії розвитку, структурі та ресурсозабезпеченню [14].

Найбільшим активом університету є його співробітники, і відповідно зростає попит на їхню високопродуктивну працю, тому постає необхідність повернення інвестицій університету у забезпечення професійного розвитку. Заклики до більш ефективної та сучасної практики навчання, більш високих результатів досліджень посилюють проблеми у виконанні професійних обов'язків в університетах. Ці проблеми додають значної складності академічному персоналу, особливо молодим викладачам, які все частіше стикаються зі зростаючими вимогами до їх професійної діяльності. Щоб досягти успіху в умовах високої конкуренції та змін, найпершим завданням університетів має стати забезпечення можливостей професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Для підтвердження вищезазначеного звернемося до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), розроблених та прийнятих ще у 2005 році. З 2012 року Стандарти були оновлені та відображені у підсумковій версії ESG [10, С. 4]. Корисним і актуальним в нашому дослідженні є рекомендації, зазначені у пункті 1.5, щодо викладацького персоналу (teaching staff). У документі зазначено, що роль викладача є вирішальною у створенні високоякісного досвіду студентів та уможливленні набуття знань, компетентностей і навичок. Контингент студентів, який стає все різноманітнішим і зорієнтованим на результатах навчання вимагає студентоцентрованого навчання і викладання, а отже, роль викладача також змінюється. Заклади вищої освіти

несуть первинну відповідальність за якість свого персоналу та забезпечення його сприятливим середовищем, що дозволяє ефективно виконувати власну роботу. Таке середовище пропонує та сприяє можливостям для професійного розвитку викладачів та заохочує інновації у методах викладання та використання нових технологій [10].

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених дозволив виокремити наступні питання, що досліджуються з даної проблематики. А саме: загальні питання професійного розвитку вчителів та викладачів розглядають Т. Борова, Н. Гузій, С. Жуковська, І. Зязюн, Н. Ничкало, проблеми формування готовності особистості до професійної діяльності присвячено праці К. Абульханової-Славської, Г. Балла, професійний розвиток тренерів-викладачів (Є. Павлюк), С. Мірошник розглядав питання професіоналізації викладача вищого навчального закладу.

Фундаментальними працями у контексті нашого дослідження є наукові здобутки зарубіжних дослідників К. Broad, М. Evans, які розглядають питання професійного розвитку досвідчених вчителів; у докторському дослідженні J. Murphy порушуються питання управління професійним розвитком академічного персоналу для підвищення продуктивності університету.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив констатувати, що тема професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників наразі актуальна, проте питання щодо сутності професійного розвитку молодих викладачів розкрито недостатньо та потребує уваги дослідників.

Метою статті є визначення сутності поняття «професійний розвиток молодих викладачів» та його особливостей.

Матеріали та методи. Для отримання якісних результатів у процесі дослідження використовували метод аналізу наукових джерел та метод синтезу, для обґрунтування поняття «професійний розвиток молодих викладачів».

Результати та їх обговорення. Вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості – здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися протягом усього життя [4].

Поряд з поняттям «розвиток» досить часто використовується поняття «становлення», а й інколи вони отождоковуються. Проте це не є вірним, оскільки, згідно з визначеннями, поданими в Академічному тлумачному словнику української мови поняття «становлення»

тлумачиться у більш широкому полі на відміну від поняття «розвиток». Наведемо визначення, подані у словнику: «розвиток» – процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. «Становлення» – процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення й зникнення; процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку [1]. Отже, процес становлення є результатом декількох етапів розвитку. Тому, в межах цього дослідження розглядаємо поняття «розвиток» молодих викладачів у процесі їх професійної діяльності.

Постає питання: «У чому полягає сутність професійного розвитку молодих викладачів?». Щоб відповісти на це запитання необхідно розглянути існуючі визначення поняття «професійний розвиток» (загальне значення) та виокремити те, що є специфічним для категорії молодих викладачів.

У Законі «Про професійний розвиток працівників» зазначено, що метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцю в ефективному використанні праці та забезпеченні досягнення належного професійного рівня працівниками [3]. Увага в цьому документі приділяється здебільшого професійному розвитку працівників робітничих професій і наголошується про те, що він здійснюється у формах формального або неформального навчання. У законі зазначено, що формальне професійне навчання працівників робітничим професіям включає первинну професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників і може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, а працівників, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів і фахівців, – перепідготовку, стажування, спеціалізацію та підвищення кваліфікації і може організовуватися на договірних умовах у вищих навчальних закладах. Неформальне професійне навчання працівників здійснюється за їх згодою безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності [3, р. 2, ст. 6]. Детальне вивчення вищезазначеного закону дозволило зробити висновок, що у змісті закону відсутня інформація, що стосується категорії науково-педагогічних працівників. А це у свою чергу впливає на те, що, наприклад, заклади вищої освіти не можуть приділяти достатньої уваги проблемі професійного розвитку науково-педагогічних працівників на законодавчому рівні. Є певні невідповідності при визначенні основних термінів, наприклад, у назві закону є вислів «професійний розвиток працівників», а в переліку термінів зазначається наступне визначення: «професійне навчання працівників», хоча зміст закладений у цьому понятті відображено відповідно до поняття «розвиток». Тобто, «професійне навчання працівників» – це процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають

зможу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності, що включає первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб виробництва» [3, р. 1, ст. 1].

Досліджуючи професійний розвиток педагога С. Мірошник, зазначає, що сутність цього поняття визначено як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Поділяємо думку дослідника, що для позначення професійного розвитку не тільки вчителів, а й викладачів у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning), професійне становлення та ін. [6].

Аналізуючи теоретичні та емпіричні дослідження Є. Павлюк виділив дві ідеї, що є основою розробки концепцій професійного розвитку. Перша концепція ґрунтується на уявленні про професійний розвиток як процес проходження людиною в одній професії певних етапів, на кожному з яких відбувається формування різних психічних новоутворень, що готують суб'єкта для переходу на більш високий ступінь розвитку. Основою другої концепції є ідея вивчення змін, що відбуваються в психологічній структурі суб'єкта праці в процесі професіоналізації. У своєму дослідженні він розглядав професійний розвиток майбутніх тренерів-викладачів з позиції діяльнісного підходу і дійшов висновку, що професійний розвиток відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, значущою для особистості [7].

У контексті цього дослідження розглянемо поняття «професійний розвиток» та «професійний розвиток молодих викладачів».

На думку Е. Симанюк, професійний розвиток – це особистісні зміни, що відбуваються в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності. Професійний розвиток людини відбувається при її взаємодії зі світом професій [11].

Під професійним розвитком Л. Мітіна розуміє зростання, інтеграцію і реалізацію в педагогічній праці професійнозначущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, й головним аспектом залишається активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його способу життєдіяльності. За такого підходу відбуваються зміни у професійній поведінці педагога [5].

У дисертаційному дослідженні С. Жуковської зазначено, що професійний розвиток – це цілеспрямований, багатofакторний і багатомірний процес, що призводить до стійких та якісних змін [2].

Професійний розвиток педагогів — це цілеспрямований процес сутнісного оновлення професіоналізму як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні [9].

Цікавим є дослідження О. Рубанової, в якому з позиції психологічного підходу зазначено, що професій-

ний розвиток не завжди призводить до позитивних змін. Професійний розвиток – це не завжди шлях вдосконалення і низка позитивних змін особистості. Його траєкторія може бути спрямована у бік розвитку негативних тенденцій, які можуть сприяти появі професійно-небажаних новоутворень. Професійний розвиток уявляється як ланцюг регресивних періодів, що сприяють дезадаптації, настанню криз і утворення деформацій, а в окремих випадках детермінують професійну деградацію людини [8].

Поділяємо думку Т. Федірчик, що професійний розвиток викладача в умовах вітчизняної вищої школи потребує вивчення та врахування зарубіжного досвіду вищих навчальних закладів для розробки власної науково-методичної системи професійно-особистісного зростання різних категорій науково-педагогічних кадрів [12].

Отже, аналіз літератури з проблеми професійного розвитку науково-педагогічних працівників дозволяє зробити висновок, що практично відсутні дослідження, присвячені категорії молодих викладачів та їх професійного розвитку.

Узагальнюючи погляди вітчизняних науковців щодо визначення професійного розвитку науково-педагогічних працівників, зазначимо, що його визначають як процес, що сприяє позитивним або негативним змінам особистості у процесі професійної діяльності.

Звернемося до зарубіжних досліджень, в яких порушено питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Дослідниця з Індії Анірама Gupta, зазначає, що професійний розвиток – це розвиток людини в її професійній ролі. Він включає в себе забезпечення постійного навчання та розвиток здатності для розширення сфери професійних здібностей працівників стосовно їхньої ролі та обов'язків. Здібності вона визначає, як поєднання характерних рис, якостей, навичок, знань та розуміння етичних принципів, що ґрунтуються на професійній практиці працівників, які дозволяють особі відповідати високим стандартам в певному контексті та ролі [20].

Згодні з твердженням дослідниці, що викладачі мають перш за все бути учнями протягом усього життя, щоб вони могли відповідати очікуванням студентів. З цією метою реформи в системі освіти час від часу змушують викладачів не відставати від змін, переглядати та оновлювати власні знання, навички та бачення якісного викладання [13].

Професійний розвиток викладачів – це безперервний процес, що починається з початкової підготовки, яку викладач отримує в університеті, та продовжується до виходу на пенсію. Набуття досвіду викладання призводить до професійного розвитку, за умови, якщо викладач систематично аналізує власну викладацьку діяльність [19].

Вчені Cochran-Smith M., Lytle S. професійний розвиток розглядають як довготривалий процес, що включає в себе систематичне надання можливостей та досвіду для зростання та розвитку в професії [16].

S. Day визначив, що професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, у ході якого викладач самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, професійне мислення на кожному етапі свого професійного життя [17].

Аналізуючи у своєму дослідженні погляди різних вчених J. Murphy зазначила, що основною метою професійного розвитку є вдосконалення практики та організаційної діяльності [22].

Термін "професійний розвиток" означає комплексний, стабільний та інтенсивний підхід до підвищення ефективності викладачів у підвищенні успішності студентів. Професійний розвиток сприяє виникненню колективної відповідальності за успішність студентської молоді та складається з професійного навчання, що узгоджується зі стандартами академічних досягнень студентів, а також пов'язаний з місцевими освітніми установами та цілями вдосконалення закладів освіти [18].

Висновки. Отже, аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених дав змогу визначити, що поняття «професійний розвиток» та «професійний розвиток молодих викладачів» не мають чіткого формулювання. Вітчизняні вчені розглядають це поняття з позиції дій, що спричиняють зміни в особистості у процесі професійної діяльності. Зарубіжні вчені, у свою чергу, наголошують на професійному розвитку як процесі, результатом якого є підвищення якості викладання з метою підвищення рівня інституції або досягнень студентів.

З огляду на це, пропонуємо розглядати професійний розвиток молодих викладачів як процес, результатом якого є інтеграція особистісних змін та професійних дій, що впливає на підвищення якості вищої освіти.

Ґрунтуючись на вищезазначених поняттях, можна виділити деякі особливості притаманні явищу «професійний розвиток молодих викладачів», зокрема:

- це цілеспрямований процес, що дозволяє молодим викладачам піднятися до вищого професійного рівня;
- учасниками цього процесу є молоді викладачі університетів;
- дії, спрямовані на оволодіння необхідними компетентностями для забезпечення підтримки навчання й науково-дослідної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Е. ресурс]. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://sum.in.ua/s/stanovlennja>.
2. Жуковська С. А. Розвиток педагогічної компетентності викладачів аграрних ВНЗ I–II рівнів акредитації в умовах науково-методичного центру: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Жуковська Світлана Анатоліївна; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2016. – 296 с.
3. Закон України «Про професійний розвиток працівників [Е. ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/4312-17>
4. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород: ЗақДУ, 2011. – 560 с.
5. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М.: "Дело", 1994. – 216 с.

6. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи [Е. ресурс] / С. І. Мірошник. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133.
7. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Павлюк Євген Олександрович – Хмельницький, 2017. – 629 с.
8. Рубанова О.Ю. Некоторые закономерности профессионального развития личности [Е. ресурс] / О.Ю. Рубанова. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_211.pdf
9. Сорочан Т.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т.М. Сорочан, А.О. Данильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2013. – 524 с.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ "ЦС", 2015. – С. 4
11. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: моногр. / под ред. Э. Ф. Зера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
12. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Федірчик Тетяна Дмитрівна. – Чернівці, 2016. – 452 с.
13. Beatty L. The professional development of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. – In: Innovations in Education and training. – 1998. – 35 (2). – 99-107
14. Blackmore P., Castley A. Capability development in universities. London: Leadership Foundation for Higher Education, 2006.–59p.
15. Blackmore, P. Conceptions of development in HE institutions. Studies in higher education. – 2009. – 34(6), pp. 663-676
16. Cochran-Smith M., & Lytle S. Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. Teachers caught in the action: Professional development that matters. – New York: Teachers College Press. – 2001. – pp. 45-58
17. Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London: Falmer Press, 1999. – 239 p.
18. Definition of Professional Development. - National Staff Development Council. [Е. ресурс]. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://www.aypf.org/documents/62609NSDC_DefinitionofProfessionalDevelopment908.pdf
19. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London: Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.
20. Gupta A. Professional Development of Teachers in Higher Education. – Journal of Education and Practice. – vol. 4. – № 19. – 2013. – P. 122 – 126
21. Hazelkorn E. Impact of global rankings on higher education research and the production of knowledge. – Paris: UNESCO. – [Е. ресурс]. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181653e.pdf>
22. Murphy J. Managing Professional Development of Academic Staff to Enhance University Performance (A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration (Higher Education Management). – University of Bath, School of Management, 2014. – 154 p.

REFERENCES:

1. Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language [Е. source]. – 2009. – Resource access mode: <http://sum.in.ua/s/stanovlennja>.
2. Zhukovska S. A. Development of pedagogical competence of teachers of agrarian universities of the I-II accreditation levels in the conditions of the scientific-methodical center: diss. cand. ped. Sciences: 13.00.04 - Theory and Methodology of Professional Education / Zhukovskaya Svetlana Anatolievna; National Unities of biological resources and natural resources of Ukraine. - Kyiv, 2016. - 296 pp.
3. Law of Ukraine "On professional development of employees [Е. source]. - 2013. - Mode of access to the resource: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/en/4312-17>
4. Integration into the European educational space: achievements, problems, perspectives: Monograph / For the general. Ed. FG Vashchuk – Uzhgorod, 2011. - 560 с.
5. Mitina L. M. The teacher as a person and a professional. - М.: "Case", 1994. - 216 p.
6. Miroshnik S.I. Professional development of the teacher: modern approaches [Е. source] / S. I. Miroshnik. - 2016. - Access to the resource: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133.
7. Pavlyuk E.O. Theoretical and methodical principles of professional formation of future trainers-teachers in the process of professional training: Diss. Doc. Ped. Sciences: 13.00.04 / Pavlyuk Yevgeny Aleksandrovich - Khmelnytsky, 2017. - 629 p.
8. Rubanova O.Yu. Some patterns of professional development of the person [Е. source]/O.Yu.Rubanova-2016. - Resource access mode: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_211.pdf
9. Sorochan T.M. Professional development of managers and pedagogical staff of general educational institutions in postgraduate pedagogical education of regional level / T.M. Sorochan, A.O. Danilev, B.A. Dyachenko, O.M. Rudin - Lugansk: SPD Reznikov VS, 2013. - 524 p.
10. Standards and Recommendations on Quality Assurance in the European Higher Education Area(ESG).-K.: LLC"TsS", 2015.-p. 4
11. Symaniuk E. E. Psychological barriers to professional development of a personality: monogr. / Ed. E. F. Zera - Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2005. - 252 p.
12. Fedirchik T. D. Theoretical and methodical principles of pedagogical professionalism development of the young teacher of higher education in the process of scientific and pedagogical activity: diss. ... Candidate Ped Sciences: 13.00.04 / Fedirchik Tetyana Dmitrievna. - Chernivtsi, 2016. - 452 pp.

The essence and features of the professional development of young teachers

N. A. Diachenko

Abstract. The article presents a review of literature on the problem of professional development of young teachers. The views of domestic and foreign researchers regarding the definition of the concept of "professional development" are considered. It was found out that in the scientific sources the term "professional development" is used in general for all scientific and pedagogical and pedagogical workers. Due to this, the research distinguishes and justifies the specific category "young teacher" and defines the essence of the concept "professional development of young teachers".

Keywords: young teacher, professional development, professional development of young teachers.

Сущность и особенности профессионального развития молодых преподавателей

Н. А. Дяченко

Аннотация. В статье представлен обзор литературы с проблемы профессионального развития молодых преподавателей. Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных исследователей к определению сущности понятия «профессиональное развитие». Установлено, что в научных источниках применяется понятие «профессиональное развитие» обобщенно ко всем научно-педагогическим и педагогическим работникам. Благодаря этому, в исследовании выделены и обоснованно специфическую категорию «молодой преподаватель» и определена сущность понятия «профессиональное развитие молодых преподавателей».

Ключевые слова: молодой преподаватель, профессиональное развитие, профессиональное развитие молодых преподавателей.

Readiness of future social educators for advertising and information activities

I. Firsova

Department of social pedagogy and social work, The Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine
Corresponding author. E-mail: i.firsova@kubg.edu.ua

Paper received 27.08.17; Accepted for publication 01.09.17.

Abstract. In the article an other probes readiness of future social educators to the advertising and information activities, exposes components and levels of readiness of future social educators to the advertising and information activities.

Keywords: *readiness, social educators, advertising and information activities, levels of readiness, components of readiness.*

General problem definition and its relationship to important scientific and practical tasks. The modern stage of social development is characterized by a number of negative trends and aggravation of political, social and economic as well as social and pedagogical problems. They provoke social, psychological and pedagogical disadaptation of people, as well as increasing the role of socially useful information, primarily non-commercial one. In such conditions, favorable conditions for the development of advertising and information activities are not of a commercial nature in all spheres of society, and especially in the social sphere. In this context, the issue of training relevant specialists in the field of social work is especially important.

Analysis of recent research studies and publications. The issue of readiness is widely covered in the theory of psychology and pedagogy. The question of training specialists in social work for professional activities is important in modern conditions. This is evidenced by the systematic research of the domestic scientists such as R. Vainola, A.Kapska, S.Lytvynenko, V.Polishchuk, S.Harchenko and others.

It should be noted that scholars interpret the concept of "readiness" differently, which is explained by the peculiarities of the authors' theoretical concepts and the various tasks that they put forward. O. Petrovskyi sees readiness as a guideline for certain activities, B. Ananiev, S. Rubinstein see it as the ability of an individual to perform a certain activity, M. Diachenko, L. Kandybovych see it as a personality trait, as their mental state. O. Moroz, V.Slastionin, N.Filipenko consider readiness for professional activity as a process of formation of the necessary relations, settings personality traits, which provide the opportunity to realize and successfully implement practical professional tasks.

At the same time, the issue of preparing future social educators for advertising and information activities remains relevant.

The purpose of the article is to characterize the structure of readiness of future social educators for advertising and information activities.

Presentation of basic materials. The problem of readiness is complex and multifaceted, which is considered in various sciences, particularly in philosophy, psychology, pedagogy, cultural studies, medicine. An analysis of scientific sources suggests that there are currently no single approaches to the concept of "readiness". Various interpretations of this concept are caused by a certain divergence of scientific approaches and the specifics of a particular professional activity.

The terminological analysis of the concepts of

"readiness", "readiness for pedagogical activity", "readiness for professional activity", as well as structural components of the readiness of a social teacher to perform professional functions, has allowed us to determine the readiness of future social educators for advertising and information activities as a dynamic personal entity synthesizing the *motivational, theoretical and operational* components.

We define the motivation component of readiness as the basic one which is aimed at forming a positive attitude of students towards advertising and informational activities of a non-commercial nature.

The theoretical component of readiness is a set of pedagogical, psychological and other knowledge necessary for social educators to create promotional products and organizing events of advertising and informational character in order to inform the public about the possibilities of solving socially significant issues and problems.

We define the operational component of readiness as a set of skills acquired by students during the acquisition of professional disciplines, in the process of independent work, during the pedagogical practices that are necessary for the effective implementation of advertising and informational activities of a non-commercial nature.

The isolation of these components took place taking into account both the general functional content of the activities of the social teacher and the specifics of professional activities in various types of educational institutions, as well as social service institutions, in which a social teacher can work.

Each of these components is determined by a certain criteria. The criterion (translated from the Greek - a means of judgments, pronunciations, measure) is a measure for determining the evaluation of an object or phenomenon; a feature taken on the basis of classifications; the basis for evaluating something. In the pedagogical theory under the criteria one understands those qualities of the phenomenon, reflecting its essential characteristics, and therefore subject to evaluation. We rely on the following methodological positions of Ukrainian scientists S.Goncharenko, T.Savchenko, S.Sisoyeva, and T.Kristopchuk on the criteria as follows:

- indicators that combine the calculation methods, the theoretical model of distribution and the rules of decision-making on the likelihood of zero or one of the alternative hypotheses [2];
- a mark on the basis of which an assessment is made, a definition of something; judgments, estimates of a phenomenon [3];
- features on which the assessment of the object under study, the phenomena determining the real state, the level

of formation of the object [4];

We agree with R. Chubuk that the criterion is a set of features and properties of a phenomenon, an object, a subject, which makes it possible to judge their condition, level of development and functioning. In the author's opinion, the concept of "criterion" on the substance is wider than the indicator, therefore, a situation is possible, when according to one criterion there is a whole system of indicators. At the same time, the criterion and the indicator are closely interrelated: the scientifically based choice of the criterion largely determines the correct choice of the system of indicators, and the quality of the indicator depends on the extent to which it fully and objectively characterizes the accepted criterion [1].

Consequently, the study of the state of preparation of future social teachers for the integration of children with peculiarities of psychophysical development in the environment of a comprehensive educational establishment involves the definition of criteria and indicators of readiness of students for this activity. Based on definitions of readiness for pedagogical activity, we have identified *motivational and emotional, cognitive, activity-practical* criteria of readiness of future social educators for advertising and informational activity.

We consider the motivational and emotional criterion as a set of value orientations and professional beliefs, intentions, interests, inclinations, vocations and settings for future professional activities. Accordingly, the indicators of the motivational and emotional criterion of the readiness of social educators determined the desire to create advertising products, as well as plan to organize and participate in promotional activities related to the dissemination of non-profit socially useful information.

The cognitive criterion involves mastering the system of general scientific, social and pedagogical, psychological and pedagogical and special professional knowledge necessary for the future social teacher to implement a professional functionality while working on the dissemination of socially meaningful information. Indicators of the cognitive readiness criterion are the amount of knowledge and depth of knowledge.

The activity-practical criterion characterizes the mastery of a set of professional skills and the skills formed through the use and systematic use. Indicators of the activity-practical criterion of readiness are as follows: possession of the necessary skills for creating promotional products and the plagiarism, and practical implementation of promotional activities.

Cognitive and activity-practical criteria for readiness for advertising and information activities should be considered in close connection, since the ways of the activities of social teachers largely depend on the quality and extent of their knowledge. In our understanding, all three readiness criteria should be interconnected and balanced.

Depending on the degree of expression of the students' motives, knowledge, skills and abilities, we have highlighted the elementary, basic and sufficient level of readiness of future social educators for advertising and information activities.

In order to form the level of readiness of future social educators for advertising and information activities, we introduced in the educational process various forms and methods of working with students of the specialty "Social

Pedagogy" (for educational and qualification levels "Bachelor" and "Master") for five years study at the Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

To form the motivational readiness component, we organized non-auditing work with students, which envisaged their participation in mass events of advertising and informational character (exhibitions of social advertising, advertising and information actions and campaigns). Such work contributes to the development of empathy, charity and willingness to help people in solving socially significant problems and issues.

To form the theoretical component of readiness, we have prepared a study discipline "Features advertising and information of a social teacher" which is full and with the number of hours for the teaching and learning process and implemented it, also parts (modules) of complex educational disciplines were prepared for teaching and implemented in the educational process: as part of the study of the academic discipline "Actual Pedagogical Practices" we introduced an educational module "Advertising and Information Technologies in Social and Pedagogical Activity"; as a part of the study of the discipline "Management of Social Work in Ukraine" an educational module "PR Technologies in Social Work" was introduced.

The educational goal is to provide students with the basic theoretical knowledge in the field of advertising in general and social advertising in particular, public relations technologies and their application in the process of practical activity related to the creation of advertising materials and planning of advertising and information campaign of a non-commercial nature.

The work tasks of our developed disciplines are:

1. Mastering theoretical knowledge of:

- the basics of advertising activity by focusing on the specifics of social advertising as a means of communication in a modern society;
- the basics of organizing activities for the creation of social advertising;
- creation of promotional materials;
- assessing the effectiveness of social advertising on the public.

2. Practical application of theoretical knowledge in the process of performing educational tasks and preparation, development, presentation and evaluation of the effectiveness of own advertising projects.

The educational goal of our developed disciplines is the awareness of the role of social teacher as an advertiser, the formation of interest in practical work on the creation of social advertising and assistance in solving social and pedagogical problems, assimilation of social and cultural values and human ideals, paying attention to the most urgent problems of society and its moral values, promotion of humanization of student youth, change of their behavioral models.

The training courses we have developed contribute to the development of creative imagination and fantasy of students, their creative thinking, the ability to aesthetically correctly design their own design work (samples of social advertising).

The formation of the operational component of readiness was carried out at the expense of practical classes and pedagogical practice of students. During practical

classes, students acquire the following skills and abilities: to analyze samples of specific advertising products, to create their own mock-ups of advertising products, to plan advertising and information campaigns, to develop content for specific activities within such campaigns, to present their own developments and create tools for their evaluation by others.

During the teaching training, students acquire the following skills and abilities: to analyze socially significant issues and problems as well as to assess the needs of the community in their resolution; to distribute information aimed at solving socially significant issues and problems with the help of various advertising media, to monitor and evaluate advertising and information activities.

Conclusions. Thus, readiness for advertising and information activities can be defined as an integrated quality of a social teacher, which includes *motivational and emotional, cognitive, activity-practical* criteria that correspond to the specifics of the professional activities of a

social teacher. On the basis of the analysis of scientific literature, the specifics of the professional activity of the social teacher and the requirements for the personality of the modern specialist in social work, the levels that characterize the formation of the main components of the readiness of future social educators for advertising and informational activities were determined as follows: elementary, basic and sufficient ones. A comprehensive combination of various forms and methods of work, such as the organization of non-auditing work with students, the study of specially developed discipline, organization of pedagogical practice will ensure the formation of a certain level of readiness of future social educators to advertising and information activities.

A further scientific research should be dedicated to the issue of the readiness of future social educators for advertising and informational activities as a result of their self-education and self-upbringing.

REFERENCES

1. Chubuk, R. (2008). Criteria, indicators and levels of professional competence of social educators. *Scientific notes National University of Ostroh Academy, Psychology and pedagogy* (11), pp.253-263.
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid, p.376.
3. Savchenko, T. (2009). *Pedagogy Tutorial*. Omsk: Publishing house of Omsk State Technical University, p.116.
4. Sysoeva, S. and Krystopchuk, T. (2009). *Pedagogical experiment in scientific researches of continuous vocational education*. Lutsk: OJSC Volyn Regional Printing House, p.460.

Розвиток творчої активності студентів образотворчого мистецтва засобами живопису

В. О. Форостюк

Кафедра педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
Corresponding author. E-mail: forostiuk7@gmail.com

Paper received 27.08.17; Accepted for publication 01.09.17.

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку творчої активності студентів образотворчого мистецтва засобами живопису. Обґрунтовується важливість цього питання в контексті змін та реформ освіти, а також професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Автор описує важливість мистецтва, а зокрема живопису, у розвитку творчої активності студентів образотворчого мистецтва. Приділяється увага малюванню натюрморту, пейзажів, рисунків у процесі фахової підготовки студентів.

Ключові слова: творча активність, пейзаж, рисунок, натюрморт, образотворче мистецтво, фахова підготовка.

Вступ. Розвиток творчої активної особистості – важлива умова гуманізації освіти, що передбачає повагу до людини, урахування її індивідуальних, творчих і пізнавальних інтересів і потреб. На сучасному етапі реформування освіти важливим завданням є створення умов для творчого розвитку й саморозвитку особистості учня, а також студента, який у майбутньому буде нести інновації в сучасні навчальні заклади, втілювати в життя творчі педагогічні задуми. Нині є потреба в активних творчих людях, здатних творчо мислити, приймати нестандартні оригінальні рішення [8, с. 109].

А розвитку творчої особистості, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, сприяє вивчення різних видів мистецтва. Саме мистецтво є ефективним засобом самореалізації та творчого розвитку особистості.

А тому вищий навчальний заклад має готувати вчителя образотворчого мистецтва, який не тільки матиме ґрунтовні знання з предметів та володітиме мистецькими вміннями й навичками, але й буде розуміти та відчувати сутність мистецтва, завжди буде творчим, зможе передати свої знання та вміння учням [10, с. 92].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури дав змогу стверджувати, що питання розвитку творчої активності було в полі зору зарубіжних і вітчизняних учених. Розглядалося воно в різних аспектах: у філософському (М. Данилов, В. Біблер, О. Коршунов та ін.), у психологічному (Л. Виготський, Д. Богоявленська, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.), педагогічному (Н. Кичук, С. Сисоева, М. Скоткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.).

Теоретичні основи живопису досліджували В. Кузін, Б. Йогансон, Г. Беда, О. Унковський та ін. Описували техніки й технології живопису: А. Мельников, П. Чистяков та ін. А проблемою формування образотворчих умінь і навичок цікавилися: В. Шацька, Т. Комарова, В. Пестель, І. Мужикова, О. Каленюк та ін. [11, с. 9]. А художньо-педагогічну підготовку викладачів образотворчого мистецтва досліджували: О. Отич, О. Рудницька, С. Коновець та ін.

М. Стась досліджувала питання формування творчих здібностей. Засоби та шляхи розвитку творчого потенціалу студентів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували В. Зінченко, Є. Шорохов.

Особливості формування творчого мислення вчителів у процесі художньо-творчої діяльності досліджувала О. Кайдановська [9, с. 107]. Але питання розвитку творчої активності студентів засобами живопису потребує наступного розгляду.

Мета. Розкриття значення мистецтва, зокрема живопису, як важливого засобу для розвитку творчої активності студентів; дослідження практичного впровадження живопису в навчальний процес ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сучасні зміни в освіті є важливими, оскільки відповідають соціальним потребам суспільства в розвитку творчої активної особистості з високим інтелектуальним рівнем, творчими можливостями, здатністю до створення інновацій.

Вирішення цього важливого завдання покладено на освіту. Сучасні навчальні заклади мають готувати творчу активну людину, здатну вирішувати проблеми сьогодення. А тому реформування освіти й пильна увага до проблеми розвитку творчої особистості є обґрунтованими.

Зокрема, сьогодні освіта є компетентнісно спрямованою, навчання орієнтується на досягнення освітнього результату, тобто оволодіння учнями не тільки знаннями, уміннями й навичками з предметів, а й ключовими та предметними компетенціями, без яких учні не зможуть самореалізуватися в реальному житті [1, с. 82 – 86].

А головним освітнім результатом, як зазначає Левченко Л., має стати розкриття творчих можливостей і здібностей студентів, а також їх творчого потенціалу. Треба сформувати особистість, здатну самостійно вирішувати питання, покладаючись на власні сили, волю і розум [3, с. 3].

А ще варто в роботі враховувати принципи стимулювання творчої активності, які передбачають: підтримання здатності людини до творчості; неприпустимість негативного оцінювання творчих результатів; обов'язкові відповіді вчителя на всі запитання, створення для людини безпечної психологічної бази, до якої вона могла б повернутися [2, с. 214].

Також потрібно дотримуватися «заповідей» творчої особистості, які розробив професор Вайнцванг К.: треба мислити позитивно; поєднувати матеріальний достаток із духовним задоволенням; бути господарем своєї долі; варто досягати успіху в тому, що любиш;

треба робити внесок у спільну справу; варто будувати відносини з людьми на довірі; треба розвивати творчі здібності, дбати про здоров'я, не втрачати віри у власні сили; культивувати в собі сміливість [2, с. 214].

Крім того, практика доводить, що креативні студенти стають потім творчими вчителями, оскільки творчу особистість сформувати може тільки творчий педагог. Цьому сприяє також мистецтво як ефективний засіб творчого розвитку.

На роль мистецтва у формуванні особистості вказував Фріц Гансберг (1871-1950). Наголошував, що особистість формується в процесі творчого саморозвитку, цьому сприяє викладання різних видів мистецтва [8, с. 110].

Сумцов М. (1854-1922) підкреслював, що ознайомлення з творами мистецтва (живописом, скульптурою, літературою, музикою), народними традиціями, красою природи тощо – це шляхи здійснення естетичного виховання. А естетичне й розумове виховання взаємодоповнюють одне одного, що сприяє особистісному розвитку. Учений вказував, що знайомство з прекрасним сприяє розвиткові почуттів, які є базою для зародження моральних якостей людини [5, с. 294-295]. Тобто, мистецтво сприяє розвиткові особистості, і зокрема творчої.

На думку науковців, однією з важливих дисциплін у процесі фахової підготовки є живопис. У процесі вивчення цього курсу закладається база образотворчої грамоти, здійснюється формування навичок роботи з фарбою та кольором, виробляється вміння організувати гармонійний колірний лад, формується образотворча культура, а також образне мислення та естетичне сприймання світу. Студенти вчаться за допомогою кольору передавати стан природи, емоції, а також настрої на власних малюнках [11, с. 8-9].

Термін «пейзаж» означає вид, зображення якоїсь місцевості. Є різні види пейзажу: у яких зображено місто, куточки природи, море тощо. У пейзажних живописах художник передає свої почуття, викликані побаченим [7].

У процесі споглядання природи в студентів можуть виникати нові ідеї, задуми, сюжети, що сприятиме виникненню натхнення, інтересу та творчої активності. Саме тому «зображення пейзажу, навчання пейзажному етюдю – одне із провідних завдань підготовки художника-педагога» [6].

Музика О. вважає, що у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливе значення має пленерна практика. Вона сприяє особистісному становленню та самовдосконаленню, формуванню практичних умінь під час роботи з різними художніми матеріалами. Студенти мають змогу насолоджуватися красою природи, а свої враження передавати на папері або полотні [6].

Також у процесі спостереження можна створювати начерки, тобто швидкі малюнки. Вони є невеликими графічними, живописними творами, які швидко виконує художник. Начерки виконуються на полотні як результат спостережень, задумів митця. Художник може малювати з пам'яті, з природи або фантазії.

Як зазначає Піддубна О., процес створення начерків є динамічним. Такий вид роботи сприяє активізації творчості студентів. Вони активно добирають об-

разотворчі засоби, ефективні методи. Начерки, як зазначає науковець, виконуються не тільки як підготовка до виконання об'ємної роботи, але також для фахового формування студентів [9, с. 108-109]. Начерки виконуються найчастіше олівцем. У процесі роботи розвиваються творча активність, цікавість, спостережливість, вміння спостерігати.

Піддубна О. вважає, що начерки є необхідними, оскільки формують здатність відтворювати побачене. У процесі роботи можна використовувати різні графічні прийоми та засоби, штрихи, плями, що сприяє виразності роботи. Тобто, на думку вченого, замальовки з природи та начерки є важливими під час професійного становлення студентів, а також у процесі художньо-творчої діяльності під час вивчення дисциплін «Живопис» і «Малюнок» [9, с. 108-109].

Начерки є результатом розвитку творчої активності, оскільки студенти швидко й легко малюють те, що їх цікавить, що привертає увагу. Часто в процесі виконання роботи студенти використовують певні позитивні спогади, які є сприятливими під час малювання, а також розвивають творчу активність.

Під час виконання начерків уникають зображення деталей, а передають лінією найголовніше. Також добре, якщо відображені емоції, настрої, це сприяє виразності. Така навчальна робота є засобом активізації творчого потенціалу. До того ж студенти вчаться спостерігати. Адже в процесі виконання начерків мають відкидати деталі, а зображувати лише головне. Також можуть виконати декілька спроб, у процесі виконання експериментувати, що теж сприяє творчій активності. Правильно побудована робота та її позитивні результати зацікавлюють студентів, сприяють розвитку творчої активності. На думку Піддубної О., варто використовувати начерки під час виконання завдань із живопису та малюнка [9, с. 108-109].

У фаховій підготовці студентів важливим є вивчення основних законів композиції, живопису, рисунка, яке розпочинається з теми «Натюрморт». Натюрморт є, як вважає науковець, найбільш ефективною формою початку роботи з фактурою, кольором, формою.

Студенти вчаться способам та прийомам ефективною та виразною побудови картини. Оскільки мають добре вміння правильно «будувати» зображення, враховуючи закони перспективи та правила реалістичного й декоративного відтворення дійсності.

З метою розвитку творчої активності, студентам доречно проводити лекції у формі діалогу, під час яких знайомити з репродукціями картин художників, залучати до вирішення проблемних ситуацій, під час яких студентам пропонується подумати, які зміни варто внести в композицію натюрморту, щоб він сприймався по-іншому й викликав інші думки й емоції. У процесі роботи над виконанням натюрморту у студентів образотворчого мистецтва розвиваються практичні вміння, уява, образне мислення, а також художньо-творчі здібності [5].

Висновки. Отже, живопис є важливим засобом розвитку творчої активності та професійного становлення студентів образотворчого мистецтва. Як свідчить аналіз джерел, живопис ефективно впроваджується в навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В.О. Мартиненко – К.: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.01 «теорія та історія педагогіки»/ Л. С. Левченко.– Харків, 1999. – 16 с.
4. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб.– К.: Знання, 2006. – 447 с.
5. Методика малювання пейзажу / [Електрон.ресурс].– Режим доступу: <http://referat-ok.com.ua/kulturologiya-tamistectvo/metodika-malyuvannya-peizazhu>
6. Музика О. Я. Проблеми підготовки сучасного вчителя / О. Я. Музика // Пленерна практика як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. – 2012. – № 6 (Ч. 2). [Електрон.ресурс].– Режим доступу: http://udpu.org.ua/files/fahovi_vydannya/prob/1.pdf
7. Музика О. Я. Розвиток творчої уяви і образного мислення студентів у процесі живописного зображення натюрморту / О. Я. Музика [Електрон.ресурс].– Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/540>
8. Освітні технології: навч.- метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти.– К. : Видавництво А. С. К., 2003. – 255 с.
9. Піддубна О. М. Значення начерків у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з дисциплін «Малюнок» і «живопис» / О.М. Піддубна // Педагогічні науки. – 2016. – № 2 (84). – С.107 – 111.
10. Піддубна О. М. Педагогічний малюнок як основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі вивчення предметів «Малюнок» і «Живопис» / О.М. Піддубна // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2016. – №5. – С. 92 – 96.
11. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі: зб. наук. праць ІУ Міжнар.наук.-практ. інтернет-конф., 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. / [наук. ред. О. І. Шапран ; уклад.: Н. П. Онищенко, О. В. Плужник]. – Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОН Домбровська Я. М., 2017. – Ч. II. – 124 с.

REFERENCES

1. Bibik N. M. Formation of subject competences in elementary school students: a monograph / N. M. Bibik, M. S. Vashulenko, V.O. Martinenko – K.: Pedagogical thought, 2014. – 346 s.
2. Dichkivska I. M. Innovative Pedagogical Technologies: Tutorial.- K. : Akademvidav, 2004. 352 s.
3. Levchenko L. S. Creative self-realization of senior pupils in scientific-research of new type schools: author's thesis for obtaining Cand. Sc. {Education}: specialist. 13.00.01 «History and Theory of Pedagogy»/ L. S. Levchenko .– Kharkiv, 1999. – 16 s.
4. Lyubar O. O., Stelmahovich M. G., Fedorenko D. T. History of the Ukrainian school and pedagogy: Teaching Manual.- K. : Knowledge, 2006.– 447 s.
5. Method of painting the landscape / [Electron resource] .- Access mode: <http://referat-ok.com.ua/kulturologiya-tamistectvo/metodika-malyuvannya-peizazhu>
6. Muzika O. Ya. Problems of preparing a modern teacher / O. Ya. Muzika // Plein air Practice as the important Part of the Future Fine Art Teachers Preparation .- 2012.- No. 6 (Ch. 2). [Electronic resource] .- Access mode: http://udpu.org.ua/files/fahovi_vydannya/prob/1.pdf
7. Muzika O. Ya. Development of creative imagination and imaginative thinking of students in the process of painting still life image / O. Ya. Muzika [Electronic resource].- Access mode: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui / Handle / 6789/540>
8. Educational technologies: teaching method. Manual / O. M. Pechot, A. Z. Kiktenko, A. M. Lyubarskaya and others; Ed. O. M. Pekhoti .- K.: Publishing A. S. K., 2003. – 255 s.
9. Piddubna O. M. The Value of Sketching in Creative Art Activities of Prospective Fine Arts Teachers Specializing in «Drawing and Painting». / O.M. Piddubna // Pedagogical sciences. - 2016 - No. 2 (84) – S 107 - 111.
10. Piddubna O. M. The Value of Sketching in Creative Art Activities of Prospective Fine Arts Teachers Specializing in «Drawing and Painting» / O.M. Piddubna // Topical issues of artistic pedagogy. - 2016 - №5. – S . 92 – 96.
11. Psychological and pedagogical principles of professional training of future specialists on a competent basis: Sb. Sciences Works IY International Scientific Practice. Internet conference, February 28, 2017: 2 hours / [sci. Ed. O. I. Shapran; Method: N.P. Onishchenko, O.V. Pluzhnik]. - Pereyaslav-Khmelnytsky, (Kyiv region): FON Dombrovskaya Ya. M., 2017. – Ch. II. – 124 s.

Development of creative activity of students of fine arts by means of painting

V. O. Forostyuk

Abstract. The article deals with the problem of development of creative activity of students of fine art by means of painting. The article analyses the importance of this issue in the context of changes and reforms in education as well as professional training of future teachers of fine arts. The author describes the importance of art, and in particular painting, in the development of creative activity of students of fine art. Much attention is given to still life painting, landscapes, drawings in the process of professional preparation of students.

Keywords: *creative activity, landscape, drawing, still life, Fine arts, professional training.*

Развитие творческой активности студентов изобразительного искусства средствами живописи

В. А. Форостюк

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческой активности студентов изобразительного искусства средствами живописи. Обосновывается важность этого вопроса в контексте изменений и реформ образования, а также профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Автор описывает важность искусства, а в частности живописи, в развитии творческой активности студентов изобразительного искусства. Уделяется внимание рисованию натюрморта, пейзажей, рисунков в процессе профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: *творческая активность, пейзаж, рисунок, натюрморт, изобразительное искусство, профессиональная подготовка.*

Формування ключових компетентностей учнів з хімії в загальноосвітніх навчальних закладах

А. К. Грабовий

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
Corresponding author. E-mail: graboviy_ak@ukr.net

Paper received 30.06.17; Accepted for publication 10.07.17.

Анотація. У статті висвітлюються теоретико-методичні засади формування ключових компетентностей учнів з хімії в загальноосвітніх навчальних закладах. Розглядаються сутність понять компетентність, ключові компетентності, наведені основні групи ключових компетентностей, їх характеристики. Схарактеризовано діяльнісний підхід до формування ключових компетентностей учнів з хімії за допомогою навчального хімічного експерименту. Наведені приклади використання навчального хімічного експерименту з метою формування відповідних ключових компетентностей учнів з хімії.

Ключові слова: загальноосвітні навчальні заклади; ключові компетентності учнів з хімії; формування; діяльнісний підхід; навчальний хімічний експеримент.

Вступ. Одним із пріоритетних напрямів реформування освітньої системи України є компетентнісна стратегія. Тому завдання сучасної школи – виховання компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє адекватно у відповідних ситуаціях застосовувати знання й уміння. А це актуалізує проблему формування компетентностей учнів.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз літературних джерел з проблеми компетентісного підходу засвідчує, що загальнопедагогічні аспекти формування компетентностей школярів досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені як Н. Н. Бібік, С. П. Бондар, В. В. Гузєєв, О. В. Овчарук, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської, С. Є. Шишов та інші.

Компетентнісний підхід знаходить своє відображення і в методиці навчання хімії. Цій проблемі присвячені наукові дослідження вчених-методистів як О. М. Бабенко, Л. П. Величко, О. С. Габриелян, А. К. Грабовий, І. А. Гурняк, О. С. Заблоцька, І. В. Родигіна, М. М. Савчин, П. В. Хоменко, М. М. Шалашова та інші. Методисти, як і дидакти, досліджують окремі аспекти проблеми – ключові та предметні компетенції, їх суть та структуру. Дослідники пропонують методи визначення рівнів предметних компетенцій, розробляються засоби вимірювання компетенцій учнів з хімії. Робляться спроби визначення можливих способів упровадження компетентісного підходу до формування експериментальних умінь і навичок учнів з хімії. Водночас проблема використання навчального хімічного експерименту щодо формування компетентностей учнів з хімії потребує подальших досліджень.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретико-методичних засад використання навчального хімічного експерименту щодо формування ключових компетентностей учнів з хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Державному стандарті базової і повної загальної освіти зазначається, що "компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці" [1, с.2].

А. В. Хуторської розглядає компетентність як сукупність особистісних якостей учнів (ціннісно-

сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значимій сфері [2, с.63-64].

Згідно зі специфікою змісту освіти А. В. Хуторської пропонує тривірневу ієрархію компетентностей: 1) ключові – належать до загального (надпредметного) змісту освіти; 2) загальнопредметні (метапредметні) – належать до певного кола предметів освітніх галузей; 3) предметні, які формуються під час вивчення окремих предметів [6, с.56].

Ми ж зосередимо увагу на ключових компетентностях. Ключова компетентність – це "спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає їй можливість ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності" [1, с.2].

Міжнародна комісія Ради Європи визначила основні групи ключових компетентностей, яким вона надала особливого значення і які школа має формувати в учнів [7, с.19].

Назвемо основні групи ключових компетентностей та їхні характеристики:

1) соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві), пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, робити вибір, безконфліктно виходити із життєвих ситуацій, приймати діяльність демократичних інститутів суспільства;

2) полікультурні, які стосуються не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та поваги до людей інших національностей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури, політичних уподобань та соціального становища;

3) комунікативні, які стосуються вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземною мовою;

4) інформаційні – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел;

5) саморозвитку і самоосвіти, пов'язані з потребою та готовністю постійно навчатися як у професійній діяльності, так і в особистісному та суспільному житті;

6) продуктивної творчої діяльності, пов'язані з вміннями творчо розв'язувати завдання [7, с.19].

І. В. Родигіна [3–5], С. Є. Шишов [7; 8] пропонують формування ключових компетентностей учнів проводити на діяльнісній основі – через діяльність вчителя та

учнів. Діяльність головних суб'єктів педагогічного процесу в контексті реалізації компетентісного підходу до навчання зазнає певних змін. Нові акценти в діяльності вчителя пов'язані з перерозподілом пріоритетів його функцій від інформаційної до організаторської, консультативної, управлінської. Учителю має бути не "транслятором" інформації, а організатором діяльності, спрямованої на виконання навчальних завдань. Змінюються і акценти в учнівській діяльності, вона має бути різноманітною, активною, творчою, передбачати самостійну та самоосвітню роботу [5, с.10].

Схарактеризуємо діяльність вчителя хімії щодо формування ключових компетентностей учнів за допомогою навчального хімічного експерименту.

Соціальна компетентність. Діяльність вчителя хімії: створює проблемні ситуації за допомогою хімічного експерименту; пропонує експериментальні завдання різного рівня складності; організовує експериментальну групову діяльність учнів; використовує життєві ситуації, пов'язані з властивостями та застосуванням речовин.

Полікультурна компетентність. Діяльність вчителя хімії: 1) використання в процесі викладання хімії віршів, приказок, уривків з творів художньої літератури для ілюстрацій конкретних природничо-наукових явищ, що вивчаються, для пояснення їх хімічної сутності; 2) використання історичної інформації стосовно розвитку хімічного експерименту, обладнання; 3) висвітлення значення хімічного експерименту для розвитку цивілізації.

Комунікативна компетентність. Діяльність вчителя хімії: 1) забезпечення розвитку монологічного мовлення учнів через проведення усного опитування з використанням хімічного експерименту; 2) забезпечення розвитку діалогового мовлення через проведення дидактичних ігор з використанням хімічного експерименту; 3) забезпечення розвитку культури мовлення через дотримання норм сучасної літературної мови та вимог нової хімічної номенклатури – складання звіту учнями про виконані лабораторні дослідження, практичні роботи, розв'язування експериментальних задач.

Інформаційна компетентність. Діяльність вчителя хімії: 1) залучення учнів до отримання фактичної інформації при проведенні хімічного експерименту; 2) залучення школярів до використання інформаційних технологій з використанням програм хімічного експерименту – віртуальні хімічні лабораторії; 3) розвиток вмінь учнів формалізувати інформацію через складання: а) алгоритмів, планів проведення експерименту; б) експериментальне виконання схем рівнянь реакцій, ланцюгів перетворень.

Компетентність самоосвіти та саморозвитку. Діяльність вчителя хімії: 1) керування вчителем самостійною роботою учнів з використанням хімічного експерименту; 2) формування навичок дослідницької експериментальної роботи; 3) забезпечення за допомогою експерименту стійкої мотивації учнів до навчання та самоосвіти.

Компетентність творчої продуктивної праці. Діяльність вчителя хімії: 1) стимулювання самостійного складання учнями задач, тестів, питань до теми;

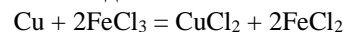
2) залучення учнів до реалізації творчих експериментальних робіт і проектів.

Конкретизуємо діяльність вчителя хімії щодо формування окремих груп ключових компетентностей учнів з хімії за допомогою навчального хімічного експерименту.

Чималу роль у формуванні в учнів соціальної компетентності відіграє проблемно-розвивальний експеримент. Експеримент, за допомогою якого створюється проблемна ситуація і який забезпечує розвиток учнів, називається проблемно-розвивальним.

Розглянемо як приклад експеримент щодо взаємодії металу з розчином солі.

Після вивчення теми "Електролітична дисоціація" в 9 класі можна запропонувати учням провести дослідження можливості взаємодії міді з розчином ферум(III) хлориду. При проведенні бесіди більшість учнів стверджують, що дана реакція відбуватися не буде. Таке твердження базується на використанні таблиці "Ряд активності металів". Але, додавши до розчину ферум(III) хлориду ошурків міді, учні спостерігають поступову зміну кольору розчину на блакитний. На цьому етапі це проблемний експеримент, який учні пояснюють теоретично з погляду окисно-відповідних процесів, враховуючи сильні окисні властивості йонів феруму(III), учні ознайомлюються з цілком новою для моделю взаємодій металів з розчинами солей. В даному випадку малоактивний метал окиснюється в розчині солі, що містить йони з високою окиснювальною здатністю:



Отже, проблемний експеримент забезпечує знання учнів новими фактами, забезпечуючи їх розвиток.

Іншим засобом формування та розвитку соціальних компетенцій є індивідуально-диференційовані завдання, які враховують рівень підготовки та індивідуальні особливості учнів. Як приклад наведемо експериментальні задачі для учнів 10 класу (профільне вивчення хімії):

Варіант 1 (полегшений).

Видано пробірку з етанолом. Використовуючи мідну спіраль, добудьте з спирту альдегід. Опишіть хід дослідження, напишіть рівняння реакцій.

Варіант 2 (середньої складності).

Використовуючи купрум(II) гідроксид, проробіть реакції, характерні для виявлення альдегідів і багатоатомних спиртів. Опишіть дослідження, напишіть рівняння реакцій.

Варіант 3 (підвищеної складності).

Добудьте амоніачний розчин аргентум оксиду і за допомогою реакції срібного дзеркала визначте, в якій з двох пробірок з розчином гліцеролу і формальдегіду міститься альдегід. Відповідь обґрунтуйте, описавши дослідження.

Іншим засобом формування соціальної компетентності учнів з хімії є групові лабораторні дослідження. Групова навчальна діяльність школярів – це спільна їх діяльність з виконання пізнавальних завдань у складі малих груп, що створюються з урахуванням психологічної сумісності представників групи та діють відповідно тривалий час. Обов'язковими елементами такої групової діяльності є: 1) постановка і усвідомлення мети (загальногрупового завдання); 2) виконання ін-

дивідуального завдання кожним учасником групи відповідно до спільної мети; 3) обов'язкова взаємна перевірка результатів роботи кожного, допомога і пояснення один одному утруднень, що виникають; 4) формулювання висновку разом на основі узагальнення результатів, здобутих кожним членом групи; 5) співвідношення висновку з поставленою на початку роботи метою.

В якості прикладу наведемо групові лабораторні досліді з теми "Швидкість хімічних реакцій".

Тема. Вплив температури на швидкість реакції.

Мета. Виявити вплив температури на швидкість реакції.

Завдання. Дослідити вплив температури на швидкість реакції.

Індивідуальні завдання

Перший учень: Zn (гранули) і HCl (1 : 10).

Другий учень: Zn (гранули) і H₂SO₄ (1 : 10).

Третій учень: Fe (скріпка) і HCl (1 : 10).

Четвертий учень: CuO (гранули) і H₂SO₄ (1 : 10).

Інструкція

1. В дві пробірки покладіть по гранулі або скріпки твердих речовин, зазначених в завданні.

2. В кожну пробірку додайте розчин кислоти об'ємом 1 см³. Розчини кислоти зазначені в завданнях.

3. Підігрійте злегка пробірку.

4. Спостерігайте за швидкістю виділення газу або забарвлення розчину.

5. Складіть рівняння реакцій.

6. Перевірте результати один в одного.

7. Зробіть висновок про вплив температури на швидкість реакції.

Важливим чинником формування соціальних компетентностей учнів є практико-орієнтовані експериментальні завдання. Практико-орієнтовані завдання – це експериментальні завдання, спрямовані на розвиток умінь учнів застосовувати завдання на практиці, в життєвих ситуаціях.

Наведемо приклади та розв'язування практико-орієнтованих експериментальних завдань.

1. Доведіть наявність лугу у складі рідкого засобу "Кріт" для промивання каналізаційних труб".

2. Доведіть наявність кислоти у складі засобу для чищення Cilit magic".

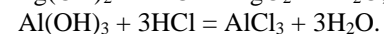
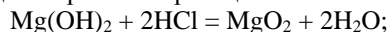
Розв'язування таких завдань базується на знаннях учнів якісного визначення кислот та лугів за допомогою індикаторів. Попередньо розбавлені водою препарати скляною паличкою наносять на червоний та синій лакмусові папірці. Зміна забарвлення індикаторів засвідчує наявність кислот та лугів в зазначених препаратах.

3. Експериментально доведіть антацидну дію препаратів "Альмагель" та "Маалокс".

Під час розв'язування завдань учні дізнаються про застосування знань щодо взаємодії між кислотами та гідроксидами металічних елементів з лікувальною метою. з інструкцій засобів учні дізнаються про їх склад та призначення. А виконуючи лабораторні досліді, з'ясовують на чому ґрунтується терапевтична

дія цих засобів.

Основними складниками препаратів "Альмагель" та "Маалокс" є алюміній гідроксид та магній гідроксид. Отже, застосування препаратів базується на реакції нейтралізації цих основ кислотами. Для цього в пробірку наливають хлоридну кислоту об'ємом 1–1,5 см³ і додають кілька крапель лакмусу. Потім краплями додають препарат до зміни забарвлення індикатора. Складають рівняння реакцій:



4. Дослідним шляхом визначте наявність крохмалю в продуктах харчування – кетчупі та майонезі.

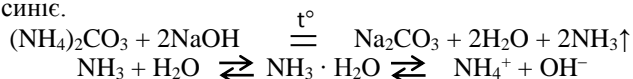
Визначення наявності крохмалю в продуктах харчування базується на якісній реакції крохмалю з розчином йоду.

Для виконання досліді в одну пробірку вносять кетчуп об'ємом 1 см³, а в іншу – стільки саме майонезу. В кожну пробірку додають дистильовану воду об'ємом 2 см³. Вміст пробірок перемішують скляною паличкою до утворення однорідної суміші. Потім в кожну пробірку додають по 1 краплі спиртового розчину йоду. Спостерігають зміну забарвлення йоду – утворення сполуки темно-синього кольору.

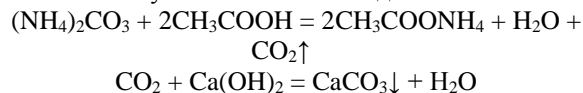
5. Дослідним шляхом доведіть, що до складу розпушувача "Амоній" входить амоній карбонат.

Розв'язування завдання базується на знаннях учнів властивостей солей амонію та солей карбонатної кислоти. якісною реакцією на солі амонію є дія лугів за нагрівання з виділенням амоніаку. Для розпізнавання карбонатів використовують сильні кислоти.

У пробірку наливають шпатель досліджуваної солі, додають розчин лугу об'ємом 1,5–2 см³. Пробірку закріплюють в тримачі для пробірок і обережно нагрівають в полум'ї спиртівки. Потім в пару вносять зволожений червоний лакмусовий папірець. Папірець синіє.



Далі в іншу пробірку насипають шпатель досліджуваної солі, доливають оцтової (етанової) кислоти. пробірку хутко закривають пробкою з газовивідною трубкою, кінець якої занурюють у пробірку з вапняною водою. В пробірці спостерігають "закипання" суміші та каламутніння вапняної води.



Висновки. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження виявив, що проблема компетентного підходу в навчальному процесі ЗНЗ є актуальною, проте недостатньо дослідженою. Ключові компетентності – це комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає їй можливість ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності. Одним із чинників формування ключових компетентностей учнів є навчальний хімічний експеримент. Сформовані якості учні виявляють у процесі самостійного розв'язування навчальних і життєвих задач і ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти //

Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – №3. – С.2-11.

2. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
3. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / Ірина Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. – 31. – С.34-36.
4. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід у навчанні / І. В. Родигіна. – Х. : Вид група "Основа", 2005. – 96 с.
5. Родигіна І. Дидактичні умови реалізації компетентісного підходу в навчанні / Ірина Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – №3. – С.7-10.
6. Хуторської А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.
7. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России. – 1999. – 320 с.
8. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогических идей та технологій : Школа-парк. – 2002. – №3. – С.20-21.

REFERENCES

1. State standard of basic and complete secondary education // Biology and chemistry in modern school. - 2012. - No. 3. - P.2-11.
2. Practicum in didactics and teaching methods / A. V. Khutorskoy. - St. Petersburg: Petersburg, 2004. - 541 p.
3. Rodyhina I. Active approach to the formation of basic competences of students / Iryna Rodyhina // Biology and Chemistry at School. - 2005 - 31 - P. 34-36.
4. Rodyhina I. V. Competitive oriented approach in education / I. V. Rodyhina. - X.: Publishing group "Osнова", 2005 - 96 p.
5. Rodyhina I. Didactic conditions for implementation of the competency approach in education / Iryna Rodyhina // Biology and chemistry at school. - 2007. - №3. - P.7-10.
6. Khutorskaya A. V. Key competencies. Technology of Design / A.V. Khutorskaya // Popular Education. - 2003. - №5. - P.55-61.
7. Shishov S. E. Monitoring the quality of education in school / S. E. Shishov, V. A. Kalnei. - M.: Pedagogical Society of Russia. - 1999. - 320 p.
8. Shishov S. The concept of competence in the context of the quality of education / S. Shishov // Digest of pedagogical ideas and technologies: School-park. - 2002. - No. 3. - 20-21.

Formation of key competences of students in chemistry at general secondary educational institutions

A. K. Graboviy

Abstract. The article covers theoretical and methodical principles of key competences formation of students in chemistry at general secondary educational institutions.

The essence of competence concepts, key competencies are determined, the main groups of key competencies, their characteristics are given. The activity approach to the formation of key competencies of students in chemistry with the help of an educational chemical experiment is described. The examples of the use of an educational chemical experiment are presented in order to form the corresponding key competencies of students in chemistry.

Keywords: *general secondary educational institutions; key competences of students in chemistry; formation; activity approach; educational chemical experiment.*

Формирование ключевых компетентностей учащихся по химии в общеобразовательных учебных заведениях

А. К. Грабовый

Аннотация. В статье освещаются теоретико-методические основы формирования ключевых компетентностей учащихся по химии в общеобразовательных учебных заведениях. Рассматриваются сущность понятий компетентность, ключевые компетентности, приведены основные группы ключевых компетентностей, их характеристики. Охарактеризован деятельностный подход к формированию ключевых, компетентностей учащихся по химии при помощи учебного химического эксперимента. Приведены примеры использования учебного химического эксперимента с целью формирования соответствующих ключевых компетентностей учащихся по химии.

Ключевые слова: *общеобразовательные учебные заведения; ключевые компетентности учащихся по химии; формирование; деятельностный подход; учебный химический эксперимент.*

Профессионально ориентированный подход к формированию содержания курса электротехники для подготовки инженеров-механиков

Н. Лазарев, А. Мосиенко, А. Тарасенко

Украинская инженерно-педагогическая академия, г. Харьков, Украина
Corresponding author. E-mail: mosik61173@gmail.com

Paper received 18.05.17; Accepted for publication 30.05.17.

Аннотация. В статье изложен профессионально ориентированный подход к формированию содержания курса электротехники для подготовки будущих инженеров машиностроительного профиля. Предложен системный подход, направленный на профессиональную ориентацию теоретического материала электротехники. Намечены перспективы дальнейшей профессионализации дисциплины, приближение теоретических положений к предметной области, наполнение идеализированных определений реальным физическим содержанием.

Ключевые слова: содержание электротехники, предметная область, системный подход, машиностроительная отрасль.

Введение. Главное место в подготовке инженера определенного профиля занимает специализация. И все же многие проблемы, с которыми приходится иметь дело инженеру на практике, требуют от него знаний других областей инженерной деятельности. Любой производственный процесс является многогранным и требует от инженера-механика, инженера-химика знаний инженера-электрика, а возможно строителя или технолога. Инженерам различных профилей часто приходится сотрудничать со специалистами других профессий. Поэтому студентам необходимо освоить также ряд инженерных дисциплин, которые непосредственно не касаются их специальности. Вот почему механики изучают основы электротехники и ряд других дисциплин [1].

В современных условиях применения новых технологий, новой элементной базы, широкого применения компьютеров и цифровой техники в различных отраслях производства, одной из важнейших становится проблема формирования прочной электротехнической подготовки инженеров неэлектротехнических специальностей.

Все это еще раз убеждает в том, что в какой бы сфере не работал сегодняшний специалист - будь то машиностроение, электросварка или химические технологии - он не сможет быть на переднем крае близкой ему области науки и техники, если не овладеет основами электротехнических знаний.

Поэтому инженер-механик должен хорошо знать свойства и особенности различных электротехнических и электронных устройств, для использования их при исследовании, проектировании, конструировании и особенно при эксплуатации того оборудования, с которым связана его профессиональная деятельность.

Краткий обзор публикаций по теме. Особенности формирования профессиональных качеств будущих инженеров, различных направлений подготовки, всегда были в центре внимания теории и практики педагогики. Работы многих ученых были посвящены вопросам процесса формирования и развития профессиональных качеств будущих инженеров. Исследования В.А. Казакова, В.А. Ядова касаются инженеров-конструкторов, работы В.Ф. Бессараба, Е.Ф. Зеера, В.Г. Кунтиш, Г.М. Неустроева - инженеров-педагогов, работы А.Ф. Шияна, В.О. Якунина - инженеров-судоводителей [2, 3].

Изучение электротехники студентами неэлектротехнических специальностей сопряжено с определенными сложностями, среди которых следует отметить следующие [4]:

1. Большинство студентов на момент изучения электротехнических дисциплин еще не знакомо с реальными техническими устройствами и системами (ознакомление с этими объектами состоится позже, на этапе изучения специальных дисциплин).

2. Повышенная сложность идеализированных технических систем и устройств и режимов их функционирования.

3. Большой объем использованных теоретических понятий, высокая степень их логического взаимодействия, высокий уровень иерархичности систем этих понятий.

Традиционное представление содержания дисциплины «Электротехника» выглядит как совокупность разрозненных описаний абстрактных объектов, которые не имеют конкретного отражения в предметной области. Некоторое исключение составляет материал последних разделов, которые посвящены вопросам применения электротехнических устройств в работе промышленных объектов. Например, такие разделы, как «Электропривод и элементы систем автоматики» или «Электроснабжение и вопросы техники безопасности».

Отдельно необходимо отметить учебники [5, 6, 7], которые предназначены для студентов конкретных специальностей (строительных, химических и других). В них включены разделы, которые имеют непосредственное отношение к применению электротехнического оборудования в конкретной отрасли производства. Профессиональная направленность учебного материала отражена в названиях этих разделов, например, «Системы электроснабжения строительных процессов», «Расчет мощности приводных электродвигателей строительных механизмов», «Электротехнология и электрооборудование» или «Некоторые примеры применения электротехнических и электронных устройств в химической промышленности», которые только фрагментарно отражают специфику отрасли.

Цель. Целью исследования является определение структуры и теоретических основ формирования профессионально ориентированного содержания обуче-

ния электротехники будущих инженеров машиностроительного профиля.

Материалы и методы. В ходе проведения исследования были использованы принятые классификации электротехнического оборудования промышленных предприятий, государственные нормативные документы. В статье использован системный подход, методы обобщения и анализа.

Результаты и их обсуждение. Электрооборудование машиностроительного производства, с которым приходится работать инженеру-механику достаточно сложное и разнообразное. Требования к электрооборудованию вытекают из технологических данных и условий его эксплуатации. Электрооборудование нельзя рассматривать отдельно от конструктивных и технологических особенностей объекта, где оно применяется и наоборот. Поэтому специалисты, эксплуатирующие различные устройства и механизмы должны быть хорошо знакомы как с основами технологических процессов и конструкциями промышленного оборудования, так и с их электрической частью. Подробно технические и эксплуатационные характеристики типового электрооборудования рассмотрены в специальной литературе [8, 9], где проведены определенные классификации данного типа оборудования по его функциональному назначению. В общем, всю совокупность электротехнических устройств, применяемых в машиностроительной промышленности, можно разделить на несколько групп, которые соответствуют некоторым характерным признакам:

1. Электротехнологические установки, в которых электрическая энергия преобразуется в другие виды энергии с одновременным выполнением технологического процесса. Электрооборудование таких установок достаточно энергоемкое и предназначено для выполнения таких операций как изменение температуры, формы, структуры, состава, свойств вещества и т.п.

2. Устройства общепромышленного назначения, включающие в себя насосные установки, а также установки сжатого воздуха, вентиляционные, компрессорные. Установки подобного рода обеспечивают жизнедеятельность рабочего персонала и технические процессы на производстве. Кроме того они имеют много общего в принципе действия, конструктивных решениях, характеристиках. В их составе используются электрические двигатели различных типов достаточно большой мощности.

3. Подъемно-транспортное оборудование, предназначенное для перемещения и транспортировки грузов различного назначения. В его состав входят: тельферы, электрокары, конвейеры, транспортеры, мостовые краны, грузовые и пассажирские лифты.

4. Металлообрабатывающие станки подразделяются на металлорежущие, кузнечно-прессовые и электротехнологические. В них широко используются различные преобразовательные устройства, обеспечивающие требуемые характеристики электропривода.

Следует отметить, что во всех группах оборудования кроме электросиловой части широко представлены слаботочные элементы автоматики, регулирования и управления.

Важнейшим источником информации, в котором

отражены особенности профессиональной деятельности специалиста любого профиля является профессиограмма.

Определение профессионально значимых качеств будущих инженеров машиностроителей отражено в профессиограмме специалиста направления подготовки «инженерная механика», на основе которой сконструирована структурно-функциональная модель деятельности инженера-механика [10].

Каждый вид профессиональной деятельности выдвигает человеку свои требования.

Согласно классификатору профессий Украины (ДК 003:2010) [11] инженеры-механики, которые чаще всего встречаются на производстве, это:

- инженер по инструменту;
- инженер по комплектации оборудования;
- инженер по механизации и автоматизации производственных процессов;
- инженер по механизации трудоемких процессов.

Инженер-механик должен знать состояние и перспективы развития техники и технологии в своей области и в смежных отраслях, знать задачи данной отрасли, методы прогнозирования и развития техники. Ему необходимо владеть современными методами оценки труда, современными методами проектирования, иметь ясное представление о предмете научной методологии. Он должен быть знаком с основами организации производства, труда и управления, с экономикой отрасли, а также уметь разбираться в вопросах охраны труда и техники безопасности, управлять оргтехникой и измерительной техникой [1].

Поле профессиональной деятельности инженера-механика обусловлено его должностными обязанностями [10], среди которых можно выделить наиболее значимые:

- организация работы по рациональной эксплуатации, техническому обслуживанию, ремонту и модернизации механического оборудования, машин, устройств и аппаратов, автоматических линий и систем комплексной механизации и автоматизации;
- разработка и внедрение прогрессивных методов ремонта и восстановления узлов и деталей механизмов, а также мероприятий по увеличению сроков службы оборудования, сокращению его простоев, предупреждению аварий и производственного травматизма, снижению трудоемкости и себестоимости ремонта, повышению его качества;
- контроль качества ремонта, технического обслуживания и модернизации всех видов оборудования, организация учета выполнения этих работ;
- участие в разработке технических заданий и мероприятий на реконструкцию действующих и создание новых устройств, конструкций, оборудования;
- участие в приеме, наладке, испытаниях, установлении нового оборудования, во внедрении средств механизации трудоемких работ;
- анализ условий работы оборудования, отдельных деталей и узлов, а также причин и продолжительности простоев, связанных с техническим состоянием оборудования.

Для выполнения должностных обязанностей инженеру-механику в своей будущей профессиональной деятельности необходимо усвоить соответствующую

систему умений.

Рассмотрим те умения, которые прямо или косвенно связаны с электротехнической составляющей профессиональной деятельности инженера-механика и базируются на качественной электротехнической подготовке инженеров машиностроительного профиля, к таким относятся:

- определять режимы работы электротехнического оборудования и систем электроснабжения;
- определять основные теплофизические параметры технологических процессов;
- определять технологические характеристики процессов обработки материалов с применением электрического разряда и высококонцентрированных потоков энергии;
- определять технологические характеристики процессов обработки материалов с применением анодного растворения, колебаний ультразвуковой частоты или их комбинированного действия;
- проводить диагностику параметров изделий, работы машин и их механизмов;
- определять технический уровень и качество объектов проектно-конструкторских и проектно-технологических разработок;
- определять эксплуатационную пригодность изделий;
- выполнять параметрические расчеты машин;
- выполнять расчеты параметров технологического

процесса;

- конструировать приводы машин;
- создавать компьютерные модели оптимизации параметров при разработке изделий;
- обеспечивать оптимальный режим работы оборудования;
- организовывать эксплуатацию и ремонт средств производства;
- осуществлять контроль параметров изделий, работы машин и их механизмов.

Обзор основных профессиональных обязанностей инженера-механика показывает, что среди них важное место занимают обслуживание, эксплуатация, модернизация, ремонт промышленного оборудования, в состав которого, как правило, входят различные электротехнические устройства. А функционирование автоматических линий и систем комплексной механизации и автоматизации вообще невозможно без широкого применения электротехнического оборудования.

Проанализировав требования, предъявляемые к деятельности инженера-механика, которые изложены в соответствующих должностных инструкциях, а также проведенную классификацию электрооборудования машиностроительного производства, можно выделить основные факторы, определяющие структуру профессионально ориентированного содержания электротехники (рис. 1).

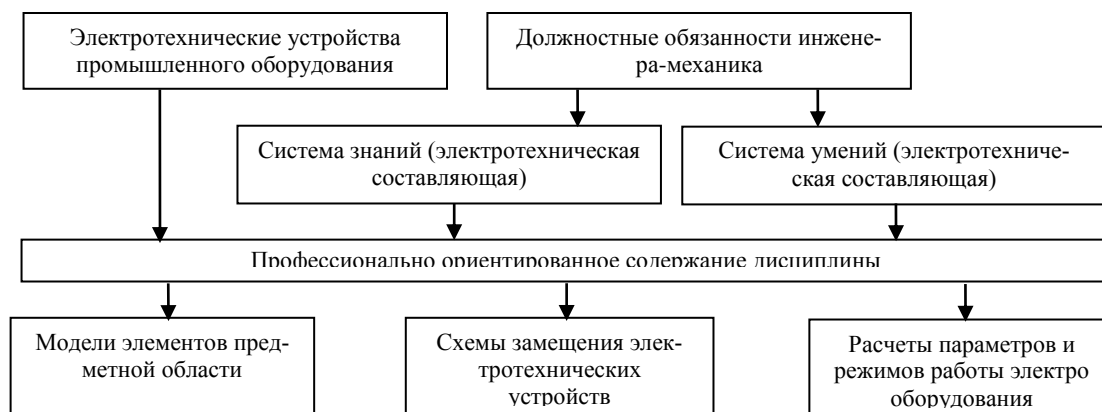


Рис. 1. Составляющие профессионально ориентированного содержания «Электротехники»

Выводы. Предложен системный подход к формированию профессионально ориентированного содержания обучения электротехники. Показаны основные факторы определяющие содержание курса, вытекающие из анализа профессиональной деятельности инженеров машиностроительного профиля. Они являются основой формирования содержания профессио-

нальной подготовки будущих инженеров-механиков. Особое значение в системе подготовки будущих инженеров имеет максимальное приближение классических разделов электротехники к предметной области и их трансформация на основе формирования предметно-ориентированного содержания электротехники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крик Э. Введение в инженерное дело. Пер. с англ. / Э. Крик. -М., «Энергия», 1970. - 176 с.
2. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Казаков. – К.: Вища шк., 1990. - 248 с.
3. Зеер Е.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Е.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Урал ун-та, 1988. – 120 с.
4. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: Изд-во «ЦНТЭП», 1999.-364с.
5. Воробьев А.В. Электротехника и электрооборудование строительных процессов / А.В. Воробьев.- Л-М.: Ассоц. строит.вузов, 1995. – 400 с.
6. Богданов Д.Ф. Разделы электротехники и электроники. Вопросы электрооборудования и электротехнологии химических производств / Д.Ф. Богданов - ХПИ. – К.: УМК ВО, 1991. – 322 с.
7. Электротехника и электроника / Под ред. В.В. Кононенко / В.В. Кононенко, В.И. Мишкович, В.В. Муханов и др. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 778 с.
8. Зимин Е.Н. Электрооборудование промышленных предприятий и установок / Е. Н. Зимин, В. И. Преображенский, И. И. Чувашов. – М.; Энергоиздат, 1981. – 552 с.

9. Шеховцов В.П. Электрическое и электромеханическое оборудование / В.П. Шеховцов – М.: ФОРУМ : ИНФРА-М. 2009. – 416 с.
10. Гладышева О.В. Профессиограмма специалиста инженера-механика [Электронный ресурс] / А.В. Гладышева. - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/2_gladisheva%20o.v..doc.htm.
11. Класифікатор професій України (ДК 003:2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/.../klasifikator-profesiy-kp-950586.html>

REFERENCES

1. Creek E. Introduction to engineering. Per. from english. / E. Creek. -М., "Energy", 1970.- 176 p.
2. Kazakov V.A. Independent work of students and its informational and methodological support / V. A. Kazakov. – K.: Higher HQ., 1990. - 248 p.
3. Zeer E.F. Professional development of personality of engineer-teacher / E.F. Zeer. – Sverdlovsk: Publishing house Ural. University press, 1988. – 120 p
4. Zainutdinova L.H. Creation and application of electronic textbooks (for example technical disciplines). Astrakhan: Publishing house "CNCEP", 1999.-364с.
5. Vorobev A. Electrotechnics and electric equipment of building processes / A.V. Vorobyov.- L-M.: Assoc. builds.universities, 1995. – 400 p.
6. Bogdanov D.F. Sections of electrical engineering and electronics. The questions of electrical and electrotechnology chemical plants / D.F. Bogdanov - KPI. – K.: UMK VO, 1991. – 322 p.
7. Electrical and electronics / ed. by V.V. Kononenko / U.V. Kononenko, V.S. Miskovic, V. Mukhanov, etc. – Rostov n/D : Feniks, 2008. – 778 p.
8. Zimin E.N. Electrical equipment of industrial enterprises and installations / E.N. Zimin, V.S. Preobrazhensky, I.S. Chuvashov. – M.: Energoizdat, 1981. – 552 p.
9. Shekhovtsov V.P. Electrical and electromechanical equipment. /V.P. Shekhovtsov – M: FORUM : INFRA-M. 2009. – 416 p
10. Gladyshev A.V. Job analysis specialist engineer [Electronic resource] / A.V. Gladyshev. - Mode of access: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/2_gladisheva%20o.v..doc.htm.
11. The qualifier of professions of Ukraine (DK 003:2010) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/.../klasifikator-profesiy-kp-950586.html>

Professionally oriented approach to the formation of the content of the course of electrical engineering for the training of mechanical engineers

N. Lazarev, A. Mosienko, A. Tarasenko

Abstract. The article describes a professionally oriented approach to the formation of the content of the course of electrical engineering for the training of future engineering engineers. A systematic approach aimed at the professional orientation of the theoretical material of electrical engineering is proposed. Prospects for the further professionalization of the discipline, the approximation of theoretical provisions to the subject area, the filling of idealized definitions with real physical content are outlined.

Keywords: *electrical engineering content, subject area, system approach, machine building industry.*

Періоди розвитку іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах України (кінець XX – початку XXI століття)

Н. В. Осіпчук

Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

Paper received 07.07.17; Accepted for publication 15.07.17.

Анотація. У статті виокремлено та охарактеризовано періоди розвитку іншомовної освіти у системі вітчизняної вищої технічної освіти кінця XX – початку XXI століття. Обґрунтовано взаємозв'язок ідей минулого та сучасних інноваційних освітніх пошуків, з метою пошуку навчально-методичних зразків. Виявлено та систематизовано провідні вектори реформування навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України початку XXI ст. в рамках загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Ключові слова: *іншомовна освіта, вища технічна освіта, тенденції розвитку, іншомовна компетентність, євроінтеграція.*

Вступ. Значні соціально-політичні зміни у житті сучасної України стали основними причинами для удосконалення системи іншомовної освіти, її модернізації в рамках європейських стандартів. Ключовим завданням Європейського співтовариства стало створення спільного мовного простору, що спричинило активні дії офіційних і громадських міждержавних національних організацій та об'єднань, метою яких є вирішення завдання навчання іноземної мови на всіх рівнях освіти, формування міжкультурного підходу. Означений підхід обумовлює основу підготовки молоді до практичного використання мови в міжнародному і міжетнічному спілкуванні.

Шляхи реформування професійної підготовки майбутніх спеціалістів відображаються у прийнятті нового Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.), підписанням Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, запровадженням Національної рамки кваліфікацій (2011р.), у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті та інші.

Прагнення України стати повноправним членом Європейської спільноти спонукає фахівців до вивчення зарубіжного досвіду. На сьогодні сформувалося поняття Європейського виміру, унаслідок поширення сфери міжнародного співробітництва, особливо на європейському континенті, та зроблено акцент на розвитку багатомовності. Проблема навчання іноземної мови набула серйозної теоретичної і практичної розробки. А підготовка професіоналів на сьогодні є основною метою вищої школи. Професіоналізм передбачає високий рівень розвитку культури професійного спілкування. Однією із важливих якостей спеціаліста високої кваліфікації і культури є володіння іноземною мовою, яка слугує не лише засобом здобування інформації, але й засобом здійснення контактів з представниками інших культур в процесі організації спільної діяльності [6, с.37].

Такий динамізм сприяє перебудові освітнього процесу у вищій освіті й у вищій технічній освіті зокрема. Усе це обумовлює необхідність нових підходів до навчання іноземної мови як обов'язкової навчальної дисципліни у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ) освіти, які сприятимуть формуванню вмінь і навичок іншомовного професійно орієнтованого спілкування на основі набутої системи знань.

Короткий огляд публікацій по темі. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що розвиток ін-

шомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах України є актуальним і висвітлюється у численних доробках вітчизняних науковців: Н. А. Сура теоретично обґрунтувала систему професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах; І. В. Секрет досліджувала формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти; М. Г. Прадівляний висвітлив теоретичні та методичні проблеми формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій; О. О. Заболотська проаналізувала іншомовну підготовку студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації та інші.

Метою статті є виокремити та охарактеризувати періоди розвитку іншомовної освіти у ВТНЗ України кінця XX – початку XXI століття.

Матеріали та методи. У процесі роботи над темою були використані методи ретроспективного, порівняльно-історичного аналізу та метод узагальнення.

Результати та їх обговорення. З розпадом Радянського Союзу (90-ті роки XX століття) змінюється вітчизняний ідеологічний курс у соціально-економічній сфері. Відбувається інтеграція України в Європейський простір, що призводить до зростання значущості іноземних мов загалом. Перед викладачами кафедр іноземних мов постало завдання провести деідеологізацію навчального процесу, що стосується, насамперед, навчального змісту іншомовних текстів.

Осмислюючи сутність освітніх змін та специфіки становлення іншомовної освіти ВНЗ України, ми можемо виділити наступні періоди її розвитку у пострадянський час, а саме:

- перший: 1991 – 2002 рр. – період становлення національної спрямованості змісту іншомовної освіти;
- другий: 2003 – 2005 рр. – експериментально-реформаторський період;
- третій: 2006 – 2016 рр. – євроінтеграційний період.

Перший період розвитку іншомовної освіти зумовлений розпадом СРСР та набуттям України незалежності. Цей період можемо схарактеризувати як етап становлення національної спрямованості змісту іншомовної освіти. В цей час почали свою активну науково-методичну роботу вищі навчальні заклади, міня-

лося ідейне навантаження змісту навчальних планів при підготовці педагогічних кадрів, вилучались радянська філософія, надавалися додаткові години для вивчення історії України, активізувалося об'єднання вищої та середньої професійної освіти.

З 1995 р. система вищої освіти України здійснила перехід до ступеневої системи навчання. Тобто у вищих навчальних закладах здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР) бакалавра, спеціаліста та магістра. I ступінь – бакалавр – вища базова освіта певного напрямку, II ступінь – спеціаліст, магістр – повна вища освіта певного напрямку. Почали готувати фахівців за новими спеціальностями, з'явилися національні університети, ефективною стала співпраця українських ВНЗ із зарубіжними партнерами [8, с. 82].

Компетентнісний підхід стає домінуючим в освіті, оскільки базується на формуванні у студентів інформаційної, комунікативної, особистісної, спеціальної, полікультурної та суспільної компетенцій, що визначаються необхідними складовими професіоналізму XXI ст. [8].

У цей період починає формуватися нормативно-правове поле освіти. У 2002 році був прийнятий Закон України “Про вищу освіту”.

Другий експериментально-реформаторський період ознаменований підписанням Україною Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, яка набула чинності з 1 січня 2003 р.. Головним органом, що відповідає за питання національних меншин, є Державний комітет у справах національностей та релігій. В Україні проводиться офіційний моніторинг мовної ситуації за наданою органами влади інформацією. Перша періодична доповідь про виконання положень Хартії була подана Україною Генеральному секретареві Ради Європи 1 серпня 2007 р., висновки було прийнято Комітетом експертів 27 листопада 2008 р. і відповідні рекомендації схвалено 7 липня 2010 р. [1].

Дуже важливим чинником реформування вищої освіти було приєднання України в 2005 році до Болонського процесу. Це значило початок нового періоду розвитку вітчизняної освіти. Болонський процес [2] як процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зумовлений світовими тенденціями глобалізації, які потребують створення європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи тощо. Не зважаючи на всі позитивні зміни, котрі відбулися після приєднання України до Болонського процесу, він (процес) піддався значній критиці експертів в галузі освіти та визнається сьогодні таким що не відповідає тим вимогам, що були закладені у його положенні.

Цей етап характеризуються також такими особливостями розвитку вищої освіти, як гуманізація, індивідуалізація, соціологізація, фундаменталізація, інтернаціоналізація, безперервність, інноваційність, компетентнісна парадигма освіти, відкритість, нелінійність, неврівноваженість та складність [8, с. 89].

З 2005 року Україна вступила до нового етапу роз-

витку освітньої сфери – євроінтеграційного. Формування нової євроінтеграційної парадигми освіти – особистісно-зорієнтованого навчання, коли людина розглядається як суб'єкт пізнання, чий розвиток здійснюється з урахуванням його індивідуальних потреб і здібностей, та оновлення змісту вивчення іноземних мов знайшли своє відображення в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, розроблених комітетом з питань культурної співпраці у галузі викладання сучасних мов при Раді Європи та задекларовані Рамковою Програмою з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України.

Вивчення іноземних мов є одним із важливих пріоритетів політики Європейського Союзу. У 2014 році наша держава підписала Угоду про Асоціацію із ЄС. А знання іноземних мов є одним із ключових вимог приєднання країни до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн Європейської спільноти. Стратегічний план розвитку іншомовної освіти в Україні орієнтується на те, щоб у 2020 році 75% випускників середніх шкіл володіли двома іноземними мовами [10].

В 2015 році була вперше презентована національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative) “Україна speaking” [7], за підтримки Адміністрації президента України та партнерів і ініціативою Go Global [10]. Метою програми є підвищення попиту на вивчення англійської мови, також переорієнтація інформаційного простору на англійську мову в усіх сферах діяльності. Ставиться завдання підняття рівня володіння іноземними мовами. Вивчення, викладання та оцінювання має відбуватися за європейськими стандартами CEFR (The Common European Framework of Reference) [9]. У ВНЗ усіх рівнів акредитації ставиться за мету впровадження обов'язкових іспитів з англійської мови. Президентом України було проголошено 2016 рік роком англійської мови, був прийнятий Наказ про проведення мовних кваліфікаційних вимог до державних службовців та запроваджено нові стандарти (CEFR) [9].

Із 2009 року деякі ВНЗ України починають формувати навчальний процес іноземної мови за рівневою моделлю, що забезпечує наступність і неперервність іншомовної освіти, інтеграцію учасників освітнього процесу університету у світовий освітній простір. Серед таких вищих навчальних закладів є Національний університет водного господарства та природокористування (НУВГП), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка), Львівський національний університет імені Івана Франка, Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) та інші. На основі сучасних нормативних освітніх документів цими ВНЗ були розроблені Концепції розвитку іншомовної освіти.

Концепції НУВГП, КНУ ім. Т. Шевченка та НТУ “ХПІ” [3, 4, 5] побудовані на врахуванні рівнів володіння іноземною мовою згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти:

Елементарний користувач А	A1 – початковий A2 – середній
Незалежний користувач В	B1 – рубіжний B2 - просунутий
Досвідчений користувач С	C1 – автономний C2 – компетентний

Концепції викладання іноземної мови передбачають формування академічних груп з іноземної мови за рівнями згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями на основі проведеного вступного тестування та забезпечує можливість ефективної реалізації навчання іноземним мовам залежно від визначеного вхідного рівня студентів: А1 (початковий), А2 (середній), В1 (рубіжний), В2 (просунутий), С1 (автономний).

Порівняльна таблиця Концепцій трьох ВНЗ викладання іноземних мов

Назва ВНЗ	Роки впровадження Концепції	Курс вивчення іноземної мови	Дисципліна “Іноземна мова” (обов’язкова, вибіркова, факультативна)	Кількість кредитів
КНУ ім. Т. Шевченка	2009/2010	I курс	1 семестр	16 кредитів, 576 год.
			2 семестр	
		II курс	Поглиблений (факультативний) курс	22 кредити, 792 год.
		III курс		
IV курс		Години не передбачаються		
V курс				
НТУ “ХПІ”	2015/2016	I курс	Нормативний (обов’язковий) курс	11 кредитів, 396 год.
		II курс		
		III курс	Факультативний (поглиблений) курс	4 кредити, 162 год.
		IV курс		
V курс	Факультативний (поглиблений) курс Спількування у професійному середовищі	Години не передбачаються		
VI курс				
НУВГП	2016/2017	I курс	Обов’язковий курс	5 кредитів, 150 год.
		II курс	Вибірковий курс	9 кредитів – 270 год.
		III курс		
		IV курс		
V курс “магістр”	Обов’язковий курс	3 кредити, 90 год.		
VI курс “аспірант”	Обов’язковий курс	12 кредитів, 360 год.		

Отже, іноземна мова як обов’язкова дисципліна вивчається лише на I курсі у досліджуваних трьох вузах та на V курсі (“магістр”), VI курс (“аспірант”) – лише у НУВГП. Найбільше кредитів (I, II семестр), що дається на вивчення дисципліни – 16 (576 год.) у КНУ ім. Т. Шевченка, найменше у НУВГП – 5 кредитів (150 год.).

Проаналізувавши Концепції викладання іноземних мов трьох ВНЗ та вектори реформування іншомовної підготовки сучасності і враховуючи позитивні зміни, які здійснюють університети щодо поліпшення навчання іноземної мови, можна чітко простежити, що при переході на рівневу систему вивчення іноземної мови були значно скорочені години на вивчення іноземної мови порівняно з попередніми роками. “Іноземна мова” як вибіркова дисципліна чи як факультативний курс зовсім не прогнозує вибору студентами цього курсу на наступні роки навчання. Якщо все ж

такі лишається не вибраною, то це створює значну перерву між I та V курсом, коли іноземна мова буде знову обов’язковою і дає привід до часткового або повного забування мови.

Висновки. Отже, згідно проведеного дослідження, ми можемо виділити наступні тенденції розвитку іншомовної освіти у ВНЗ України кінця XX – початку XXI століття: зміна ідеологічного курсу змісту іншомовної освіти ВНЗ України: від радянської ідеології до національної спрямованості; перехід до ступеневої системи навчання; входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти; приєднання України до Болонського процесу; формування іншомовної освіти згідно загальноєвропейських рекомендацій; створення концепцій розвитку іншомовної освіти ВНЗ; впровадження національної програми вивчення та популяризації іноземних мов “Україна – speaking” за ініціативи Go Global.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультілінгвізму в Європі. – К. : Ленвіт, 2012. — 168 с
2. Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses>
3. Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка – Київ: 2009 р. [Електрон. аналог друк. вид] – Режим доступу: <http://philology.knu.ua/student/2012/Conception1.pdf>
4. Концепція викладання іноземних мов Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» – Харків: 2014 р. [Електрон. аналог друк. вид] – Режим доступу: <http://ep3.nuwm.edu.ua/id/eprint/4272>
5. Концепція розвитку іншомовної освіти в Національному університеті водного господарства та природокористування. [Законодавчі та нормативно правові документи] – Рівне: НУВГП, 2016 р. [Електрон. аналог друк. вид] – Режим доступу: <http://ep3.nuwm.edu.ua/id/eprint/4272>

6. Кривченко Т.А. Коммуникативное развитие личности в системе непрерывного образования / Кривченко Т.А. – М.: 1999. – 49с.
7. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов “Україна speaking” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://globaloffice.org.ua/uk/natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-ukrayina-speaking/>
8. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шендерук О. Б. – Чернігів: 2017 – 263 с.
9. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. — Strasbourg, 1986
10. GO GLOBAL [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/shruslana/go-global-52131820>

REFERENCES

1. Multilingual Europe: trends in the policies and practices of multilingualism in Europe. – Kiev: Lenvit, 2012. — 168 p.
2. Bologna process [Internet resource]. – Access mode: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses>
3. Concept of teaching foreign languages at Taras Shevchenko National University of Kyiv – Kiev: 2009. [Internet resource]. – Access mode: <http://philology.knu.ua/student/2012/Conception1.pdf>
4. Concept of teaching foreign languages at National Technical University „Kharkiv Polytechnic Institut“ – Kharkiv: 2014. [Internet resource]. – Access mode: library.kpi.kharkov.ua/files/documents/konzept.doc
5. Concept of development of foreign language education at National University of Water and Environmental Engineering. [Legislative and regulatory documents] – Rivne, 2016. [Internet resource]. – Access mode: <http://ep3.nuwm.edu.ua/id/eprint/4272>
6. Kryvchenko T.A. Communicative development of the personality in the system of continuous education / Kryvchenko T.A. – Moscow: 1999. – 49p.
7. National Foreign Language Learning and Promotion Initiative “Ukraine speaking” [Internet resource]. – Access mode: <http://globaloffice.org.ua/uk/natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-ukrayina-speaking/>
8. Shenderuk O. B. The problem of future foreign language teachers’ professionalism development in higher educational institutions of Ukraine (the second half of the XX - beginning of the XXI century). Thesis of Candidate stage. Ped. Sciences spec.: 13.00.01 / Shenderuk O. B. – Chernigov: 2017 – 263 p.
9. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. — Strasbourg, 1986
10. GO GLOBAL [Internet resource]. – Access mode: <https://www.slideshare.net/shruslana/go-global-52131820>

Periods of foreign-language education development in higher technical educational institutions of Ukraine (the end of the XX - beginning of the XXI century)

N. V. Osipchuk

Abstract. The article highlights and characterizes the periods of foreign language education development in the system of domestic higher technical education of the end of the XX - beginning of the XXI century. The interrelation between ideas from the past and modern innovative educational researches is explained, due to the search of educational and methodical samples. The leading vectors of the reform of teaching foreign languages within the Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment in the higher technical educational institutions of Ukraine at the beginning of the 21st century have been identified and systematized.

Keywords: *foreign language education, higher technical education, development trends, foreign language competence, European integration.*

Периоды развития иноязычного образования в высших технических учебных заведениях Украины (конец XX – начало XXI века)

Н. В. Осипчук

Аннотация. В статье выделены и охарактеризованы периоды развития иноязычного образования в системе отечественного высшего технического образования конца XX – начала XXI века. Обоснованно взаимосвязь идей прошлого и современных инновационных образовательных поисков с целью поиска учебно-методических образцов. Выявлены и систематизированы ведущие векторы реформирования обучения иностранным языкам в высших технических учебных заведениях Украины начала XXI века в рамках общеевропейских рекомендаций по языковому образованию.

Ключевые слова: *иноязычное образование, высшее техническое образование, тенденции развития, иноязычная компетентность, евроинтеграция.*

Навчання стилістики української мови в умовах нової освітньої парадигми

А. С. Попович

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Paper received 11.07.17; Accepted for publication 20.07.17.

Анотація. Предметом дослідження є методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури у вищих педагогічних навчальних закладах. Мета статті – потлумачити основні підходи до навчання стилістики української мови. У розвідці використані теоретичні та емпіричні методи дослідження. Результати роботи застосовуватимуться для організації вивчення стилістики у вищій школі. Увагу акцентовано на особистісно зорієнтованому, компетентнісному й діяльнісному підходах. Пропонуємо надавати перевагу поєднанню різних підходів до навчання стилістики, тому що їхня взаємодія дозволяє позбуватися однобічності, віддзеркалює способи організації освітнього процесу, підвищує результативність підготовки вчителів-словесників.

Ключові слова: дисципліна «Стилiстика української мови», вища школа, учитель української мови і літератури, підходи до навчання, особистісно зорієнтований підхід, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід.

Вступ. Майбутньому вчителю-словеснику важливо навчитися володіти словом як основним інструментом своєї професійної діяльності. Водночас він повинен навчитися мовної майстерності учнів, виховати культуру мовлення й стилістичну вправність. Вимоги до професійної підготовки вчителя-словесника висувують стилістику на одне з центральних місць у системі профільних дисциплін лінгвістичного циклу.

Навчання стилістики у вищій школі – цілісна, динамічна і відкрита система, якій притаманні взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів, та яка взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (лінгвістичні, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, виробнича практика, науково-дослідна робота тощо), і спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, набуття стилістичної компетентності та досягнення найвищого рівня результативності.

Короткий огляд публікацій з теми. Лінгводидактичні аспекти вивчення стилістики у вищій школі віддзеркалені в розвідках В. Бадер, З. Бакум, Н. Баранник, Л. Бойко, І. Гайдаєнко, С. [П]. Єрмоленко, О. Караман, С. Карамана, І. Коломієць, П. Кордун, К. Климової, Г. Конторчук, Л. Кравець, І. Кучеренко, Т. Ліштаби, В. Луценко, І. Мамчур, І. Нагрибельної, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, Д. Семчук, К. Серажим, Л. Сугейко, Л. Шевченко, Н. Шульжук, Н. Янко та інших. Водночас студіювання науково-методичної літератури засвідчило, що окремі питання методики навчання стилістики потребують опрацювання. Тому пропонується дослідження є актуальним.

Мета статті – аспектно проаналізувати сучасні підходи до навчання стилістики української мови майбутніх учителів-словесників. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: вивчити проблему підходів до навчання мови в психолого-педагогічних, дидактичних і лінгводидактичних наукових джерелах, виокремити принципи навчання стилістики української мови й потлумачити їх.

Матеріали і методи. Для написання статті використані теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, лінгвістичної, дидактичної та лінгводидактичної літератури, узагальнення досвіду навчання української мови у вищих навчальних закладах) та емпіричні (спостереження, аналіз навчальних і робочих програм зі стилістики) методи дослідження.

Результати та їх обговорення. У лінгводидактичних студіях аналізуються різні підходи до навчання

стилістики у вищій школі: функціонально-семантичний (І. Іванченко), функціонально-стилістичний (В. Бадер, Н. Баранник, Л. Ліннікова), системно-функціональний (Л. Ліннікова), проблемний (Г. Косарева), лінгвокультурологічний (А. Суєтіна), комунікативно-діяльнісний (Н. Баранник), компетентнісний (М. Бакулін, Н. Баранник, О. Калачинська, Л. Кантейкіна, А. Сапарбаєва, М. Стурикова), еколінгвістичний (В. Пасинок), міждисциплінарний (М. Созоров, С. Казаріна) й інші.

Вартісним є висловлювання Н. Голуб про те, що «Усвідомлення суті поняття «підхід до навчання» сприятиме уникненню довільного тлумачення його й появи почасти необґрунтованої селекції підходів» [1, с. 3]. Нам імпонує, що дослідниця звужує кількість підходів до особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного, та кваліфікує їх як ключові.

Особистісно зорієнтований підхід – спрямованість освітнього процесу на взаємодію і розвиток особистості викладача й студентів на основі паритетності в спілкуванні й партнерства в навчанні. Автор культурологічної концепції особистісно-орієнтованої освіти О. Бондаревська зауважує: «особистісно-орієнтована освіта – це наукоємна педагогічна технологія, яка реалізує фундаментальні філософські, психологічні, педагогічні ідеї про людину і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про освіту як людиноутворювальний, самоорганізувальний, смислопороджувальний процес, про виховання як педагогічну підтримку, про освітній простір як проєкцію світу дитинства і т. ін.» [2].

За особистісно зорієнтованого підходу до навчання стилістики розвивається особистість окремого студента й формуються компетентності через пізнавальну діяльність, самостійний пошук, науково-дослідницьку діяльність, застосування на практичних заняттях дидактичного (ілюстративного) матеріалу з текстів різних функціональних стилів, можливість вибору групової або самостійної роботи, основної та допоміжної літератури, творчих видів робіт тощо. При проведенні занять важливо орієнтуватися на особистісний досвід студентів, проєктувати на майбутню педагогічну діяльність, створювати умови для активної пізнавальної діяльності студентів, використовувати рольові технології, розвивати естетичні смаки здобувачів вищої освіти. Викладач має стимулювати студентів до самоосвіти й саморозвитку, ґрунтовного опрацювання стилістичних питань.

Складниками особистісно зорієнтованого підходу до навчання стилістики вважаємо лінгвокогнітивний, лін-

гвосинергетичний і герменевтичний підходи.

Лінгвокогнітивний підхід до навчання стилістики – це підхід, спрямований на виявлення аспектів мовленнєвої картини світу, інтерпретування текстів із позицій когнітивних процесів, становлення пізнавальної та мовленнєвої культури й відповідного способу мовного самовираження.

У кінці ХХ століття стало очевидним, що традиційна стилістика не в змозі охопити всі площини стилістичної науки. Когнітивна стилістика доповнює й збагачує знання про стилістичні явища, орієнтує на людину, акцентує на зв'язках тексту й людської свідомості. Когнітивний підхід до навчання стилістики передбачає розгляд стилістичних проблем «через призму їх кореляції з когнітивними процесами і структурами з урахуванням впливу низки позамовних чинників» [3, с. 68-69].

Використання лінгвокогнітивного підходу передбачає з'ясування розуміння й інтерпретування тексту; визначення інтенції, мети і мотивів того, хто говорить або пише; встановлення зв'язку тексту, його прочитання і людської свідомості; потлумачення можливих реакцій на певний текст і вивчення інтерпретацій тексту різними студентами; кодування й декодування стилістичної інформації; аналіз вибору мовного вираження в тексті й залежності вибору мовних засобів від когнітивних структур і процесів; структурування інформації (мовної та позамовної) в тексті; характеристику стилістичних прийомів із урахуванням ментальних і мисленнєвих процесів; аналіз засобів створення стилістичного ефекту та зв'язку з мовними й позамовними структурами; тлумачення мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації; з'ясування особливостей репрезентації інформації в тексті та когнітивних принципів її організації (висування, фігура-тло, інференція); створення власних висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру та вироблення власних когнітивних стратегій; виховання національної самосвідомості, поваги до українських мовних традицій, бажання взорувати естетичні й етичні норми спілкування тощо.

Сьогодні в дослідженні особистісно зорієнтованої підготовки студентів використовується лінгвосинергетичний підхід, за якого мова художнього твору вивчається як динамічна, рухлива, змінна система, що має специфічні закони самоорганізації й розвитку, а також визначаються зовнішні й внутрішні чинники розвитку мовної системи твору й складники, які керують процесами її становлення, самоорганізації й функціонування.

Лінгвосинергетичний підхід уможливує з'ясування окремих питань, пов'язаних із нестійкістю окремих мовних систем. При вивченні стилістичних функцій лексичних засобів варто брати до уваги основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахуванням останніх змін (відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її пластів).

Розгляд тексту як лінгвосинергетичного об'єкту передбачає визначення структури й ритмо-мелодійних особливостей, взаємодії та впливу компонентів тексту, наявності асоціацій декодування смислу, порівняння концептуальних систем автора тексту й реципієнта, функцій компонентів тексту й інше. Лінгвосинергетичний підхід дозволяє підготувати студентів до словотворчості та мовленнєвотворчої діяльності.

У Державному стандарті базової і повної загальної

середньої освіти виокремлюється компетентнісний підхід, який сприяє виформовуванню ключових і предметних компетентностей, та діяльнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, набуття здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [4].

Формування компетентностей на заняттях зі стилістики у вищій школі повсякчас спрямовується на вироблення вмінь передусім здійснювати професійно-педагогічну діяльність учителя української мови і літератури. Це підтверджує сучасні тенденції об'єднання компетентнісного й діяльнісного підходів, що, на нашу думку, є виправданим.

Вдало організована робота зі стилістики дозволяє виформувати низку компетентностей, зокрема такі загальні компетентності, як здатність до навчання, креативність, володіння технологіями пошуку інформації, гнучкість мислення тощо.

Майбутні вчителі української мови і літератури при підготовці до занять зі стилістики готують відповіді на теоретичні питання, тому опрацьовують основну літературу й наукові публікації у фахових часописах, укладають списки бібліографічних джерел, пишуть анотації статей і рецензії. Отож, набувають інструментальних компетентностей: здатність до аналізу й синтезу, організації та планування, засвоєння основних базових знань зі стилістики, навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел), розв'язання проблем, планування та управління часом.

Системні компетентності (здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички та вміння, здатність до навчання, здатність працювати самостійно, турбота про якість, бажання досягти успіху) здобуваються через здійснення порівняльного аналізу різних поглядів науковців на одне й те саме питання та опонування їм, виконання стилістичного аналізу текстів різних стилів, добір із творів сучасних письменників прикладів використання тропів і фігур стилістичного синтаксису і т. ін.

Водночас формуються такі фахові компетентності, як наявність теоретичного підґрунтя з основних розділів стилістики, отримання практичних навичок зі стилістичного аналізу тексту, редагування текстів, конструювання стилістично довершеного тексту, здатність систематизувати й інтерпретувати наукові дані та формулювати судження, що віддзеркалюють наукові проблеми, здатність комунікувати, використовуючи певну інформацію тощо.

Уміння демонструвати знання стилістичної теорії та розуміння основних фактів, концепцій, правил і теорій, застосовувати знання для розв'язання суперечливих питань (щодо виокремлення функціональних стилів, трансформації фразеологічних одиниць), навички аналізу, інтерпретації та синтезу інформації, презентації наукового матеріалу й аргументів засвідчують сформованість фахових когнітивних компетентностей зі стилістики.

Вагомими для майбутніх учителів-філологів є набуття практичних компетентностей, як-от: дотримання стилістичних норм сучасної української літературної мови, використання мовних засобів відповідно до мети, умов і ситуації спілкування, вміння пояснювати стиліс-

тичний матеріал і укладати плани-конспекти уроків зі стилістики української мови для загальноосвітніх навчальних закладів.

Складником компетентнісно-діяльнісного підходу вважаємо професійно зорієнтований підхід, що передбачає орієнтування на майбутній фах студентів, зокрема:

1) засвоєння понять теоретичної стилістики й вироблення стилістичних умінь і навичок для подальшого застосування їх при проведенні уроків української мови;

2) повсякчасне проектування питань, що вивчаються на лекційних і практичних заняттях, на загальноосвітню школу (аналіз теоретичного матеріалу шкільних підручників з певних тем і виконання й коментування вправ зі шкільних підручників);

3) формування комунікативних і мовленнєвих умінь студентів, розвиток професійного мовлення (дотримання норм сучасної української літературної мови і вміння стежити за мовленням учнів);

4) добір професійно зорієнтованих текстів, ситуативних завдань тощо.

Оволодіння компетенціями неможливо без набуття досвіду діяльності, тобто існує тісний зв'язок між компетенціями й діяльністю. Компетенції формуються впродовж діяльності й заради майбутньої професійної

діяльності. Тому процес навчання набуває нового смислу – він перетворюється в процес учіння, тобто в процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності для досягнення професійно й соціально значущих компетентностей. Компетентнісно-діяльнісний підхід може стати ефективною методологією побудови практично зорієнтованої освіти в XXI столітті [5].

Висновки. На сучасному етапі розвитку вищої освіти надається перевага поєднанню різних підходів до навчання, тому що їхня взаємодія дозволяє позбуватися однобічності, віддзеркалює способи організації освітнього процесу, підвищує результативність підготовки учителів-словесників. Цьому знаходимо підтвердження в працях І. Бабій, Г. Дідук-Ступ'як, І. Дроздової, О. Кучерук, А. Нікітіної, М. Олійр, С. Омельчука, М. Пентилок та в студіях інших дослідників питань лінгводидактики вищої школи.

Опираючись на підходи до навчання стилістики, сьогодні важливо виявити психолого-педагогічні, психолінгвістичні та методичні підвалини навчання, обґрунтувати принципи навчання стилістики, розробити компоненти лінгводидактичної системи, зокрема інноваційні технології навчання, здійснити діагностику стану навченості стилістики й прогнозувати результати навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі, 2015. № 3, С. 2-10.
- [2] Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Методист, 2003. № 2, С. 2-6.
- [3] Джусупов Н. М. Когнитивная стилистика: современное состояние и актуальные вопросы исследования / Н. М. Джусупов // Вопросы когнитивной лингвистики, 2011.

- № 3, С. 65-76.
- [4] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392) [Е. ресурс], Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/oftenrequested/state-standards/>.
- [5] Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Е. ресурс] / Ф. Г. Ялалов // Эйдос: интернет-журнал, 2007. 15 января, Режим доступу : www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm.

REFERENCES

- [1] Gholub N. Approaches to the teaching of Ukrainian language in the general school / Nina Gholub // Ukrainian language and literature at school, 2015. № 3, P. 2-10.
- [2] Bondarevskaya Ye. V. The individually-oriented approach as a technology of modernization of education / Ye. V. Bondarevskaya // Methodist, 2003. № 2, P. 2-6.
- [3] Dzhusupov N. M. Cognitive stylistics: a current development and topical issues / N. M. Dzhusupov // The questions of Cognitive Linguistics, 2011. № 3, P. 65-76.

- [4] State standard of basic and complete general secondary education (approved by Cabinet of Ministers of Ukraine, resolution No.1392 from November 23, 2011), Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/ua/oftenrequested/state-standards/>.
- [5] Yalalov F. G. The activity-competence approach to the practice-oriented education / F. G. Yalalov // Eidos : Internet-magazine, 2007. 15 yanvarya, Retrieved from: www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm.

Teaching the stylistics in higher school in the conditions of new educational paradigm

A. S. Popovych

Abstract. The subject of the study is teaching methodology of stylistics for the future teachers of Ukrainian language and literature in higher pedagogical educational establishments. The purpose of the article is to explain the main approaches to teaching the stylistics of Ukrainian language. Theoretical and empirical methods of the researches are used in the paper. The results of the research will be used for the organization of studying stylistics in higher school. The attention is paid to individually oriented, competence and activity approaches. We suggest preferring the combination of different approaches to studying stylistics, because their interaction allows to get rid of unilaterality, reflects the ways of organization of the educational process, increases the effectiveness of training of language and literature teachers.

Keywords: discipline "Stylistics of Ukrainian language", higher school, teacher of Ukrainian language and literature, approaches to teaching, individually-oriented approach, competence approach, activity approach.

Обучение стилистики украинского языка в условиях новой образовательной парадигмы

A. С. Попович

Аннотация. Предметом исследования является методика обучения стилистики будущих учителей украинского языка и литературы в высших педагогических учебных заведениях. Цель статьи – растолковать основные подходы к обучению стилистики украинского языка. В статье использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Результаты работы будут применяться для организации изучения стилистики в высшей школе. Внимание акцентировано на лично-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы. Предлагаем отдавать предпочтение сочетанию различных подходов к обучению стилистики, так как их взаимодействие позволяет избавляться от односторонности, отражает способы организации образовательного процесса, повышает результативность подготовки учителей-словесников.

Ключевые слова: дисциплина «Стилистика украинского языка», высшая школа, учитель украинского языка и литературы, подходы к обучению, лично-ориентированный подход, компетентностный подход, деятельностный подход.

Theoretical and practical aspects of monitoring the quality of future foreign language teachers' training

I. Romanyshyn

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Corresponding author. E-mail: igor.romanyshyn@gmail.com

Paper received 09.08.17; Accepted for publication 15.08.17.

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of the quality of the training of future teachers of foreign languages (FL), the need for its monitoring in universities. It provides characteristics of the notion of "quality of education", "quality of higher education", "educational monitoring", "monitoring the quality of education", "monitoring the quality of education in a higher educational institution"; studies its varieties, functions, tasks, objects, stages of carrying out. The author emphasizes the importance of monitoring the methodological training of the future teacher of FL, shares the mechanisms of internal and external monitoring, which are implemented within the framework of the joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine "New Generation School Teacher."

Keywords: *quality of education, monitoring, methodological competence, teacher training.*

Introduction. The reform of language education involves ensuring the qualitative preparation of the future teacher of a foreign language, in the first place – the formation of their methodological competence. An important role in this process is played by monitoring the quality of the professional training of students at a special university faculty.

Literature review. The question of monitoring the quality of training specialists, in particular in the field of pedagogical education, is the subject of research by many domestic and foreign scientists (V. Avanesov, I. Annenkova, I. Bulakh, M. Honcharenko, I. Ivanyuk, V. Landsman, O. Lyashenko, O. Lokshyna, T. Lukina, O. Mayorov, O. Ovcharuk, V. Ponomarenko, O. Sydorenko, S. Silina, V. Temnenkov, E. Khrykov, J. Chernyakova, O. Charkina and others). The necessity of providing and improving the mechanisms of external and internal evaluation of the quality of students' training is emphasised by the state in the normative documents, such as the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), decrees of the President of Ukraine, resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, orders of the Ministry of Education and, also, the President of Ukraine's initiative: 2016 – the year of English; Initiative of the Verkhovna Rada Committee on Education and Science – Ukraine Speaking under the Go Global project; Program of the Cabinet of Ministers – On the plan of measures to strengthen the study of English until 2020. However, the issue of internal monitoring of the quality of methodological training for future foreign language teachers is still underdeveloped.

Purpose. To generalise theoretical aspects of monitoring the quality of training of specialists in the field of education, to share the experience of monitoring the methodological preparation of future teachers of English in the framework of the joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine "School Teacher of a New Generation."

Material and methods. For the research purposes the author used specialised scientific literature from printed and Internet resources, official documents and the material of the New Generation School Teacher project. In addition, such research methods as generalisation, synthesis, induction, deduction and observation were used.

Results and discussion. In the pedagogical literature, the quality of education, in particular higher education, is well studied. In particular, according to V. Maksimova the quality of education depends on the quality of the goal

and the quality of the teaching process, which is determined by the quality of management, the quality of the teacher and their pedagogical activity and the quality of the student. In the World Declaration on Higher Education, adopted at the International Conference on Higher Education in November 1998, the quality of higher education is considered as a balanced alignment of the process, the result and the educational system itself with the purpose, needs and social norms of education, as well as the list of requirements for the personality, educational environment and education system, which implements them at certain stages of training a person to which a certain set of indicators corresponds [8]. In the context of our research, we are guided by the definition of the quality of higher education as contained in the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014): the level of knowledge, skills, sub skills and other competences acquired by a person that reflects his/her competency in accordance with higher education standards. Moreover, the quality of educational activities of a higher educational institution is determined by the level of ensuring the acquisition of qualitative higher education by individuals and promoting the creation of new knowledge, which is possible with the proper organisation of the educational process [3].

Monitoring (from English *monitoring* – monitoring, tracking) the quality of education as a means of studying educational systems has become at the same time subject of theoretical research and the field of pedagogical activity. It is interpreted as continuous control, thorough study, specially organised observation of any process in order to find out its correspondence to the desired result or initial predictions [9, p. 11]. O. Mayorov considers educational monitoring as a system for collecting, preserving, processing and disseminating information about the activities of the pedagogical system, which ensures continuous monitoring of its condition and predicting its development. He defines the basic concepts of educational monitoring: *the goals* (determining the competitiveness of national educational systems, the formation of educational policy of the state, determining the effectiveness of the use of funds and resources, etc.), *principles* (systematic, objectivity, continuity, perspective, etc.), *functions* (informational, diagnostic, corrective, predictive, etc.). The author generalises types of monitoring on the basis of certain features: the scale of the goal – strategic, tactical, operational; stages – incoming, outcoming, final; time dependence – retrospective, current, preventive; frequen-

cy of procedures – periodic, systematic; organizational forms – individual, frontal, group; the nature of relations – external, self-analysis, mutual control; accumulation of information – informational: collection, accumulation, systematisation, dissemination of information; managerial: collecting and summarising information on certain indicators for studying a particular educational problem and developing appropriate recommendations for the formation of strategy and tactics of management activity or management decisions) [6; 7]. Based on the peculiarities of educational monitoring, its place in management E. Khrykov identified its main directions: 1) monitoring the context of the educational process; 2) monitoring the resources of the educational process; 3) monitoring the progress of the educational process; 4) monitoring the results of the educational process [13].

In the context of our study, it is important to consider the principles of monitoring the quality of education in a higher educational institution. By the latter I. Annenkova understands information system that is constantly updated and replenished based on continuous tracking of the condition and dynamics of the main components of quality education on set specific criteria in order to develop management solutions for unwanted distortions adjustment based on analysis of the collected information and predicting future development of investigated processes. According to the researcher, the main tasks of monitoring the quality of education in universities are: the development of a set of indicators that provide a coherent picture of the state of the educational process, the qualitative and quantitative changes in it; the systematisation of information on the condition and development of the educational process in higher education; the insurance of regular and visual presentation of information on the processes taking place in universities; information support analysis and forecasting of the educational process and development, the production of management solutions [1].

The monitoring used in education has several types: pedagogical, educational, professional. Therefore, O. Kasyanova determines pedagogical monitoring as an accompanying control and the current adjustment of the interaction of the teacher and the student in the organisation and implementation of the educational process (as quoted in S. Silina). It enables the analysis, diagnosis, forecasting and design of didactic processes, the interaction of its subjects. In the same work the features of professional-psychological monitoring are described – the process of continuous scientifically grounded, diagnostic and prognostic, planned monitoring of the state and development of the pedagogical process of training a specialist with the aim of the most optimal choice of educational tasks, as well as tools and methods for their solution [11].

In the process of monitoring the quality of higher education, the following levels are distinguished: local (internally university), regional, state, continental and world [1; 12]. Practical implementation of the monitoring tasks of the higher educational institution, according to I. Annenkova, is carried out at the local level – at the departmental, faculty (institute), university level. At the departmental level, it is expedient to use pedagogical and professional-level monitoring, at the faculty level, professional and educational monitoring, at the university level, educational monitoring. Thus indicators of

monitoring the results of the educational process at the university level can be: a rating of a higher educational institution among others; the percentage of graduates employed in specialties; evaluation of graduates' readiness for professional activity by the head (high, average, low level); self-assessment of readiness of graduates for professional activity (high, average, low level); graduate wages. The indicators of the faculty level include: the correspondence of the personal qualities of graduates to the requirements of the profession; compliance of professional knowledge, skills, sub skills and competences with the requirements of the profession; the ability of graduates to innovate; alumni rating among employees of the organisation; personal accomplishments of graduates. Among the indicators of the department level we find: professional orientation of graduates; professional competence of graduates; positive features in the work of graduates; shortcomings in the work of graduates; the attitude of subordinates or students to graduates; the attitude of managers to graduates [1].

We agree with other researchers that the main tasks of monitoring in an educational institution should be: to identify and assess the quality indicators of pedagogical actions; to provide feedback on the correspondence of actual results to its final results; to identify the causes and factors of the plan's discrepancy with the actual results. It also aims at studying the results of educational activity – a set of knowledge, skills, sub skills, other competencies acquired by a person in the process of training in a certain educational-professional, educational-scientific program that can be identified, quantified and measured; educational, methodological, material and technical, normative-legal, personnel provision of the educational process [4; 12; 14]. It is also necessary to determine the methods of monitoring, which, according to M. Honcharenko, may be a survey of different groups of respondents; testing; collection of statistical data on the state of the education system in accordance with the established form of execution; studying documents of educational institutions, educational management bodies, etc. [2]. The success of monitoring depends on observance of the algorithm of the research, elimination of the weak link (the revealed problem) in the educational process. Thus, monitoring is a systematic implementation of a number of strategic and operational actions aimed at the diagnosis, control, evaluation, predicting and improvement of higher education.

Monitoring of the quality of the training of future teachers of foreign languages should be conducted taking into account international standards, which is due to recognition of professional qualifications in the international labor market. Internal monitoring of the quality of education is carried out by the specialists of the educational institution itself in order to increase the efficiency of administration, activation of educational activities, conducting research work, etc. [14]. According to the the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), universities are autonomous and therefore they are responsible for maintaining educational standards and the quality of education provided. Therefore, a body responsible for monitoring the quality of education should be created in each educational institution. Taking into account the experience of Great Britain, the structure of internal monitoring of the quality of education at the institutional level consists of the following elements:

educational policy of the educational institution; review and approval of the monitoring program of education; rules and mechanisms for monitoring education; monitoring and feedback processes; selection of personnel for monitoring; staff assessment; internal check; external examiners for monitoring [15]. As we can see, UK universities are turning to external examiners who are independent and help to monitor the quality of education and define international educational standards in the context of the internationalisation of the European educational space. These external bodies in Ukraine defined by the law are Ukrainian Centre for Evaluation the Quality of Education, the National Agency for the Quality Assurance of Higher Education.

An important element of monitoring the quality of the future teacher's training is the assessment of the level of formation of the student's methodological competence as an integral part of vocational training. The system of monitoring the quality of foreign language education is realised at the local level of its functioning – assessment by the educational institution (faculty) of the achievement by students of the goal in mastering the requirements of the state standard of the corresponding level of education [5, p. 21-27]. The objects of such monitoring are the results of training – the knowledge, skills, sub skills and competences that the student has at each stage of studying the discipline "Methodology of teaching English in general education institutions", guided observation, teacher assistantship and observed teaching practices in general education institutions. The results of the training and the specification of their assessment are written in the experimental English Language Teaching Program. They are consistent with the indicators of professional activity for monitoring the quality of training developed by participants of the working group of the joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine "School Teacher of the New Generation". An important condition for the qualitative monitoring of the learning activities of the future FL teacher is the monitoring of learning by the student themselves – student monitoring. It includes preparation for acquiring knowledge; knowledge acquisition activities; changes occurring in the process of knowledge acquisition. Using student monitoring in the learning process, the teacher establishes feedback with the student in the transition from one level of mastering the training material to another and trusts the student on the ongoing control over the process of acquiring knowledge within each level. Thus, the source of information for monitoring is the statistical data obtained from methodology teachers and students of this course. They are: studying the current progress (continuous assessment) and level of academic achievement of students on the methodology course (mid-term and final assessments), summative pedagogical testing (by using *Open Book Quiz* at the end of the third semester), alternative assessment (self-assessment by using the *Self-Assessment Checklist* or the *scales* given in the European Portfolio of the Future Teacher of Foreign Languages), the materials obtained with such tools as the *Student Feedback Slip on the Unit*, *Learner Journal*, *Guided Observation Practice Feedback*, *On-line Questionnaire for University Teachers*, *Focus Group Ques-*

tions for University Teachers, *Observation Form for Methodology Classes*, etc. So monitoring is complex in nature and subject of evaluation. It involves obtaining the results of students' learning outcomes on the "Methodology of teaching English in general education institutions" at the end of each semester, identifying the factors that influenced the results obtained (for example, the conditions for teaching the subject, its teaching and methodological support, the level of professional-methodological competency of teachers) and, most importantly, the development of constructive recommendations for making changes in the educational process [10]. Monitoring the level of professional skills of the methodology teachers participating in the Piloting of the Program will help to identify the best pedagogical experience and organise its dissemination in other universities that will join the project in the 2017/18 academic year. High professionalism, pedagogical skill of the methodology teacher is achieved not only in the process of systematic, thoughtful, creative preparation for his/her classes, but also by analysing and generalising their own work experience and that of colleagues, enriching on this basis his/her practice with effective methods and techniques of training. A good basis for improving the professional skills of methodology and English language teachers was their participation in study visits to the Uzbek State University of Modern Languages, Tashkent, Uzbekistan and Norwich Institute for Language Education, Norwich, United Kingdom, practical seminars, master classes, webinars, all-Ukrainian and international conferences, online courses, professional development schools run by the British Council Ukraine, internships at leading universities of Ukraine and abroad (for more information on the New Generation School Teacher project go to <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>). In addition to internal mechanisms of monitoring the quality of methodical preparation of the future teacher of English defined by the Program, university or faculty administration, in our opinion, may resort to an independent body that will conduct an evaluation using a criterion test, e.g. Teaching Knowledge Test (TKT). Reliable evidence of the students' good methodical preparation will be received by them international certificates CELTYL, CELTA, DELTA and British Council certificates on the completion of face-to-face and online courses for professional development, such as Steps to Success, Primary Essentials, CiSELT, Learning Technologies for the Classroom and others.

Conclusions. A higher education institution should regularly monitor students' learning outcomes, using both traditional internal control mechanisms and innovative external mechanisms. Data from such monitoring will not only allow us to collect, process information on the effectiveness of the system of methodical training of future FL teachers, but will also enable quality management of the educational process. However, further development require the technology and tools of the internal (for example, faculty/department) monitoring of the quality of education, taking into account the indicators of professional activity (see above) and involvement in the quality management of all subjects of the educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І.П. Анненкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/annkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Гончаренко М.Ф. Моніторинг якості освіти – шлях до прискорення освітньої реформи / М.Ф. Гончаренко, С.А. Свіжевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/monitoring_jakosti_osvitu.php
3. Закон України «Про вищу освіту». Київ, 2014.
4. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т.О. Лукіна, О.О. Патрикеева. – К.: Плеяди, 2005.
5. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи [посібник] / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
6. Майоров А.Н. Моніторинг в освіті. Книга 1 / А. Н. Майоров. – СПб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
7. Майоров А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов. – СПб., 1992.
8. Проблеми моніторингу якості освіти / О.А. Чемерис [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.timo.com.ua/node/7213>
9. Пустовіт Л. Словник іншомовних слів / Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сіута, Т. Цимбалюк. – К.: Довіра, УНВЦ "Рідна мова", 2000. – 1017 с.
10. Романишин І.М. Тестування як інструмент моніторингу якості підготовки майбутніх учителів англійської мови / Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2016): матеріали III Міжнародної наукової конференції / відп. ред. Я. Т. Билиця, О. Я. Остапович: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: ТОВ «ВГЦ «Просвіта», 2016. – С.457–461.
11. Силина С.П. Професіографічний моніторинг в педагогічних вузах / С.П. Силина // Педагогіка. – 2001. – № 7. – С.47–53.
12. Темненков В.В. Теоретичні засади, цілі та завдання моніторингу якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ippo.if.ua/files/IM/MON/teoret_zasadu_cili.doc
13. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>
14. Чернякова Ж. Ю. Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти: досвід Великої Британії / Ж.Ю. Чернякова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С.196–201.
15. Quality assurance in UK higher education: a guide for international readers [Електронний ресурс]. – QAA. – 2005. – 33 p. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk. – Назва з екрана. 10.

REFERENCES

1. Annenkova, I.P. Monitoring the quality of education in higher educational institutions / I. P. Annenkova [Electronic resource]. – Access mode: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/annkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Honcharenko, M.F. Monitoring the quality of education – the path to accelerating educational reform / M.F. Honcharenko, S.A. Svyzhevskaya [Electronic resource]. – Access mode: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/monitoring_jakosti_osvitu.php
3. Law of Ukraine "On higher education". Kyiv, 2014.
4. Lukina T.O. Quality education monitoring: theory and practice / T.O. Lukina, O.O. Patrickeyev. – K.: Pleiades, 2005.
5. Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian prospects [manual] / Ed. O.I. Lokshyna. – K.: K. I. S., 2004. – 128 p.
6. Mayorov, A.N. Monitoring in education. Book 1 / A.N. Mayorov. – SPb.: Publishing house "Education-Culture", 1998. – 344 p.
7. Mayorov, A.N. Elements of pedagogical monitoring and regional standards in management / A.N. Mayorov, L. B. Sakharchuk, A.V. Sotov. – SPb., 1992.
8. Problems of monitoring the quality of education / O.A. Chemerys [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.timo.com.ua/node/7213>
9. Pustovit, L. Dictionary of foreign languages / L. Pustovit, O. Skopnenko, G. Siuta, T. Tsimbalyuk. - K.: Trust, UI Centre "Native Language", 2000. – 1017 p.
10. Romanyshyn, I.M. Testing as a tool for monitoring the quality of future English language teachers / Modern studies in linguistics, literary studies and intercultural communication (ELLIC 2016): Materials of the 3rd International scientific conference / Ed. Ya. T. Bylytsia, O. Ya. Ostapovych: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – Ivano-Frankivsk: LLC "VGTS" Prosvita ", 2016. – P. 457-461.
11. Silina, S.P. Professional monitoring in pedagogical high schools / S.P. Silina // Pedagogics. – 2001. – No. 7. – P. 47-53.
12. Temnenkov, V.V. Theoretical foundations, goals and objectives of monitoring the quality of education [Electronic resource]. – Access mode: http://www.ippo.if.ua/files/IM/MON/teoret_zasadu_cili.doc
13. Khrykov, E.M. Theoretical and methodological principles of monitoring of professional training [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.profosvita.org.ua/en/career/articles/2.html>
14. Chernyakova, Zh.Yu. Monitoring the quality of internationalized education: the experience of Great Britain / Zh.Yu. Chernyakova // Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences. – 2013. – No. 3. – P. 196-201.
15. Quality assurance in UK high education: a guide for international readers. – QAA. – 2005. – 33 p. – Access mode: <http://www.Qaa.ac.uk>. – Title from the screen. 10

Теоретико-практические аспекты мониторинга качества подготовки будущих учителей иностранных языков И. М. Романишин

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы качества подготовки будущих учителей иностранных языков (ИЯ), необходимости проведения ее мониторинга в вузе. Характеризуются понятия «качество образования», «качество высшего образования», «образовательный мониторинг», «мониторинг качества образования», «мониторинг качества образования в высшем учебном заведении»; рассматриваются его разновидности, функции, задачи, объекты, этапы проведения. Автор подчеркивает важность мониторинга методической подготовки будущего учителя ИЯ, делится механизмами внутреннего и внешнего мониторинга, которые реализуются в рамках совместного проекта Британского Совета в Украине и Министерства образования и науки Украины "Школьный учитель нового поколения."

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, методическая компетентность, профессиональная подготовка учителя ИМ.

Формування лінгвокультурної компетенції студентів як складової міжкультурної комунікації

А. В. Шелякіна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут філології, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: chemshell@ipnet.kiev.ua

Paper received 03.07.17; Accepted for publication 15.07.17.

Анотація. Стаття висвітлює практичні шляхи формування лінгвокультурної компетенції студентів, послугуючись досвідом викладання англійської мови у вищому навчальному закладі. На прикладах різноманітних видів навчально-педагогічної діяльності проаналізовано основні умови формування лінгвокультурної компетенції і проблеми лінгвокультурологічного характеру, які можуть виникати під час міжкультурної комунікації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, лінгвокультурна компетенція, ініціативна культура, комунікативні бар'єри, комунікативні навички, соціокультурні знання тощо.

Вступ. Постійне зростання міжкультурної взаємодії на світовому рівні, інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, розуміння кожної окремої людини як учасника світового співіснування актуалізує один із ключових факторів ефективної міжкультурної комунікації – лінгвокультурну компетенцію комунікантів – і вимагає від вищої школи підготовки висококваліфікованих спеціалістів із вільним володінням іноземною мовою. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року розроблено основні шляхи забезпечення вище зазначеної потреби шляхом застосування компетентнісного підходу у навчанні, «...переорієнтації провідної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загальногалузових та предметних компетенцій» [7, с. 26]. За таких умов вивчення іноземної мови, спираючись виключно на структурно-семантичний підхід, не є достатнім. Тому останнім часом в багатьох мовознавчих працях принцип пізнання мови у тісному зв'язку з існуванням людини є пріоритетним і передбачає залучення національно-культурного компоненту у викладанні мови як одного з найважливіших шляхів трансляції національної культури та формування особистості.

Короткий огляд публікацій. Актуальність зазначеної проблеми підтверджується багаточисельними науковими розвідками. Серед них особливо помітними є наукові доробки Н. І. Андрейчик [1], Ф. С. Бацевича [2], Л. І. Коваленко [3], Т. В. Колбіної [4], П. І. Осипова [5], Н. В. Паперної [6], Н. С. Побірченко [7], Б. В. Слющинського [8], В. П. Фурманової [9], Н. Б. Шевченко [3] та ін.

Метою даної статті є відійти від загальнотеоретичних положень щодо заявленої проблеми, узагальнити наші попередні лінгвістичні розвідки з теми і проаналізувати практичні шляхи формування лінгвокультурної компетенції як складової міжкультурної комунікації, послугуючись досвідом викладання англійської мови у вищому навчальному закладі.

Результати та їх обговорення. Процес міжкультурного спілкування (міжкультурної комунікації) є предметом дослідження низки наук, як от лінгвістика, філософія, культурологія, соціологія, психологія, а отже і поняття «міжкультурна комунікація» має, відповідно, певну кількість визначень. Так, згідно визначення Ф. С. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп

людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послугуються різними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [2]. Т. В. Колбіна пропонує розглядати міжкультурну комунікацію як «одну з форм соціальної комунікації, специфіка якої полягає в тому, що вона відбувається в міжкультурному контексті» [4]. Б. В. Слющинський вбачає в міжкультурній комунікації «... трансляцію культурних цінностей через безпосереднє спілкування людей» [8]. Н. Паперна та В. Фурманова наголошують на 1) діалозі культур, де міжкультурна взаємодія може бути інтерпретована як процес трансляції культури, національно-культурних традицій в аспекті засвоєння відповідної інформації на рівні суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин; 2) інтеракції, тобто міжкультурної взаємодії, в якій комуніканти є представниками різних лінгвістичних комунікативних об'єктів [6; 9].

Під яким би кутом не розглядали це поняття, очевидним є той факт, що воно містить дві ключові складові – комунікація і культура. Формування вторинної мовної особистості в результаті вивчення іншої мови тісно пов'язане із засвоєнням чужої культури. Тому процес спілкування, що відбувається між мовними особистостями, які належать до різних лінгвокультурних спільнот, може призвести до певних проблем лінгвокультурологічного характеру, які є результатом розбіжностей між культурою «вихідної мови» і «цільової мови». Досліджуючи зіткнення культур в процесі міжкультурної комунікації з позиції лінгвістики й дидактики, П. І. Осипов, зокрема, зазначає, що ці розбіжності зумовлюють: 1) «різні мовні структури та різні мовні закони при контекстуально адекватних ситуаціях; 2) різні норми вживання, такі як, наприклад, фразеологічні звороти, соціально нормовані схеми дій, використання соціолектів/діалектів; 3) різний соціокультурний контекст: системи традицій, норм, оцінок; історичні і географічні реалії, політична система, соціальний устрій, власне розуміння культури, освітніх та соціальних ідеалів, табу тощо; 4) різний рівень пізнання окремого індивідуума, його «горизонт», а саме: соціальне довкілля, життєва практика, здобуті навички, умови життя та праці, традиції, соціальний статус та ін.» [5, с.52].

Очевидним є той факт, що ефективна міжкультурна комунікація не може з'явитись сама по собі, її треба

навчатись цілеспрямовано й послідовно. А вся методична, навчальна і виховна робота викладача має становити певну систему заходів, спланованих на весь період навчання і спрямованих на подолання й усунення комунікативних перешкод шляхом формування в студентів лінгвокультурної компетенції.

«Компетенція лінгвокультурна – одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації; знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування» [2]. З даного визначення випливає, що учасники міжкультурної комунікації мають бути обізнаними в тому, *що, кому, коли і як* сказати і зробити в певній ситуації спілкування. Як слушно зазначає Н. І. Андрейчик, для успішної реалізації цих установок їм необхідні соціокультурні знання, володіння іноземною мовою (мовна компетенція), комунікативні навички та психологічні вміння [1, с. 379].

Соціокультурні знання («*що*») формуються в результаті соціального й особистого досвіду мовця, вони є так званими фоновими знаннями про навколишній світ. Їхня відсутність або нестача призводять до комунікативних невдач, які найчастіше виникають у поведінковій сфері й стосуються невербальних засобів комунікації, звичаїв та традицій (наприклад, звичаї стосовно форм привітання, звертання, відстані між співрозмовниками, початку розмови, контакту очима тощо).

Комунікативні навички («*коли*» й «*кому*») пов'язані із здатністю комунікантів організувати мовленнєву поведінку відповідно до задуму, головного наміру шляхом добору мовних ресурсів та їх адаптації до умов комунікації. В цьому випадку йдеться про застосування тактико-стратегічного потенціалу і розуміння мовлення як упорядкованого явища, яке ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій.

Володіння іноземною мовою (граматична і лексична компетенція) («*як*») є найважливішою умовою формування компетенції лінгвокультурної, оскільки відбувається опанування коду мови на певному етапі навчання, структурування і погодження граматично коректних висловлювань мовою, що вивчається, відповідно до комунікативно-прагматичних цілей спілкування.

Психологічні вміння (теж «*як*») реалізуються в здатності мовця вступати в психологічні контакти під час комунікації, сприяти кооперації, згоді, взаєморозумінню, створенню сприятливої атмосфери спілкування.

Нині формування лінгвокультурної компетенції в студентів вищих навчальних закладів України забезпечується низкою навчальних дисциплін (практичний курс іноземної мови, країнознавство, лінгвокраїнознавство, теорія й практика перекладу тощо в залежності від фахової підготовки), науково-дослідною, а також позааудиторною роботою факультетів і кафедр. На

особливу увагу заслуговує лекційно-практичний курс «Лінгвокраїнознавство», який в більшості своїй носить прикладний характер і є цінним джерелом інформації, що відображає взаємодію мови й культури. Освітня цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що він ґрунтується на міждисциплінарному підході, тим самим сприяючи поглибленню загальної ерудиції студентів і маючи на меті таке: 1) забезпечення комунікативної і лінгвокультурної компетенції у міжкультурній комунікації; 2) вивчення реалій у нерозривному зв'язку з отриманням студентами екстралінгвістичних, або фонових знань з різних аспектів життя країни-носія мови; 3) формування у студентів уміння аналізувати й розпізнавати культурно-специфічну лексику як у письмових текстах, так і в усній мові, й уміння пояснити чи прокоментувати її; 4) формування навичок перекладу культурно-специфічної лексики; 5) розвиток навичок підготовки публічних виступів на теми, передбачені програмою [3, с. 46].

Крім того, дослідження іноземної культури відбувається шляхом порівняння наявних знань студентів з щойно отриманими, а також із знаннями про свою рідну країну в процесі вивчення мовних одиниць, що характеризуються яскраво вираженою національно – культурною семантикою і відображають культурні особливості народу – носія мови. До складу таких лексичних одиниць, відносяться: 1) реалії – визначення предметів чи явищ, характерних для однієї культури та відсутніх в іншій; 2) конотативна лексика, тобто слова, що співпадають в основному значенні, але відрізняються культурно – історичними асоціаціями; 3) фонові лексика, що означає предмети та явища, які мають аналоги в культурі, що вивчається, але відрізняються національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів та ін.

Важливою виховною функцією цієї навчальної дисципліни є те, що вона сприяє формуванню внутрішнього світу студента шляхом вивчення й аналізу досвіду іншого народу. Наприклад, курс «Лінгвокраїнознавство англійської мови (США)» сприяє критичному сприйманню американського способу життя та його виховних ідеалів. Вивчення таких тем як «Державний устрій США. Американізм, що пов'язані з політичною системою та державним устроєм США», «Основні відомості про географію та населення США», «Основні історичні події та історичні американізм, пов'язані з ними», «Регіональна різноманітність США. Мовні реалії, що відображають особливості суспільно-політичного, економічного та культурного аспектів життя регіонів», «Американські свята», «Видатні люди минулого та сьогодення», «Засоби масової інформації» та ін. є важливим пізнавальним досвідом для громадян інших країн, зокрема України, який відіграє чималу роль у формуванні цінностей, власної громадянської позиції української молоді.

Невід'ємною частиною процесу формування лінгвокультурної компетенції в студентів є й науково-дослідна робота, яка проводиться під керівництвом викладачів, і містить у собі участь у науково-практичних конференціях, круглих столах, наукових читаннях тощо. Сам процес добору матеріалу лінгвокультурологічного характеру, підготовки доповідей та написання статей можна розглядати як акт міжкульту-

рної комунікації, який сприяє глибшому зануренню студентів у іншомовне середовище, і призводить до засвоєння культурологічних знань, формування здатності сприймати ментальність носіїв іншої мови.

Ще однією важливою складовою процесу формування лінгвокультурної компетенції є позааудиторна робота, заходи якої носять не стільки розважальний, скільки освітній та виховний характер. Освітня складова полягає в тому, що таким заходам передують навчальна робота, в ході якої студенти вивчають необхідну лексику, відомості про культуру, історію та географію країни, мова якої вивчається.

В Інституті філології КНУ ім. Тараса Шевченка працюють мовні центри, які шляхом впровадження різноманітних позааудиторних заходів усувають розрив між теоретичним матеріалом та його практичним застосуванням. Мовні центри є однією з ключових засад формування лінгвокультурної компетенції в студентів, інтегруючи соціокультурні знання, які реалізуються в практичних навичках комунікативної поведінки.

Наприклад, Центр англійської мови та інформації (ЦАМІ) регулярно проводить зустрічі з носіями англійської мови (письменниками, викладачами, студентами) та семінари, присвячені різним аспектам вивчення іноземної мови. В умовах відсутності мовного оточення подібні заходи є значним досвідом на шляху її вдосконалення, оскільки вони сприяють створенню реальної атмосфери іншомовного спілкування. І ЦАМІ надає широкі можливості для цього. Так, наприклад, протягом 2016–2017 років за підтримки Посольства США в Україні в Центрі відбулися щорічні засідання «Клубу вивчення американської культури» («American Studies Club») на такі теми: «Штат Нью Джерсі», «Автомобілі та автомобілебудування в США», «Корінні американці та права людини», «Олімпійські ігри в культурі США», «Національні парки США», «Бейсбол – улюблена спортивна гра американців», «Американська студія звукозапису «Мотаун», «Типові історії іммігрантів», «Президентські вибори 2016 в США», «Американська література ХХ століття», «Освоєння космосу» та ін.

Цікавим і сучасним видом роботи є проведення відеоконференцій. Наприклад, на базі Центру відбулася відеоконференція між студентами, аспірантами та викладачами Інституту журналістики КНУ імені Тара-

са Шевченка та викладачами коледжу округу Бівер, Пенсильванія, США. Відеоконференція була частиною партнерського проекту Коледжу (Community College of Beaver County) і Центру російських і східноєвропейських досліджень Піттсбурзького університету. Метою проекту було ознайомити американських викладачів і студентів з історією і культурою східноєвропейських країн, зокрема Україною.

Очевидно, що подібні заходи сприяють готовності студентів до міжкультурного спілкування, вдосконалюють навички спонтанного мовлення, мають пізнавальну цінність, задовольняють інформаційну потребу, стимулюють навчальну діяльність, сприяють розширенню світогляду, ідентифікації та самоідентифікації в загальному культурному просторі, а також формуванню правильних національних стереотипів (відносно стійких уявлень про моральні, розумові, фізичні якості, що притаманні представникам певної етнічної спільноти), оскільки в умовах дефіциту інформації виникає загроза неадекватної оцінки подій, виникнення хибних уявлень.

Висновки. Отже, процес формування лінгвокультурної компетенції як складової міжкультурної комунікації, на наш погляд, має відбуватись системно у трьох основних напрямках: 1) навчальна робота; 2) науково-дослідна робота; 3) позааудиторна робота. Відповідно, цей процес є не лише теоретичним (суто академічне вивчення іншомовної культури), а й практичним, тобто містить комплекс лінгвометодичних заходів і реалізується в реальних ситуаціях спілкування іноземною мовою з її носіями з метою розвитку в студентів інтерактивних навичок і комунікативних стратегій, які передбачають такі вміння: впевнено брати участь у бесіді та формальній дискусії, інтерв'ю на різні теми та вільно і спонтанно спілкуватись з носіями мови; висловлювати власні погляди на теми обговорення, відстоювати та аргументувати власну думку, висувати гіпотези та реагувати на думку співрозмовника; вільно використовувати іноземну мову в міжособистісному спілкуванні; адекватно передавати й узагальнювати інформацію.

В подальшому дослідження лінгвокультурної компетенції можна продовжити в напрямі аналізу засобів її формування як складової фахової підготовки студентів немовних факультетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейчик Н. И. Формирование лингвокультурной компетентности как фактор овладения языковой культурой [Текст] / Н. И. Андрейчик // Универсальное и национальное в культуре: сб. науч. ст. – Минск : БГУ, 2012. – С.375-382.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>
3. Коваленко Л.І., Шевченко Н.Б. Роль та місце курсу «Лінгвокраїнознавство» в підготовці фахівців з іноземних мов [Текст] / Л.І. Коваленко, Н.Б. Шевченко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Іноземна філологія. – 2006. – Вип. 40. – С. 46–48.
4. Колбіна Т. В. Сутність міжкультурної комунікації як особливої форми соціальної взаємодії представників різних культур [Електронний ресурс] / Т. В. Колбіна // Вісник ХДАК. – 2010. – Вип.31. – Режим доступу: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/v31/31-2-05.pdf>
5. Осипов П. І. Міжкультурна комунікація: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / П. І. Осипов// Міжнародне співробітництво та університетська освіта. – Миколаїв, 2000. – С. 48 – 54. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zb>
6. Паперная Н. В. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации [Текст] / Н. В. Паперная: дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – 2002. – 215 с.
7. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект [Текст] / Н. С.Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – № 3 (152). – 2012. – С. 24 – 31.
8. Слющинський Б. В. Міжетнічні культурні комунікації як фактор побудови громадянського суспільства в сучасній Україні [Електронний ресурс] / Б. В. Слющинський. – Режим доступу: www.edportal.org.ua/books/Conference_2005/Slyushchiskiy
9. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Текст] / В.П.Фурманова. – М., 1995. –189с.

REFERENCES

1. Andreychik N.I. Cultural competence as a means of mastering linguistic culture [Text] / N.I. Andreychik // Universal and National in Culture : coll. science articles. – Mynsk, 2012. – P. 375-382.
2. Batsevich F. S. Dictionary of cross-cultural communication terms [Electronic resource] / F. S. Batsevich. – K.: Dovira, 2007. – 205 p.– Access Path: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>
3. Kovalenko L. I., Shevchenko N. B. The role of linguistic and cultural studies in training specialists in foreign languages [Text] / L. I. Kovalenko, N. B. Shevchenko // Kyiv National Taras Shevchenko University. – 2006. – № 40. – P. 46–48.
4. Kolbina T. V. Cross-cultural communication as a specific form of social interaction between the representatives of different cultures [Electronic resource] / T. V. Kolbina. – Kharkiv. – 2010. – № 31. – Access Path:<http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/v31/31-2-05.pdf>
5. Osipov P. I. Cross-cultural communication: problems and prospects [Electronic resource] / P. I. Osipov // International Collaboration and Higher Education. – Mikholaiv, 2000. – P. 48 – 54. – Access Path: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zb>
6. Paperna N. V. Future teachers and formation of their abilities of cross-cultural communication [Text] / N. V. Paperna: dissertation of PhD in pedagogy: 13.00.01. – 2002. – 215 p.
7. Pobirchenko N. S. Competent approach in high school: theoretical aspect [Text] // N. S. Pobirchenko // Education and Pedagogy. – № 3 (152). – 2012. – P. 24 – 31.
8. Slyushchiskiy B. V. Interethnic communication as a means of civic society construction in modern Ukraine [Electronic resource] / B. V. Slyushchiskiy. – Access Path: www.edportal.org.ua/books/Conference_2005/Slyushchiskiy
9. Furmanova V. P. Cross-cultural communication and culture studies in theory and practice of studying a foreign language [Text] / V. P. Furmanova. – M., 1995. – 189 p.

Formation of linguistic and cultural competence of students as a component of cross-cultural communication

A. V. Sheliakina

Abstract. The article illustrates some practical means of formation of linguistic and cultural competence as a component of cross-cultural communication taking into account the experience of working in a higher education institution. The main terms of formation of cross-cultural communication as well as some linguo-cultural problems that could take place in the process are analysed in the article.

Keywords: *cross-cultural communication, linguistic and cultural competence, communicative barriers, communicative skills, sociocultural knowledge, etc.*

Формирование лингвокультурной компетенции студентов как составляющей межкультурной коммуникации

A. B. Sheyalkina

Аннотация. В статье продемонстрированы практические способы формирования лингвокультурной компетенции студентов в условиях высшего учебного заведения. На примерах различных видов учебно-педагогической деятельности проанализированы основные условия формирования лингвокультурной компетенции и проблемы лингвокультурологического характера, которые могут возникать во время межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, лингвокультурная компетенция, коммуникативные барьеры, коммуникативные навыки, социокультурные знания и др.*

Візуальний супровід побудови перерізів многогранників у підручнику

Н. А. Тарасенкова

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 27.08.17; Accepted for publication 02.08.17.

Анотація. У статті висвітлено теоретичні аспекти візуального супроводу змісту навчання в підручнику математики та розкрито особливості створення в підручнику дидактично доцільного зорового ряду на прикладі теми «Побудова перерізів многогранників».

Ключові слова: загальноосвітня школа, підручник математики, ілюстративний матеріал, зоровий ряд навчання.

Вступ. Як відомо, у навчальному процесі з математики використовують різноманітні засоби навчання: 1) матеріальні/матеріалізовані (підручник, різноманітні посібники дидактичного, довідкового чи пізнавального спрямування, навчальне обладнання з математики, комп'ютери із відповідним педагогічним програмним забезпеченням); 2) інтелектуальні (загальнолюдський досвід і знання, що втілюються у змісті навчання й відомостях про способи його пізнання й опанування; □ різноманітні історично вироблені знаково-символічні засоби фіксації змісту та діяльності з ним; □ запитання, вправи і задачі як соціально-зумовлені засоби керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів; □ індивідуальний набір пізнавальних засобів – □ комплекс наявних у кожного учня знань, навичок і вмінь загальнонавчального й суто предметного характеру, у тому числі математичний тезаурус індивідуума); 3) моторні (побудова дослідів, показ практичної діяльності, демонстрація макетів і конструкцій тощо).

Головним матеріальним засобом навчання був і залишається шкільний підручник. Усі інші матеріальні засоби слугують для підкріплення, розгортання і повної реалізації дидактичних функцій підручника у процесі вивчення шкільного курсу математики.

Оскільки за допомогою засобів навчання утворюється зоровий ряд навчання [6], а головним носієм змісту є підручник, то проблема дидактично виваженої побудови візуального супроводу змісту навчання та його реалізація в підручнику потребує спеціальної уваги. Особливим у цьому плані є зміст кожної теми систематичного курсу стереометрії, що вивчається в старшій школі.

Короткий огляд публікацій із теми. Необхідність наочної підтримки процесу опанування суті навчального математичного змісту зафіксована у відповідному принципі дидактики (Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський та ін.), доведена всім досвідом практики навчання математики. Зокрема В. Г. Болтянським [2] виведено формулу унаочнення «ізоморфізм плюс простота», О. М. Леонтєвим розроблено підхід, згідно з яким наочність повинна слугувати зовнішньою опорою внутрішніх дій, які здійснює учень. У руслі цього підходу Н. О. Менчинською, П. Я. Гальперінім, Н. Ф. Талізною, Л. В. Занковим, З. І. Калмиковою та ін. наочність розглядається на рівні абстрактного та в процесі практичної діяльності. Н. О. Резник [5] пропонує реалізувати принцип наочності у навчанні математики, спираючись на результати психологічних досліджень зорового сприйняття й візуального мислення учнів (Р. Арнхейм, П. Я. Гальперін, Р. Грегори,

Д. Гібсон, М. С. Шехтер та ін.). Завдяки роботам українських методистів-математиків (Г. П. Бевза, М. І. Бурди, З. І. Слєпкань, Г. Ф. Олійника та ін.) вітчизняна методична наука збагатилася значними здобутками в дослідженні проблеми унаочнення навчання математики, зокрема при роз'ясненні сутності математичних абстракцій та зв'язків між ними, при формуванні вміння узагальнювати, при формуванні просторової уяви учнів, при систематизації та структуруванні змісту навчального матеріалу з метою полегшення його запам'ятовування тощо. Однак поза увагою дослідників у галузі дидактики математики залишилася науково-теоретична проблема побудови візуального супроводу змісту навчання в сучасному підручнику математики, у т.ч. його ілюстрування (у широкому смислі).

Загальним питанням ілюстрування підручників присвячено чимало досліджень (Андреєва В. А., Зуєв Д. І., Поздєєва С. І., Чавтараєва М. М. та ін.). Однак спеціальних досліджень, присвячених ілюструванню підручника математики для старшої школи, нами не виявлено.

Мета статті: розглянути теоретичні аспекти візуального супроводу змісту навчання в підручнику математики та розкрити особливості створення в підручнику дидактично доцільного зорового ряду на прикладі теми «Побудова перерізів многогранників».

Виклад основного змісту. У навчанні математики термін «ілюстрування» використовується у двох різних значеннях. В одному з них ілюстрування означає наведення прикладів (поняття, факту чи способу діяльності). Таке ілюстрування не обов'язково пов'язане із унаочненням. У шкільному курсі математики існує багато понять, приклади яких є досить абстрактними об'єктами. Так, для поняття арифметичної прогресії будь-яка конкретна числова послідовність із відповідною характеристичною властивістю виступає її прикладом, але чи є він наочним? Майже усі об'єкти, для конструювання яких використовується математична мова, мають досить незначний наочний потенціал. Незважаючи на це, вони залишаються прикладами, а їх наведення – ілюструванням.

Із поняттям унаочнення найтісніше пов'язане ілюстрування у його другому значенні. Саме тут підкреслюється важливість не будь-якої матеріалізації, а такого уречевлення математичних абстракцій, яке дозволяє вивести назовні істотне для безпосереднього чуттєвого сприймання. Ілюстрування у цьому смислі виражається через певних носіїв, зокрема, в ілюстра-

тивному матеріалі підручників, наочності та роздавальному матеріалі, що застосовує вчитель на уроці.

Ілюстративний матеріал підручників і посібників разом з іншими їх позатекстовими компонентами (апаратом організації засвоєння та апаратом орієнтування) призначений для того, щоб забезпечувати найповніше засвоєння учнями навчального змісту, поданого в підручнику.

У книгознавстві поняття ілюстративного матеріалу застосовують у широкому смислі. До нього відносять увесь загал невербальних засобів, що використовуються у підручнику. Прийнято виділяти 12 жанрів ілюстративного матеріалу: 1) предметні, 2) художньо-образні (сюжетні), 3) документальні, 4) технічні ілюстрації, 5) карти, 6) діаграми, 7) схеми, 8) плани, 9) креслення, 10) інструктивно-методичні ілюстрації, 11) графіки, 12) декоративні ілюстрації [3, 177]. Фактично, кожного представника ілюстративного матеріалу вважають ілюстрацією у широкому розумінні.

Однак, на нашу думку, геометричний рисунок (схема, діаграма, графік тощо) і сюжетний малюнок (зображення реального предмета чи репродукція художнього твору, фотографія) несуть різне дидактичне навантаження у навчанні математики. Передаючи зміст графічними засобами, вони по-різному впливають на процес пізнання, зокрема через те, що у перших з них емоційний фактор не відіграє істотної ролі, а для других саме через нього вдається посилити наочність змісту. Крім того, одні з них виступають предметом вивчення, а інші використовуються лише як допоміжні засоби. Отже, з позицій психолого-семіотичного підходу й теорії навчання математики у поняття ілюстрації треба вкладати спеціальний смисл. До ілюстрацій доцільно віднести той невербальний матеріал, який побудовано на художньо-образній основі. Саме їх доцільно називати «малюнками».

Серед ілюстрацій, що використовуються в підручниках і посібниках з математики, доцільно виділити дві групи. До першої з них треба включити ті ілюстрації, що несуть певний навчальний зміст, а до другої – ті, що лише декорують текст. На нашу думку, збільшення кількості декоративних ілюстрацій не підсилить дидактичних можливостей підручника. Зовсім іншим є наше ставлення до навчальних ілюстрацій. Ми вважаємо, що опора на художньо-образну основу дозволяє навчальним ілюстраціям реалізувати певні освітні функції. Тут доречно процитувати Д. І. Зуєва: «Цілком очевидно, що образотворчі засоби, мова яких на відміну від мови словесної не має жорсткого нормативного зв'язку між знаком та його значенням, надають безмежних можливостей для особистісного, індивідуального, творчого сприйняття об'єкта, можуть стати при вмілому використанні одним із найважливіших факторів включення у процес пізнання емоцій учня» [3, 158].

Зрозуміло, що репродукції художніх шедеврів мають найбільший естетичний потенціал. Наприклад, для ілюстрування навчального матеріалу, що стосується симетрії, рівності й подібності геометричних фігур, найдоцільніше використовувати саме художні твори. Такою самою силою естетичного впливу наділені й фотографії. Вони також приносять значну користь й особливо тоді, коли відображають певні дії, що відпо-

відають змісту навчального матеріалу та які виконують учні відповідного віку. Під час «читання» таких ілюстрацій в учнів неодмінно виникатиме яскраве відчуття співучасті в цій діяльності. А це, своєю чергою, підсилює навчальне значення ілюстрації. Отже, включення таких, спеціальних фотографій до ілюстративного матеріалу підручника, на нашу думку, є необхідним.

Проте у навчанні математики в якості художньо-образних ілюстрацій можуть використовуватись і певною мірою схематизовані образотворчі малюнки, наприклад, такі, як ілюстрація рівняння за допомогою терезів. Причому в деяких випадках потрібно віддавати перевагу саме таким ілюстраціям, оскільки художні твори можуть розпорошувати увагу учнів, відволікати їх від основного змісту навчального матеріалу.

Відомості про просторову форму планіметричних і стереометричних об'єктів та відповідних геометричних понять відображають не тільки в означеннях і термінах, а й у певних графічних оболонках – геометричних рисунках, які виконують у деякій площині. За психолого-семіотичними характеристиками зображення геометричних фігур є невербальними знаково-символічними засобами (ЗСЗ), які відносяться до виду просторових іконічних двовимірних ЗСЗ. Оскільки у таких ЗСЗ через їх форму виражаються й певні змістові характеристики геометричних фігур (наприклад, топологічні, проєктивні властивості), то зображення геометричних фігур інакше можна називати *графічними інтерпретаціями* цих понять.

У навчанні математики зображення геометричних фігур (їх графічні інтерпретації) виступають як предмет вивчення (зокрема в курсі геометрії), так і в супроводжувальній функції – як візуальні опори у пізнавально-перетворювальній діяльності учнів. В обох випадках істотними є, принаймні, три моменти. По-перше, важливим є те, яким чином учням подаються геометричні конфігурації – чи задаються вони у готовому вигляді, чи створюються учнями власноруч (за певними правилами або на свій розсуд). По-друге, значимим є те, якого типу виконуються зображення – точні чи наближені до точних, а також способи їх побудови та необхідні для цього набори засобів. А по-третє, вагомим є те, яким є зображення, що опрацьовується («читається») учнем – візуально вірогідним чи візуально спотвореним, оскільки в останньому випадку конфлікти між логічним і візуальним стають неминучими. Кожну із названих характеристик, а також їх комплекс необхідно враховувати під час побудови процесу навчання та його організаційно-методичного забезпечення.

На геометричних рисунках нерідко відображають в усталених позначеннях певні відомості про властивості тих фігур, які утворюють зображену конфігурацію. Наприклад, спеціальним знаком позначають прямий кут, однаковою кількістю рисок – рівні відрізки, а однаковою кількістю дужок – рівні кути. Такий рисунок несе не тільки графічні, а й логічні, змістові відомості. Отже, його доцільно називати *змістово-графічною інтерпретацією*.

Змістово-графічна інтерпретація будь-якого математичного поняття чи факту являє собою матеріалізовану згорнуту змістову структуру. Якщо в учнів сфор-

мовано певний досвід, то упізнання факту на такій інтерпретації здійснюється на найвищому рівні кодування – смислового. Завдяки матеріалізації закодованого змісту відпадає необхідність постійно утримувати його в оперативній пам'яті впродовж аналізу, наприклад, умови задачі та її розв'язування – до нього можна повернутися в будь-який час. Що більше матеріалізовано математичних фактів на змістово-графічній інтерпретації, то легшим і швидшим може стати аналіз задачі та пошук її розв'язання. Зрозуміло, що тут важливе значення має відповідний досвід учнів.

У процесі опрацювання змістово-графічних інтерпретацій опрацювання візуалізованих логічних відомостей та оперування ними нерідко відбувається без розгортання їхнього змісту в словесній формі. Інакше кажучи, тут функціонує візуальне мислення. Отже, цілеспрямоване формування в учнів відповідних розумових прийомів треба вважати одним із найважливіших завдань навчання математики в школі. Для цього необхідним є тривале розосереджене формування таких складових візуально-оперативного досвіду учнів, як: уміння зчитувати (розпізнавати, декодувати) дані зі змістово-графічної інтерпретації; уміння установлювати фоново-об'єктні відношення між графічними елементами рисунка, а також між позначеними на ньому даними; уміння абстрагуватися від графічного фону й фонових даних на інтерпретації; уміння оцінювати змістову повноту інтерпретації, тобто уміння знаходити, щонайменше, один спосіб розв'язування задачі; уміння доповнювати рисунок додатковими елементами; уміння виявляти необхідність додаткової побудови та ряд інших умінь.

У відношенні до тексту підручника навчальний ілюстративний матеріал можна поділити на *провідний*, *рівнозначний* та *обслуговуючий*.

Провідний навчальний матеріал (частіше ми його називаємо *опорним*) призначений для того, щоб розкрити зміст навчання, замінюючи основний текст підручника. За його допомогою учні можуть «здобувати знання із самого наочного об'єкта» (Л. В. Занков).

До навчального ілюстративного матеріалу другого типу відносяться *рівнозначні навчальні ілюстрації та інтерпретації*. У підручниках та навчальних посібниках з математики вони використовуються тоді, коли текст без ілюстрації/інтерпретації буде незрозумілим учням, так само як ілюстрація/інтерпретація буде неясною без тексту. Саме до такого ілюстративного матеріалу найчастіше звертаються вчителі на уроках математики, виконуючи їх у вигляді демонстраційних плакатів чи роздавального матеріалу.

Однак при цьому нерідко відбувається змішування понять, коли до рівнозначних ілюстрацій відносять увесь загал геометричних рисунків, графіків функцій тощо, якими супроводжують навчальні тексти у шкільних підручниках з математики. На нашу думку, із цим погодитися не можна. По-перше, графічні та змістово-графічні інтерпретації математичних понять і фактів не будуються на художньо-образній основі. Отже, їх взагалі не можна відносити до поняття «ілю-

страція». По-друге, вони виконують інші функції у навчанні математики. Зокрема рівнозначні навчальні ілюстрації для учнів ніколи не виступають об'єктами засвоєння, тоді як графічні чи змістово-графічні інтерпретації досить часто виводяться на рівень об'єктів засвоєння, особливо у навчанні геометрії. Наприклад, під час вивчення геометричних фігур (відрізка, променя, кута, трикутника, особливих видів трикутників тощо) учні мають опанувати не лише їх означення, а й навчитись розпізнавати та будувати відповідні зображення, що є графічними чи змістово-графічними інтерпретаціями цих понять.

Не менш важливу роль у навчанні математики відіграє *обслуговуючий навчальний ілюстративний матеріал*. Він призначений для того, щоб доповнювати, конкретизувати, розкривати, емоційно підсилювати зміст тексту. Нерідко обслуговуючу ілюстрацію/інтерпретацію утворюють два компоненти – певне зображення та відповідний запис.

Особливим типом ілюстративного матеріалу треба вважати ті ілюстрації/інтерпретації, які виступають візуальною основою умов задач.

У навчанні побудов перерізів многогранників найбільше використовуються рівнозначні графічні інтерпретації, особливо на етапі розкриття послідовності дій відповідного способу діяльності. Однак, якщо на уроці учні стають свідками й співучасниками створення остаточного рисунка, що є розв'язком задачі, то в підручнику наявність лише такого, результатного рисунка не лише не допоможе учням якісно опанувати відповідний навчальний зміст, а й може нанести відчутну шкоду. Справді, результатна інтерпретація є графічно переважаною, а учні мають недостатній візуально-оперативний досвід для якісного опрацювання таких зображень. За таких умов учню треба мати занадто високу мотивацію, щоб не покинути роботу з підручником, а «розібратися» із зображенням, відстеживши послідовність дій даного способу діяльності. Практика показує, що нині таких учнів обмаль. Саме тому в підручнику вкрай важливо дидактично виважено вибудовувати зоровий ряд. Для цього потрібно: 1) покроково візуалізувати процес розв'язування; 2) у навчальному тексті застосувати топографічну зосередженість, коли графічні й відповідні текстові фрагменти розташовуються в безпосередній близькості; 3) на кожному кроці вивільняти зображення від зайвих елементів, які на попередньому кроці будувались як допоміжні й не будуть використовуватись на даному кроці.

Наведемо приклад доцільного оформлення в підручнику розв'язання класичної задачі на побудову перерізу многогранника методом слідів.

З а д а ч а. Побудуйте переріз чотирикутної призми площиною, яка проходить через три довільні точки, що лежать на різних гранях цієї призми.

Р о з в' я з а н н я. Нехай $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – дана чотирикутна призма, α – січна площина. Позначимо довільну точку K на грані $ABB_1 A_1$, точку M на грані $CDD_1 C_1$ і точку L на грані $ADD_1 A_1$ (рис. 1).

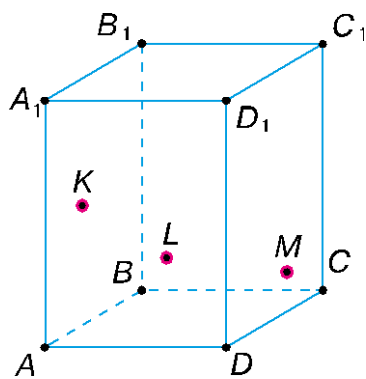


Рис. 1.

1. З точок K, L до площини основи $ABCD$ проведемо перпендикуляри KK_1, LL_1 .

Проведемо прямі KL і K_1L_1 .

Точка їх перетину належить сліду січної площини α , позначимо її X_1 (рис. 2).

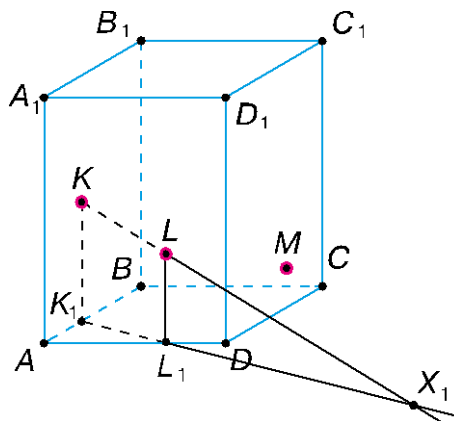


Рис. 2.

2. З точки M до площини основи $ABCD$ проведемо перпендикуляр MM_1 .

Проведемо прямі LM і L_1M_1 .

Точка їх перетину належить сліду січної площини α , позначимо її X_2 .

Через точки X_1 і X_2 проведемо пряму l (рис. 3).

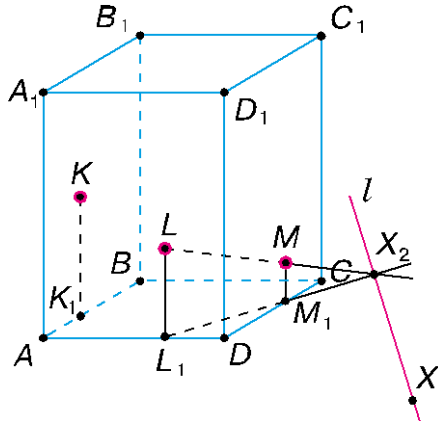


Рис. 3.

3. Продовжимо ребро AD основи $ABCD$ призми до перетину з прямою l – отримаємо точку X_3 .

Вона також належить сліду січної площини α (рис. 4).

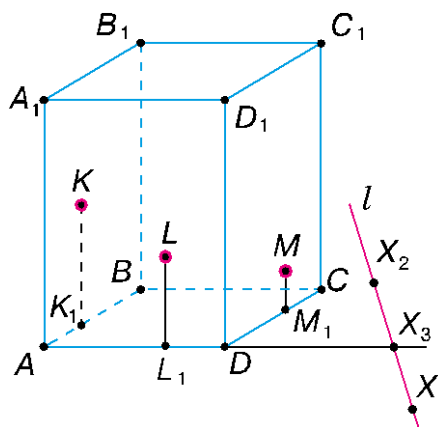


Рис. 4.

4. Точки L і X_3 лежать у площині грані ADD_1A_1 .

Проведемо через ці точки пряму.

У перетині з ребром DD_1 отримаємо точку P .

У перетині з ребром AA_1 отримаємо точку Q .

Точки P і Q належать січній площині α (рис. 5).

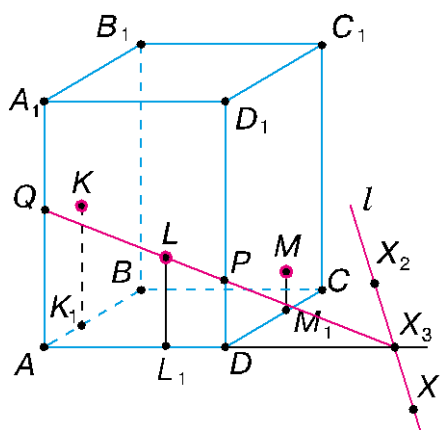


Рис. 5.

5. Через точки Q і K у площині грані ABB_1A_1 проведемо пряму.

У перетині із ребром BB_1 отримаємо точку N .

Точка N також належить січній площині α (рис. 6).

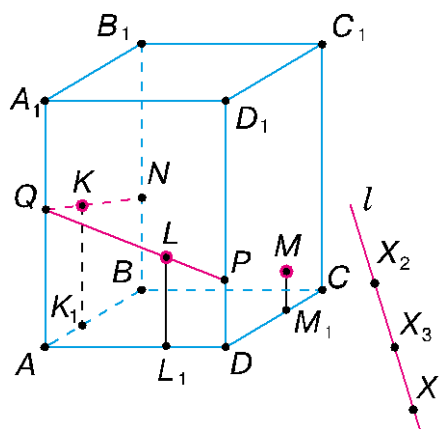


Рис. 6.

6. Через точки P і M у площині грані CDD_1C_1 проведемо пряму.

У перетині із ребром CC_1 отримаємо точку O .

Точка O також належить січній площині α (рис. 7).

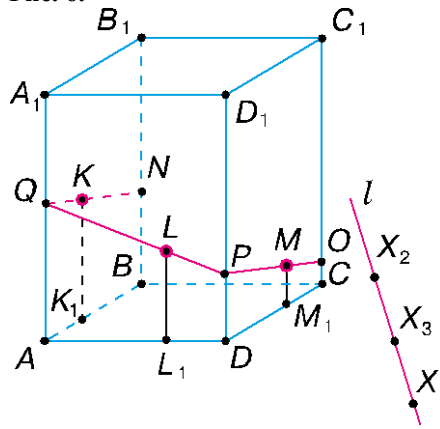


Рис. 7.

7. Сполучимо точки N і O .

Чотирикутник $PQNO$ – шуканий переріз (рис. 8).

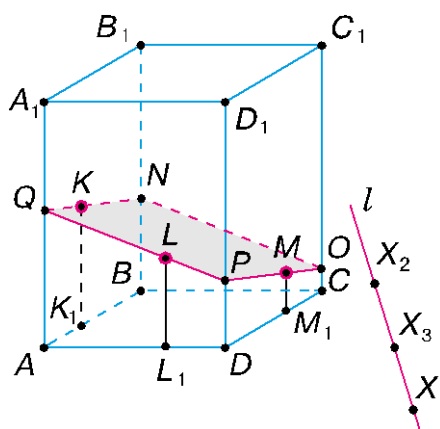


Рис. 8.

Висновки. Як бачимо, наведене оформлення розв'язання задачі потребує в підручнику досить багато місця. І тут виникає серйозна проблема для авторів підручників та видавців: автори намагаються слідувати дидактичним вимогам, а видавцеві потрібно не вийти за межі допустимого обсягу навчальної книги для відповідного класу. Тому, на жаль, існує думка, що ілюстративний матеріал не варто широко використовувати у підручниках з математики для старшої школи. Проте психологами (Б. Г. Ананьєв та ін.) ще в

70-х роках минулого століття переконливо доведено, що навіть студенти віком 17–25 років у процесі навчання мають гостру потребу в опорі на чуттєво-образну основу. Ми цілком поділяємо думку Д. І. Зуєва, який зазначає [3, 161], що треба вважати особливо небезпечними спроби обґрунтувати необхідність зменшення обсягу підручників за рахунок скорочення в них ілюстративного матеріалу. Наведений нами приклад красномовно свідчить на підтвердження даної тези.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева В. А. Особенности системы иллюстрирования в дизайн-концепции школьного учебника // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2013. – № 1 (3).
2. Болтынский В. Г. Функции учебного оборудования и организация поиска решения задач // Сов. педагогика. – № 10. – 1975. – С. 40-47.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Поздеева С. И. Иллюстративный материал школьного учебника как средство визуализации и коммуникации // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 4 (14).
5. Резник Н. А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития
6. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. д-ра пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Ніна Анатоліївна. – Черкаси, 2003. – 630 с.
7. Чавтараева М. М. Функции иллюстраций в учебниках начальной школы // Вестник дагестанского научного центра Российской академии образования. – 2013. – № 1. – С. 76-79.

REFERENCES

1. Andreeva V. A. Features of the illustration system in the design concept of a school textbook // Text. Book. Book publishing. – 2013. – No. 1(3).
2. Boltynsky V. G. Functions of educational equipment and organization of the search for solving problems // Sov. Pedagogika. – No. 10. – 1975. – P. 40-47.
3. Zuev D. D. School textbook. – Moscow: Pedagogika, 1983. – 240 p.
4. Pozdeeva S. I. Illustrative material of the school textbook as a means of visualization and communication // Pedagogical Review. – 2016. – No. 4 (14).
5. Reznik N. A. Methodological bases of teaching mathematics in high school using means of development of visual
6. Tarasenkova N. A. The theoretic-methodical principles of using of the sign and symbolic means in teaching mathematics of the basic school students: thesis / Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. – Cherkasy, 2003. – 630 p.
7. Chavtaraeva M. M. Functions of Illustrations in Elementary School Textbooks // Vestnik Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Education. – 2013. – No. 1. – P. 76-79.

Visual support of constructing a plane cross section of polyhedrons in a textbook

N. A. Tarasenkova

Abstract. In the article the theoretical aspects of visual support of the content of teaching in the textbook of mathematics are highlighted and the peculiarities of creation in the textbook of the didactically appropriate visual series on the example of the topic "Construction of plane cross section of polyhedrons" are revealed.

Keywords: secondary school, textbook of mathematics, illustrative material, visual support of training.

Визуальное сопровождение построения сечений многогранников в учебнике

Н. А. Тарасенкова

Аннотация. В статье освещаются теоретические аспекты визуального сопровождения содержания образования, представленного в учебнике математики, и раскрыты особенности создания в учебнике дидактично целесообразного зрительного ряда на примере темы «Построение сечений многогранников».

Ключевые слова: общеобразовательная школа, учебник математики, иллюстративный материал, визуальное сопровождение обучения.

PSYCHOLOGY

Сознание как проблема психологической науки

В. В. Агеев

Университет Кайнар, Алматы Республика Казахстан
Corresponding author. E-mail: ageyev@mail.ru

Paper received 10.08.17; Accepted for publication 15.08.17.

Аннотация. В статье обсуждается проблема генезиса сознания как сущностной характеристики человека. Опираясь на интерпретированную концепцию хиломорфизма (Аристотель) и теорию изменений (Пригожин), делается предположение, что материя, предметный мир изначально способны к самоорганизации и самоформированию. Делается вывод о том, что, в отличие от точки зрения Платона и Аристотеля, материя, предметный мир в результате самоформирования способны к порождению как своей первосущности (генетически исходного отношения формы и материи), так и сущностей более высокого порядка. На основании этого делается вывод о том, что сознание человека есть отношение идеальной и реальной форм предметной деятельности и представляет собой сущность предметного мира высшего порядка.

Ключевые слова: сознание, самоформирование, первоформа, генетически-исходное отношение, хиломорфизм.

Введение Отсутствие приемлемой теории сознания в философии и психологии связано, на наш взгляд, с ошибочным подходом. Попытка понять сознание как *отношение к предметному миру* (гносеологически) порождает много проблем. В том числе, никак не удаётся установить природный источник происхождения сознания. Кроме того, возникает много очень спорных концепций качественного неразличения животного и человека. С этой точки зрения, отрицается историческая специфика человека, которому, как и животному, приписывается адаптивный характер существования. И самое может быть важное, невозможно преодолеть грань противопоставления естественного и искусственного в человеке, несмотря на то, что мало кто станет спорить с тем, что человек есть продукт природы, природное существо. Более распространённой является утверждение социально-биологической природы человека. Причём, связь биологического и социального в человеке установить не удаётся.

На наш взгляд, решение проблемы может быть найдено с онтологической точки зрения, рассмотрев сознание как внутреннее (онтологическое), отношение *внутри* самого предметного мира. Такой подход позволяет установить генетическую связь сознания как онтологического внутреннего отношения человека с внутренним сущностным отношением самого предметного мира.

Человек как научная проблема Некоторые известные учёные считают, что «... человечество в целом переживает сейчас некий переходный период...» [1, с.62]. И с этой точкой зрения нельзя не согласиться. На наш взгляд это означает, что наступил момент, когда идея адаптации исчерпала себя как объяснительный принцип человеческого существования. Настоятельно требуется научное объяснение происхождения человека, способного порождать формы собственного существования точно так же, как природа порождает свои формы существования: «... **ФОРМА** (лат. forma) – способ организации и способ существования предмета, процесса, явления...» [2, с.383].

Современные теории человека не могут помочь в решении этой проблемы, поскольку исходят из предположения, что формы своего существования человек приобретает извне, как внешние для себя продукты чей-то деятельности. К сожалению, все более или менее известные системы образования основаны на этом предположении.

В качестве источника, откуда индивидуальный человек черпает свои формы, в лучшем случае выступают социум или культура. В худшем – наследственность: «... Современный человек находит абстрактную форму готовой, усилие понять и усвоить её является в большей степени непосредственной движущей силой...» [3, р.77].

Поскольку и культура, и социум, и генетика выступают для человека как внешние факторы, в конечном итоге, возникает парадокс. Вместо того, чтобы стать источниками развития возможностей человека, они становятся его пределами и границами, преодолеть которые сам индивидуальный человек не в состоянии. Но поскольку человек есть продукт природы и несёт на себе её главную способность – способность самоформирования, т.е. способность порождать свои новые формы как свои новые возможности, то возникает *первая проблема*: «... поскольку окружающий нас мир никем не построен, перед нами возникает необходимость дать такое описание его..., которое объясняло бы процесс самосборки...» [1, с.47].

Решение первой проблемы позволит решить *вторую проблему*: несмотря на то, что в истории человек выступает как субъект, порождающий конкретно-исторические формы своей социально-культурной среды; в социуме он является объектом, формируемым социально-культурной средой. И здесь интересным, на наш взгляд, является мнение о наличии психологической проблемы: «... главные язвы мироустройства... : распространение методик *направленного изменения психики и поведения человека*...» [4, с.15].

Исходя из этих трёх проблем, мотивом для написания настоящей статьи послужила необходимость решения психолого-педагогической проблемы воспитания человека, способного порождать формы собственного существования, а через такое самопорождение, порождать социально-культурную среду. То есть, необходимость воспитания человека, способного преодолевать любые естественные и социально-культурные пределы.

По нашему мнению, необходимое решение может быть найдено в результате реконструкции истории происхождения сознания: «... История развития жизни... намечает нам путь, который привел к установлению и организации сознания...» [5, с.8] как фундаментального сущностного человеческого качества: «... Границей, отделяющей человека от животных, является сознание, а

точнее рефлексивное сознание ... » [6, с.18].

Это можно сделать только с помощью исторического метода, опираясь на убежденность в том, что сознание есть продукт осуществления некоего внутреннего фактора развивающегося предметного мира (материи), а не привнесено в природу как чужеродная данность откуда-то извне. Всё, что имеется в истории, всё есть продукты, генерируемые внутренним началом (сущностью) самого развивающегося мира: « ... У Аристотеля причиной производства и порождения является сущность ... » [3, с.156]. И если базовое фундаментальное отношение формы и материи понять как внутреннее начало (сущность) предметного мира, т.е. предельно расширить понимание самим Аристотелем этого отношения: « ... По Аристотелю, для нашего познания единичное бытие есть сочетание «формы» и «материи». В плане бытия «форма» - сущность предмета. В плане познания «форма» - понятие о предмете ... » [7, с.12], то можно утверждать, что уже на заре, в самом начале, при возникновении и в процессе становления предметного мира имело место некоторое *прото-сознание* как сущностная характеристика всего целостного предметного мира.

Но только в человеке оно полностью осуществилось и приобрело своё законченное универсальное порождающее существование.

Хиломорфизм и решение проблемы человека. В наше пост-индустриальное время пора уже признать, что привычное с античных времён разделение научных теорий на идеалистические и материалистические в корне ошибочно. Эту ошибку можно устранить, воспользовавшись концепцией аристотелевского хиломорфизма и распространив её на весь целостный предметный мир: « ... значение *хиломорфического* представления Аристотеля о душе и теле, как оно развито в *Трактате о душе* особенно, где отношение есть отношение формы к материи в конституции индивидуального организма ... » [8, с.17]. Для науки это будет означать, что изначально целостный мир и не материален (не реален), и не идеален. Мир изначально потенциально и актуально есть идеально-материальная целостность.

Просто особенность неживой природы состоит в том, что её внутреннее идеально-материальное начало сокрыто внешним материальным.

Это значит, что научную реконструкцию истории предметного мира следует начинать с конструирования его идеально-материальной сущности. И тогда логика реконструкции должна будет показать, каким образом исходно скрытое внутренне-идеальное постепенно выходит вовне и образует, наряду с реальной действительностью, действительность идеальную.

При этом процесс исторического развития идеально-материального мира следует рассматривать как процесс осуществления внутреннего принципа, внутренней хиломорфической сущности, в результате чего форма, исходно существовала только непосредственно с материей как со своим телом, своим носителем, своим субстратом, и была неотделима, неотторжима от неё, последовательно отделялась и отторгалась от своего субстрата и трансформировалась в относительно автономную, бес-субстратную, идеальную действительность.

Связь формы и материи как сущность предметного мира. Если интерпретировать хиломорфизм Аристотеля как утверждение формально-материальной сущности мира в целом, и распространить это положение на

весь целостный предметный мир, на все конкретно-исторические формы предметного мира, в том числе и на человека, то появляется возможность вывести сознание как сущность человека из сущности целостного предметного мира.

Как утверждает Alfredo Ferrarín в своей книге Hegel and Aristotle: « ... Для Аристотеля все, что исследуется, является соединением души и тела ... » [3, с.226]. Причём, « ... нераздельность души и тела является деятельностью ... » [3, с.343].

Если поверить этому выводу и принять во внимание, что всё же первичным для этого утверждения является положение об исходности единства формы и материи, то можно считать, что в качестве сущности предметного мира выступает генетически исходная первичная структура отношения формы и материи. Это означает, что в самом деле « ... «природа содержит Идею в самой себе» (Гегель)... » [3, с.401]. Причём, « ... Аристотель не выводит реальность из идеальности ... ». [3, с.299]. И реальность, и идеальность предметного мира изначально потенциально сосуществуют как равноправные компоненты его сущности.

И тогда можно говорить о том, что через эту структуру задана способность предметного мира к саморазвитию как превращению потенциальности в актуальность: « ... Для *всех* субстанций сущности являются причинами, делающими потенциальность актуальной; «непосредственная материя и форма являются одной и той же вещью, одна потенциальностью, другая – актуальностью» ... » [3, с.175].

Это саморазвитие представляет собой исторический процесс порождения предметным миром всё новых и новых своих форм, причём « ... каждая форма становится материей для более высокой формы ... » [3, с.404].

Для человека это означает, что « ... Человек делает себя тем, чем он должен быть ... » [3, с.305].

На исторической границе перехода от организма к человеку происходит такое качественное самоизменение сущности предметного мира, которое утверждает такое качественное отличие человека и человеческого мира от организма и мира животных, что: « ... Гегель отбрасывает вид обмана подобия между людьми и обезьянами: разрыв между человеком и животными является абсолютным, а не вопросом степени ... » [3, с.386].

Проблема возникновения первосущности предметного мира. Обычно в подобных случаях, при реконструкции процессов развития, возникает проблема начала. А именно, проблема первичной связи формы и материи. Понятно, что для научного синтеза не подойдёт указание на некое божественное происхождение такой первичной связи [9] [7]. В такой же степени мало подойдёт генетический механизм наследования этой первичной связи [2].

Необходимо «материалистическое» объяснение происхождения первичных форм и первичных субстратов. И такое объяснение есть: « ... Каким образом из хаоса может возникнуть структура? В ответе на этот вопрос ныне удалось продвинуться довольно далеко. Теперь нам известно, что неравновесность — поток вещества или энергии — может быть источником порядка ... » [1, с.36].

Традиция античности состояла в том, чтобы рассматривать материю в качестве пассивной, неактивной действительности [9] [7]. Такая же точка зрения переключива-

ла и в классическую науку: «... парадокс классической науки. Она открыла людям мертвую, пассивную природу, поведение которой с полным основанием можно сравнить с поведением автомата ...» [1, с.45].

Но на самом деле природа изначально имеет некую активность, производительную способность. Уже И.Ньютон разделял эту точку зрения: «... природа для Ньютона была не просто автоматом, а несла в себе активное производительное начало ...» [1, с.9]. Более того, в настоящее время считается, что «... материя становится «активной»: она порождает необратимые процессы, а необратимые процессы организуют материю ...» [1, с.37].

На вопрос о том, откуда возникает форма, Аристотель давал такой ответ: «... Откуда же в материи берется «форма»? ... то, из чего возникает «форма», не есть ни отсутствие «формы», ни уже возникшая, действительная «форма», а есть нечто среднее между отсутствием («лишённостью») «формы» и «формой» действительной. Это среднее между отсутствием бытия и действительным бытием есть, согласно Аристотелю, бытие «в возможности» ...» [7, с.14].

В отличие от Аристотеля (и само собой разумеется, Платона), которые считали, что «... «форма» каждого предмета вечна: она не возникает и не погибает ...» [7, с.13]; «... Аристотель настаивает, что формы не порождены ... , и что материя сама по себе непостижима ...» [3, с.165], современная синергетика утверждает обратное. А именно то, что сама материя несёт в себе возможности возникновения форм и при определённых условиях сама порождает свои формы, которые, в свою очередь, выступают в качестве детерминант её собственного развития: «... Именно форма развития является фактором, непосредственно детерминирующим конкретный ход развития, превращение неопределённой изменчивости развивающегося объекта в непосредственные предпосылки нового и их реализацию ...» [10, с.33].

Отсюда следует, что, вообще говоря, бесформенной, бесструктурной материи в природе просто не существует: «... Наличие пространственно-временной структуры является всеобщим и фундаментальным свойством материи ...» [11, с.17].

Таким образом, проблема первичной формы решается не привнесением её в предметный мир, материю извне, а порождением самой материей своих собственных форм, всех своих сущностей. При этом, такой механизм саморазвития действует на всех уровнях развития предметного мира: «... на любом уровне, будь то теория элементарных частиц, химия, биология или космология, развитие науки происходит более или менее параллельно. В любом масштабе самоорганизация, сложность и время играют неожиданно новую роль ...» [1, с.51].

Это горит о том, что природа, предметный мир действительно являются причиной самих себя: «... Под именем самопричины (causa sui) я [Б.Спиноза. – В.А.] подразумеваю то, сущность чего заключает в себе существование ...» [12, с.3].

Один из создателей современной синергетики, А.Р.Пригожин отмечает способность материи к самоорганизации как процессу порождения форм. Он «... подчеркивает возможность *спонтанного* возникновения порядка и организации из беспорядка и хаоса в результате процесса *самоорганизации* ...». [1, с.18]. Именно в результате самоорганизации материи приобретает раз-

нообразие и, тем самым, новые возможности: «... именно организация наделяет систему присущим ей разнообразием ...» [1, с.24].

В основе способности к самоорганизации лежат так называемые диссипативные структуры. Считается, что в них возникают необратимые процессы, которые «... являются источником порядка ...» [1, с.25].

«... Ныне мы знаем, что вдали от равновесия могут спонтанно возникать новые типы структур. В сильно неравновесных условиях может совершаться переход от беспорядка, теплового хаоса, к порядку. Могут возникать новые динамические состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой. Эти новые структуры мы назвали *диссипативными структурами* ...» [1, с.54].

При этом, «... необратимые процессы порождают высокие уровни организации ...» [1, с.25].

В неравновесных условиях кардинально меняется функция энтропии «... энтропия — не просто безостановочное соскальзывание системы к состоянию, лишённому какой бы то ни было организации. При определенных условиях энтропия становится прародительницей порядка ...» [1, с.25]; «... при неравновесных условиях энтропия может производить не деградацию, а порядок, организацию и в конечном счете жизнь ...» [1, с.26]; «... представление об энтропии как об источнике организации означает, что энтропия утрачивает характер жесткой альтернативы, возникающей перед системами в процессе эволюции: в то время как одни системы вырождаются, другие развиваются по восходящей линии и достигают более высокого уровня организации ...» [1, с.26].

Таким образом, синергетика даёт нам основания считать, что материя при определённых условиях порождает собственные формы, которые детерминируют её собственное существование.

Акт развития (саморазвития) материи теперь можно представить следующим образом: «... Согласно теории изменения, проистекающей из понятия диссипативной структуры, когда на систему, находящуюся в сильно неравновесном состоянии, действуют, угрожая ее структуре, флуктуации, наступает критический момент — система достигает точки бифуркации. ... в точке бифуркации принципиально невозможно предсказать, в какое состояние перейдет система. Случайность подталкивает то, что остается от системы, на новый путь развития, а после того как путь (один из многих возможных) выбран, вновь вступает в силу детерминизм — и так до следующей точки бифуркации ...» [1, с.28].

Представляется замечательным вывод, который делают авторы. Он прямо направлен против биологической или социальной редукации человека, что очень важно с точки зрения решения заявленных нами в начале статьи проблем: «... Авторы теории предостерегают против принятия генетических или социо-биологических объяснений загадочных или малопонятных сторон социального поведения. Многое из того, что обычно относят за счет действия тайных биологических пружин, в действительности порождается не «эгоистичными» детерминистскими генами, а социальными взаимодействиями *в неравновесных условиях* ...» [1, с.29].

Очень важен, по нашему мнению, методологический вывод, который далее делают авторы: «... В наши дни основной акцент научных исследований переместился с субстанции на отношение, связь, время ...» [1, с.49]. Вот

этот акцент и является нашей путеводной звездой при решении проблемы порождающей свои формы человека.

Одновременно возникает перспектива для решения актуальной для нашего времени проблемы соотношения естественнонаучного и гуманитарного подходов: « ... столкновение между тем, что часто принято называть «двумя культурами», — между естественными науками и гуманитарным знанием ... » [1, с.52].

История как процесс превращения субстратной связи в рефлексивное отношение. Исходным для анализа истории происхождения сознания является положение о мире как изначально имеющем внутреннюю и внешнюю форму уже в самом начале процесса собственного исторического развития. Собственно говоря, само историческое развитие могло начаться только тогда, когда сложилась эта сущность мира как базовое отношение (вначале как непосредственная связь) формы и материи.

Это есть, собственно, следствие интерпретированной концепции хиломорфизма Аристотеля [7], которая, утверждает в качестве сущности всего сущего и предметного мира в целом базовую структуру соотносящихся между собой формы и материи. Если вспомнить так и незаконченную «Диалектику природы» Ф.Энгельса [4], то можно принять во внимание то, что материя проходит в своём развитии, в своей исторической эволюции определённые этапы собственно развития, Это так называемые исторические формы (предметного) мира (механическая форма предметного мира, физическая форма предметного мира, химическая форма предметного мира, биологическая форма предметного мира, социальная форма предметного мира и т.д.).

Причём, « ... более высокий вид содержит в себе более низкий, и что более низкий существует потенциально в том, который наступает после ... » [3, с.333].

Каждая историческая форма предметного мира характерна тем, что её единство (тотальное родство всех её частных единичностей) обеспечивается его внутренней формообразующей сущностью. Именно эта внутренняя потенциальная оформленность позволяет говорить об общем способе существования конкретно-определённых элементов материи.

Каждая форма предметного мира имеет свою особую внутреннюю сущность (внутреннюю форму). Эта внутренняя форма обуславливает характерную внешнюю форму, которая представляет собой особый тип взаимодействия характерных объектов

На 'этапах неживой природы внутренняя форма предметного мира существует непосредственно внутри внешней формы, непосредственно слитно со своей внешней формой, неотторжимо от своей внешней формы, не имеет собственной автономной действительности и скрыта внешней формой от познания. Здесь внутреннюю форму (принцип взаимодействия неживых объектов) в принципе нельзя отделить от её внешней формы, не разрушив самого предметного мира.

На этапах живой природы внутренняя форма существует уже не как форма субстрата тела, а как форма активности тела. Её внешней формой становится реальная форма активности живого существа, его реальные процессы поведения и их реальные результаты. При этом, внутренняя форма активности детерминирована внутренней формой субстрата живого тела (его структу-

рой). Форма активности живого тела существует в форме тела как в своём субстрате активности, определяется формой субстрата тела. Без своего субстрата, вне тела форма активности существовать не может. Разрушив форму тела, мы разрушим форму активности тела. Форма активности живого тела неотторжимо от формы живого тела. Форма активности непосредственно совпадает с формой тела, представляет с ней одно и то же. Форма субстрата тела и есть субстрат формы его активности.

Эту непосредственную субстратную связь формы активности и формы живого тела нельзя разорвать не разрушив самого тела. Т.е. не убив живое существо.

С возникновением в истории человека, эта непосредственная связь формы активности и формы живого тела разрывается. Но разрыв непосредственной субстратной связи не означает разрыв с природой, а освобождение от зависимости от неё: « ... Это освобождение не является освобождением от природы, но от нашей зависимости от ее непосредственности и внешности ... » [3, с.356].

Целесообразная активность организма превращается в **целесообразную деятельность человека**. Субстратная связь превращается в бессубстратное отношение, опосредованное деятельностью рефлексивного сознания, В свою очередь, опосредующая деятельность сознания производит и воспроизводит идеальную сферу, в которой теперь уже существует оторванная от действующего тела форма его деятельности.

Сознание как рефлексивное отношение идеальной и реальной форм деятельности. Как уже отмечалось выше, « ... В наши дни основной акцент научных исследований переместился с субстанции на отношение, связь, время ... » [1, с.49]. Такая позиция очень близка нашему исследовательскому подходу. В связи с этим, сразу следует заметить, что мы рассматриваем сознание как отношение. Но это не отношение **к действительности** (гносеологическое), а отношение **внутри самой действительности** (онтологическое): « ... Сознание — это не знание о бытии и не отношение к нему, а само осознанное (значит, не инстинктивное, как у животных) бытие ... » [6, с.181].

При этом « ... Человек существует как человек, как субъект деятельности, направленной на окружающий мир и на самого себя, с тех пор и до тех пор, пока он активно производит и воспроизводит свою реальную жизнь в формах, **созданных им самим**, его собственным трудом ... » [15, с.219-227].

Такая точка зрения неизбежно следует из признания в качестве сущности предметного мира и человека генетически исходного базового отношения формы и материи (идеальности и реальности).

Таким образом, мы считаем, что проблема сознания должна быть решена не как гносеологическая (эпистемологическая; проблема познания), а как проблема онтологическая, бытийная.

Как и всё в предметном мире, развивается, трансформируясь и его сущность. Будучи исходно субстратной связью формы и материи, на переходе от организма к человеку она преобразуется в отношение идеальной и реальной форм его существования. И если под бытием человека понимать его деятельность, действие: « ... Истинное бытие человека ... есть его действие ... » [16, с.172] « ... что человек делает, таков он и есть ... » [17, с.154], то сущностью человека, выражающей сущность предметного мира, становится внутреннее отношение

идеальной и реальной форм его предметной деятельности.

Таким образом, сознание как отношение идеальной и реальной форм внутри человеческого бытия воспроизводит генетически исходное отношение формы и материи внутри бытия предметного мира.

Есть определённый смысл рассматривать сознание как отношение. Этот смысл заключается в следующем.

Во-первых, в этом случае сознание становится содержательным критерием отличия человека от всего остального живого и неживого мира.

Во-вторых, сознание приобретает сущностный статус, относящийся с сущностью целостного предметного мира.

В-третьих, сознание как рефлексивная деятельность выступает в качестве механизма порождения идеальных форм из реальных форм и механизма детерминации реальных форм идеальными формами.

В-четвёртых, раскрывается внутренняя механика происхождения идеальной действительности.

Но для того, чтобы внутреннее отношение предметного мира приобрело статус человеческого сознания, истории необходимо было разорвать исходную субстратную связь формы и материи и трансформировать её в рефлексивное отношение идеальной и реальной форм целеполагающей деятельности.

Именно в этой исторической точке бифуркации целеобразная активность претерпела качественное преобразование и была преобразована в человеческую целеполагающую деятельность: «... деятельность никоим образом не есть особенная форма активности (например, «человеческая форма» её и т.п.). К деятельности нельзя прийти, пытаясь сконструировать её из активности, как бы мы ни изощрались ...» [18, с.169].

Проблема сознания - это не только проблема возникновения сознания в истории, но может быть не менее важная проблема - это проблема возникновения сознания в онтогенезе. Проблема онтогенеза сознания - эта та проблема, которая для современной психолого-педагогической науки, наш взгляд, является важнейшей.

Так же, как и в истории, в онтогенезе сознания главной является проблема начала. В этом смысле работы Пригожина проливают свет на возможное решение. По крайней мере, становится ясным, что в самом начале онтогенетического пути следует организовывать необратимые процессы и, тем самым, формировать так называемую «*стрелу индивидуального времени*» (Фернан Бродель).

В отличие от «бесчеловечных» концепций Ч.Дарвина и З.Фрейда, настоящая статья утверждает и обосновывает особую роль человека в истории природы. Его качественное отличие от остальных живых существ. Работы Ч.Дарвина и З.Фрейда фактически низвели человека до положения организма. И если Ч.Дарвин прямо пишет об этом: «... Обезьяны разделились потом на две большие ветви: обезьян Старого и Нового Света. От первых же произошел в отдаленный период времени человек ...». [19, с.273], то З.Фрейд манипулирует понятием бессознательного, которое по содержанию представляет собой не что иное, как хранилище животных инстинктов: «... Я думаю, что следует различать два вида первичных позывов, из которых один - *сексуальные инстинкты*, или Эрос Гораздо труднее было для нас определение второго вида первичных позывов ... , На основе теорети-

ческих, опирающихся на биологию, размышлений мы предположили наличие *инстинкта смерти* [20, с.73].

Заключение. На самом же деле, человек, в отличие от всех живых существ, способен (благодаря своему разуму) произвольно создавать условия для возникновения новых форм, тем самым, преодолев адаптивную природу животных. В то время как остальные существа лишь пассивно (непроизвольно) участвуют в процессе возникновения новых форм, полностью подчинённые стихии внешних условий: «... В природе (неорганической и органической) превращение возможности в действительность происходит стихийно [21, с.271].

На самом деле «... от обезьяны происходит не человек как субъект (или, точнее, не весь человек), а лишь его органическая телесность. Как субъект же человек происходит не только и даже не столько от обезьяны, сколько от всего Бытия, от его универсально всеобщих определений и их универсальной логики - диалектики [22, с.499].

Тем не менее, всё это не означает, что человек контролирует вероятностные необратимые процессы. Просто он контролирует условия их возникновения.

Послесловие. Новизна моего предложения состоит в том, чтобы понять сознание *не как внешнее отношение* к предметному миру, в как *внутреннее отношение* в самом предметном мире.

Из этого следует, что необходим механизм конструирования человеком форм своего существования.

Но в первую очередь необходимо теоретическое обоснование возможности такого механизма.

Анализ истории науки показывает, что формы своего существования индивидуальный человек всегда получал извне, как определённые когнитивные проекции существующей вне и независимо от него гиперформы, недоступной для индивидуального конструирования.

И только хиломорфизм Аристотеля даёт теоретическую возможность форме возникать одновременно с человеком. Но механизм возникновения формы у Аристотеля описан туманно, не конкретно и неясно. Требуется его существенное уточнение.

Кроме того, у Аристотеля есть две как будто бы противоречащие друг другу точки зрения. С одной стороны, форма, не способна существовать вне и независимо от тела; с другой стороны, форма способна существовать вне и независимо от тела.

Для себя я делаю вывод о том, что эти обе точки зрения абсолютно верные, но они характерны для различных этапов эволюции.

Формы, неотделимые от тела и «*вмонтированные*» в *реальность субстрата* тела, характерны для организмов растений и животных. А «автономные» формы, не являющиеся реальными и находящиеся *в отношении к реальности субстрата* тела, характерны для человека.

Такое *отношение идеальных и реальных форм*, которое возникает одновременно с возникновением человека, *и есть рефлексивное сознание*.

Сознание представляет собой деятельность рефлексии [*Tätigkeit*, а не activity, не активность организма], целью которой являются идеальные формы, а её результатом - реальные формы.

С этой точки зрения, сознание есть креативный механизм создания идеальных форм, которые, в свою очередь, выступают как детерминанты реальных форм.

Человек, обладающий сознанием, способен создавать

идеальные формы как свои новые возможности, а затем детерминировать ими реальные формы своего существования.

Такое понимание сознания ставит новые задачи, которые требуют нестандартных решений.

Но понимание сознания как рефлексивного отношения между идеальными и реальными формами открывает новые возможности для конструирования технологий креативного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./Общая ред. В.И.Аршинова, Ю.Л., Климонтовича и Ю.В.Сачкова. – М.,: Прогресс, 1986. – 432 с.
2. Философская энциклопедия. т.5. М., 1970. – 740 с.
3. Ferrarin, A. (2004) Hegel and Aristotle. Boston university. The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom. – 430 с.
4. Шкуратов В.А. Новая историческая психология: монография / В.А.Шкуратов. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 208 с.
5. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память: пер. с фр. — МН.: Харвест, 1999. —1408 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология человека. М.,1995. - 384 с.
7. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т.1. Рт. В.Ф.Асмус. М., Мысль», 1976. – 559 с.
8. Tracy, T.S.J. Two Views of Soul: Aristotle and Descartes. University of Illinois at Chicago. *Illinois Classical Studies* Vol. 11, No. 1/2, Problems of Greek Philosophy (SPRING/FALL 1986), pp. 247-264.
9. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. I/Общ. ред. А.Ф.Лосева и др.; Авт. вступит. статьи А.Ф.Лосев; Примеч. А.А.Тахо-Годи; Пер. с древнегреч. – М.:Мысль, 1990.– 860 с.
10. Аббасов А. Сложность. Время. Синергетика: Общетеоретический анализ проблем сложности и развития сложных систем. Баку,1991. - 317 с.
11. Эбелинг В.Образование структур при необратимых процессах. Введение в теорию диссипативных структур. Перевод с немецкого А.С.Доброславского, под редакцией проф. Ю.Л. Климонтовича. Издательство «Мир». Москва, 1979. – 279 с.
12. Спиноза Б. Этика. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. - 336 с.
13. Хакен Г. Синергетика. Перевод с английского канд. физ.-мат. наук В.И.Емельянова, под редакцией д-ра физ.-мат. наук, проф. Ю. Л. Климонтовича и д-ра физ.-мат. наук С.М.Осовца. Издательство «Мир», Москва, 1980. – 405 с.
14. Энгельс Ф. Диалектика природы. Государственное издательство политической литературы., Москва, 1953. – 331 с.
15. Ильенков Э.В. Идеальное / Философская энциклопедия. Т.2. М.,1962. - 576 с.
16. Гегель. Система наук. Ч.1. Феноменология духа. М.,1959. – 329 с.
17. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления Тбилиси,1973. – 277 с.
18. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997. – 317 с.
19. Дарвин Ч. Сочинения, т.5. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. Под редакцией академика Е.Н.Павловского. Издательство Академии наук СССР. Москва, 1953. – 1041 с.
20. Фрейд З.«Я и Оно (сборник)»: Эксмо; Москва; 2015. – 151 с.
21. Философская энциклопедия. т.1. М., 1960. – 504 с.
22. Диалектическая логика.т.2 (А.А.Хамидов). Алма-Ата,1987. - 437 с.

REFERENCES

1. Prigozhin, I., Stengers, I. (1986) Order from chaos: New dialog of the person with the nature: The lane with the English/general edition of V.I. Arshinov, Yu.L. Klimontovich and Yu.V. Sachkov. – Moscow: Progress. – 432 p.
2. Philosophical encyclopedia (1970). v.5. Moscow. – 740 p.
4. Shkuratov, V.A. (2009) New historical psychology: monograph / V. A. Shkuratov. –Rostov n / D: SFU publishing house. – 208 p.
5. Bergson, A. (1999) Creative evolution. Matter and memory: Tr. with fr. — MN.: Moscow, Harvest. — 1408 p.
6. Slobodchikov, V.I., Isaev E.I. (1995) Psychology of the man. Moscow. - 384 p.
7. Aristotle. (1976) Works in four volumes. v.1. Red. V.F.Asmus. Moscow, Thought. – 559 p.
8. Plato. (1990) Collected works in 4 v.: v.I / general edition of A.F. Losev, etc; – Moscow: Thought. – 860 p.
9. Abbasov, A. (1991) Complexity. Time. Synergetics: General-theoretical analysis of problems of complexity and development of complex systems. Baku. – 317 p.
10. Ebeling, W. (1979) Formation of structures in irreversible processes. Introduction to the theory of dissipative structures. Translation from the German A.S.Dobroslavsky, under edition of the prof. Yu.L.Klimontovich. Mir publishing house. Moscow.–279p.
11. Spinoza, B. (2001) Ethics. - insk.: Harvest, Moscow: AST, 2001. - 336 p.
12. Haken, G. (1980) Synergetics. Translation from English by V.I.Yemelyanov's, under edition of the Dr., prof. Yu. L. Klimontovich and Dr. S.M. Ovtsov. Mir publishing house, Moscow. – 405 p.
13. Engels, F. (1953) Dialectics of nature. Gospolitizdat, Moscow. – 331 p.
14. Ilyenkov, E.V. (1962) Ideal / Philosophical encyclopedia. T.2. Moscow. - 576 p.
15. Hegel. (1959) System of science. P.I. Spirit phenomenology. Moscow. – 329 p.
16. Megrelidze, K.R. (1973) Main problems of sociology of thinking. Mzniebeba, Tbilisi. – 277 p.
17. Batishchev, G.S. (1997) Introduction to creativity dialectics. St. Petersburg. – 317 p.
18. Darwin, H. (1953) Works, v.5. The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex. The Expression of the Emotions in Man and Animals. Under edition of the academician E.N.Pavlovsky. Publishing house of Academy of Sciences of the USSR. Moscow. – 1041 p.
19. Freud, Z. (2015) «The Ego and the Id (collection)»: Eksmo; Moscow. – 151 p.
20. Philosophical encyclopedia (1960) . v.1. Moscow. – 504 p.
21. Dialectic logic. (1987) v.2 (A.A.Khamidov). Alma-Ata. – 437 p.

Consciousness as a problem of the psychological science

V. V. Ageyev

Abstract. The article discusses the problem of the genesis of consciousness as the ontological characteristics of a person. On the basis of the interpreted concept of hylomorphism (Aristotle) and the theory of change (Prigozhin), it is suggested that the matter, the objective world are originally capable of self-organization and self-formation. It is reasoned that, unlike as suggested by the views of Plato and Aristotle, self-formation gives to the matter, the objective world the ability to generate both *ens originarium* (primordial being) (genetically original relations between the form and the matter) and *ens summum* (entities of higher order). Based on above, it is concluded that the consciousness of a person is a relation between an ideal and a real forms of the objective activity as his/her existence and represents the highest being of the objective world.

Keywords: *consciousness, self-formation, primordial being, genetically original relation, hylomorphism, substrate relation, reflexive relation.*

Система психопрофілактики ксенофобії в студентському середовищі

І. О. Бореичук

Рівненський державний гуманітарний університет

Paper received 27.07.17; Accepted for publication 25.08.17.

Анотація. У статті представлено опис результатів застосування програми подолання ксенофобії, яка передбачає здійснення первинної, вторинної та третинної психопрофілактики. Встановлено, що дана психологічна система, передбачає виявлення провідного механізму психопрофілактики, врахування чинників, що призводять до її виникнення, умов та засобів блокування деструкцій особистості. Отримані результати підтверджують зниження рівня ксенофобії, під впливом засобів, включених в систему заходів профілактики ксенофобії.

Ключові слова: ксенофобні тенденції, прояви ксенофобії, толерантність, соціально-психологічний тренінг, профілактика.

Постановка проблеми. Узагальнення результатів досліджень щодо виявлення механізмів, які запускають процес формування ксенофобії [2; 5] дозволило виділити дві групи таких механізмів: соціально-психологічні та механізми психологічного захисту. До соціально-психологічних механізмів віднесено зараження, навіювання, міфологізацію, ідеалізацію «своїх», ефект дегуманізації жертви, феномен внутрігрупового фаворитизму. У процесі виникнення ксенофобії поряд з соціально-психологічними механізмами значну роль відіграють механізми психологічного захисту, до яких належить ідентифікація та інтелектуалізація.

Поєднання дії соціально-психологічних механізмів та механізмів психологічного захисту, що зумовлюють появу ксенофобних реакцій, призводить до виникнення в свідомості образу «чужого», що, на нашу думку, є основою ксенофобії.

Не зважаючи на наявні напрацювання в сучасній науці недостатньо дослідженими залишаються умови, шляхи та засоби психопрофілактики ксенофобії, що дозволили б створити середовище толерантне до представників різних спільнот, що є особливо важливим в юнацькому віці, оскільки в цей період відбувається закріплення змістовних складових етнічної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Д. Попова визначила напрямки профілактики ксенофобії, що можна розглядати на суспільному рівні її функціонування: формування розуміння та поваги до інших народів, культур, цивілізацій; домінування суспільно схвалюваних життєвих цінностей; усвідомлення необхідності міжнаціональної співпраці; цілеспрямоване створення умов для освоєння людиною культури і побуту різних народів; розвиток умінь вести відкритий міжконфесійний та міжкультурний діалог; засудження расизму, антисемітизму та інших форм нетерпимості та дискримінації; припинення підбурювання до ненависті на ґрунті раси, кольору шкіри, мови, релігії тощо; відкидання і засудження тероризму та будь-яких форм екстремізму [1, с. 132].

Основним завданням, що реалізується в процесі роботи щодо профілактики ксенофобії, на думку В.Л. Літвінової, є формування міжетнічної толерантності, що розглядається як стійкість до етнічних, культурних та інших відмінностей за умови розуміння стійкості як інтегральної якості особистості, ціннісно-когнітивного конструкта, що формується в процесі

соціалізації. Виділено декілька груп умов формування міжетнічної толерантності: економіко-демографічні, соціально-політичні, історико-культурні, соціальні, індивідуальні, оціночно-операційні, індивідуально-поведінкові [4, с. 160].

Зважаючи на тенденцію поширення проявів ксенофобії в сучасному суспільстві, особливо серед студентської молоді, актуальним завданням є вивчення існуючих засобів профілактики цього явища та розробка на цій основі нових.

Постановка завдань нашого дослідження. У процесі впровадження заходів щодо первинної розвитку ксенофобії в студентському середовищі здійснено первинну, вторинну і третинну профілактику. При цьому первинна профілактика розглядалась як така, що дозволяє попередити появу порушень у розвитку чи поведінці; вторинна – передбачала роботу з особами, в яких спостерігаються незначні порушення, з метою недопущення їх поглиблення; третинна – застосування системи заходів, спрямованих на гармонізацію особистості, що має значні порушення [3, с. 109]. Таким чином первинна профілактика передбачала роботу з респондентами, яким ознаки ксенофобії не властиві; вторинна – з опитуваними, в яких спостерігаються ксенофобні тенденції; третинна – з особами, яким притаманні виражені прояви ксенофобії.

Основне завдання нашого дослідження це описати результати застосування розробленої програми психопрофілактики ксенофобії в студентському середовищі.

Принцип комплектування тренінгових груп був реалізований на основі врахування даних, отриманих на етапі емпіричного аналізу піднятої проблеми. Оскільки психопрофілактика здійснювалась на трьох рівнях, то для утворення першої групи були відібрані респонденти, яким не притаманні ознаки ксенофобії, при формуванні другої – опитувані, яким властиві ксенофобні тенденції, третьої – респонденти з вираженими ознаками ксенофобії. Усі три групи були практично однорідними за ознакою віку, оскільки включали студентську молодь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, при проведенні заходів з первинної профілактики, основним засобом роботи був соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток толерантності. При здійсненні вторинної профілактики використовувався тренінг, що має на меті особистісний розвиток, який сприятиме виробленню оптимальних моделей самосприйняття та побудови між-

собистісної взаємодії. Крім проведення соціально-психологічного тренінгу здійснювалась консультативна робота з особами, яким властиві ксенофобні тенденції. Підбір технік відбувався з врахуванням психологічного профілю особистості, якій притаманні ознаки ксенофобії, а також детермінанти її появи.

Соціально-психологічний тренінг розвитку толерантності, що застосовувався на рівні первинної профілактики, сприяв процесу особистісного зростання за рахунок розвитку толерантності як риси, що дозволяє неупереджено оцінити представника іншої групи, вислухати та зрозуміти протилежну точку зору, продемонструвати повагу та прийняття оточуючих.

Первинна профілактика, що передбачала роботу з респондентами, яким ознаки ксенофобії не притаманні, проводилась зі студентами першого курсу. Ідентичність контрольної та експериментальної групи перевірялась за допомогою ϕ^* критерію Фішера ($\phi^*=0,16$ при $\phi^*_{кр}=1,64$). Для перевірки ефективності програми первинної профілактики ксенофобії використовувалась методика виявлення схильності до ксенофобії (О.М. Юрасова) та опитувальник для виявлення ступеня вираженості ксенофобних установок (О.Д. Гуріна).

Отримані результати вказують на те, що в експериментальній групі, з якою проводився соціально-психологічний тренінг спрямований на розвиток толерантності, зберігаються низькі показники схильності до ксенофобії та ксенофобних установок, тоді як в контрольній групі, з якою робота не проводилась, спостерігається зростання схильності до демонстрації жорстокості та агресії щодо представників інших спільнот.

У межах здійснення заходів вторинної профілактики основним методом роботи також виступав соціально-психологічний тренінг, який був спрямований на подолання ксенофобних тенденцій студентської молоді. Окрім тренінгової роботи з особами, яким властиві тенденції до розвитку ксенофобії, проводилось психологічне консультування, організоване на засадах гуманістичної психології, що передбачало аналіз внутрішніх детермінант, які спонукають особистість до самоствердження за рахунок приниження чи неприйняття представників інших спільнот.

Отже, розроблений соціально-психологічний тренінг передбачав корекцію ксенофобних тенденцій за рахунок розвитку толерантності, емоційної стабільності, здатності до саморегуляції, а також зниження рівня тривожності та конформності.

Третинна психопрофілактика передбачала роботу з особами, яким властиві виражені прояви ксенофобії та включала здійснення психологічного консультування, спрямованого на реконструкцію ціннісно-сміслової сфери особистості за рахунок включення в неї конструктивних гуманістичної орієнтації. Тренінг передбачав корекцію ксенофобії шляхом реконструкції системи цінностей індивіда та запуску процесу його особистісного зростання, спрямованого на розвиток толерантності, емоційної стабільності, здатності до саморегуляції, а також подолання жорстокості, надмірної домінантності, руйнування ксенофобних установок.

Оскільки програма первинної профілактики ксено-

фобії мала на меті розвиток толерантності, як передумови закріплення конструктивних тенденцій щодо взаємодії з представниками інших спільнот, для перевірки її ефективності використовувався також експрес опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова).

В експериментальній групі спостерігається збільшення рівня етнічної, соціальної та особистісної толерантності, що підтверджено методами математичної статистики. Це вказує на те, що в учасників тренінгової групи сформувався вищий рівень прийняття членів аутгруп, схильність проявляти до них терпимість та повагу. Натомість в контрольній групі спостерігається незначне зниження рівня толерантності, що підтверджує необхідність проведення корекційної роботи.

Перевірялась також ефективність засобів вторинної профілактики, а саме, соціально-психологічного тренінгу та психоконсультативних процедур, спрямованих на подолання ксенофобних тенденцій студентської молоді. Для перевірки ефективності програми вторинної профілактики ксенофобії використовувалась методика виявлення схильності до ксенофобії (О.М. Юрасова), опитувальник для виявлення ступеня вираженості ксенофобних установок (О.Д. Гуріна), експрес опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова).

Аналіз результатів, отриманих в експериментальній групі, вказує на значне зниження схильності до ксенофобії ($\phi^*=2,11$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$). В респондентів спостерігається підвищення готовності до взаємодії з представниками інших етнічних чи соціальних груп, зникнення тенденції до ізоляціонізму, як захисної реакції на зіткнення з «іншим», збільшення здатності до встановлення конструктивних міжособистісних стосунків, готовність до взаємодії з представниками інших спільнот не лише на офіційному, а й на неформальному рівні.

Спостерігається також руйнування ксенофобних установок ($\phi^*=2,12$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що змушували сприймати «іншого» як «ворога». Розширилась здатність оцінювати іншу людину не через призму стереотипів та негативних установок, а за рахунок усвідомлення та прийняття її індивідуальних якостей та властивостей. У респондентів збільшився рівень етнічної толерантності ($\phi^*=3,01$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що вказує на їх здатність встановлювати конструктивну взаємодію з представниками інших етнічних груп, неупереджено їх оцінювати, бачити в іншому швидше друга, ніж ворога. В учасників розвинулась здатність ставитись до представників інших національностей з повагою, демонструвати по що до них прийняття.

Рівень особистісної толерантності також зріс ($\phi^*=2,75$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що проявляється в підвищенні здатності до встановлення гармонійних стосунків з оточуючими, будувати об'єктивний образ оточуючої реальності, протистояти впливу засобів масової інформації, де образ «чужого» отожднюється з образом «ворога».

Аналіз результатів отриманих в контрольній групі

вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між показниками першого та другого діагностичного зрізу. Це свідчить про те, що зміни, які відбулися в експериментальній групі, викликані саме впливом програми психопрофілактики, а не процесами природного розвитку групи, що дозволяє рекомендувати розроблену програму вторинної профілактики ксенофобії для подальшого застосування.

У процесі роботи перевірялась також ефективність програми третинної психопрофілактики, що передбачала застосування психоконсультативних технік, спрямованих на реконструкцію ціннісно-смыслові сфери особистості. Допоміжним методом був соціально-психологічний тренінг, що має на меті подолання ксенофобії. Була сформована також контрольна група, ідентична експериментальній за основними параметрами ($\phi^*=0,25$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$). В процесі перевірки ефективності програми третинної профілактики ксенофобії використовувались такі методики: методика виявлення схильності до ксенофобії (О.М. Юрасова), опитувальник для виявлення ступеня вираженості ксенофобних установок (О.Д. Гуріна), експрес опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухласв, Л.А. Шайгерова).

Після проведення психопрофілактичної роботи в учасників спостерігалось виражене зниження схильності до ксенофобії ($\phi^*=4,22$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що супроводжувалось зміною поведінкових реакцій на зіткнення з «чужим». Якщо раніше респонденти демонстрували в таких випадках агресію та жорстокість, то після проведення роботи зросла їх здатність до підтримання з представниками інших етнічних чи соціальних груп конструктивних стосунків.

Зменшилась також вираженість ксенофобних установок ($\phi^*=3,74$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що вказує на руйнування стереотипів та стигм, у відповідності з якими оцінювались представники інших спільнот. Це дозволяє особистості формувати об'єктивний образ партнера по спілкуванню, що ґрунтується на досвіді взаємодії з ним, а не на уявленнях, що існують на рівні суспільної свідомості. Звільнення від негативних установок розглядалось як важлива передумова подолання ксенофобії на когнітивному рівні, оскільки об'єктивна оцінка іншої людини дозволяє побудувати конструктивну стратегію співпраці з нею, ґрунтовану на демонстрації поваги.

Значно збільшився рівень етнічної толерантності ($\phi^*=3,74$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що вказує на підвищення готовності учасників до взаємодії з представниками інших народів. Змінилось ставлення до членів етнічних меншин, учасники розвинули здатність сприймати їх більш об'єктивно, демонструвати щодо них прийняття та дружельюбність, ступінь яких відрізняються, в залежності від того, які стереотипи були сформовані до початку роботи.

Зріс рівень особистісної толерантності ($\phi^*=2,27$ при $\phi^*_{кр}=1,64$, $p < 0,05$), що вказує на збільшення відкритості учасників до встановлення нових контактів, відсутність страху та тривоги при взаємодії з людьми, які відрізняються від них за однією зі значущих ознак, що свідчить про пропрацювання ксенофобії на емоційному рівні та є базою для подальшого особистісно-

го зростання і самовдосконалення членів експериментальної групи.

Оскільки одним з базових завдань третинної психопрофілактики була реконструкція системи цінностей ксенофоба, при перевірці ефективності розробленої програми використовувався ціннісний опитувальник Ш. Шварца.

Порівняння отриманих даних вказує на те, що в процесі роботи зменшилась суб'єктивна значущість цінності «влада», яка у випадку ксенофобії була реалізована за рахунок самоствердження та демонстрації зверхнього ставлення до представників інших етнічних чи соціальних груп. Таким чином, принижуючи інших, індивід підвищував свою самооцінку, демонстрував зверхню позицію. При проведенні профілактичної роботи відбувалось скеровування шляхів реалізації цієї цінності в соціально прийнятне русло, за рахунок демонстрації успіхів в навчанні, спорті тощо.

Зросла значущість цінності «самотійність», що дозволило особистості будувати картину оточуючого світу не на основі інформації, що подається засобами масової інформації, чи нав'язується членами референтної групи, а на основі власного аналізу, співставлення фактів та вигадок.

Значно збільшилась значущість цінності «універсалізм», що передбачає демонстрацію толерантності щодо оточуючих, включаючи і членів аутгруп, прояв розуміння та поваги щодо них, сприйняття як повноцінних членів соціуму.

Спостерігалась зміна місця в ієрархії цінностей конструкту «доброта», що в процесі роботи підтвердив свою значущість та став сприйматися як важлива якість, яка дозволяє зберегти цілісність соціуму, створити в ньому умови, сприятливі для функціонування всіх його членів. Ця цінність розглядалась як одна з гуманістично орієнтованих, що робило її включення в систему ціннісних орієнтацій учасників вагомим завданням.

Показники отримані в контрольній групі практично не змінилися, що підтверджує те, що конструктивні зміни, які відбулися в системі ціннісних орієнтацій членів експериментальної групи, та зумовили значне зниження рівня ксенофобії, викликані саме впливом процедур, включених в систему заходів третинної профілактики ксенофобії.

Отже, поєднання засобів первинної, вторинної та третинної профілактики дозволяють подолати прояви ксенофобії на різних рівнях її розвитку, або ж не допустити її появи взагалі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Розробка системи засобів психопрофілактики ксенофобії в студентському середовищі ґрунтується на застосуванні принципів гуманістичного підходу, що передбачає сприйняття особистості як неповторної індивідуальності.

Система подолання ксенофобії передбачає застосування засобів первинної, вторинної та третинної профілактики. Завданням первинної профілактики є недопущення формування ксенофобії шляхом розвитку толерантності особистості, що забезпечує прийняття та повагу членів аутгруп. Засобом такої роботи є соціально-психологічний тренінг, зважаючи на

його значні розвивальні та корекційні можливості, активність усіх учасників групи, атмосферу довіри та розкнутості, що створює передумови для саморозкриття і особистісного зростання.

Засоби вторинної психопрофілактика дозволяють скорегувати ксенофобні тенденції шляхом участі в тренінговій роботі, а також за рахунок проведення індивідуальних психологічних консультацій, спрямованих на особистісний розвиток та пропрацювання проблем, що лягають в основу деструктивних поведінкових проявів індивіда.

Основним завданням третинної профілактики є реконструкція системи ціннісних орієнтацій ксенофоба,

що спрямована на включення в її структуру гуманістично орієнтованих конструктів. Провідним засобом такої роботи є психологічне консультування учасників з метою виявлення глибинних внутрішніх конфліктів та проблем, що призвели до деструкції особистості. В процесі роботи використовувались трансформаційні техніки, що передбачають реконструкцію системи світосприйняття особистості.

Програма психопрофілактики підтвердила свою ефективність на всіх рівнях, що дозволяє використовувати її з метою недопущення появи ксенофобії в студентській молоді, корегування ксенофобних тенденцій та подолання виражених ознак ксенофобії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Попова Д. Полікультурна освіта в контексті соціальної профілактики екстремізму та ксенофобії / Д. Попова // Освітologia. – 2014. – Вип. 3. – С.130-135.
2. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей : опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь: Доля, 2009. – 256 с.
3. Лакосина Н. Д. Медицинская психология - 2 изд. / Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. – М.: Медицина, 1984. – 272 с.
4. Литвинова В. Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. Л. Литвинова. – М., 2007. – 214 с.
5. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М., 1991. – 266 с.

REFERENCES

1. Popova D. Multicultural education in the context of social prevention of extremism and xenophobia / D. Popova // Osvitologiya. – 2014. – Issue. 3. – P.130-135.
2. Korostelina K. The system of social identities: the experience of analyzing the ethnic situation in the Crimea / K. Korostelina. – Simferopol: Dolya, 2009. – 256 p.
3. Lakosina N. Medical Psychology - 2 edition. / N. Lakosina, G. Ushakov. – M.: Medycyna, 1984. – 272 p.
4. Litvinova V. Social and psychological conditions for the formation of interethnic tolerance of Russian youth: the dissertation of the candidate of psychological sciences: 19.00.05 / V. Litvinova. – M., 2007. – 214 p.
5. Losev A. Philosophy. Mythology. Culture / A. Losev. – M., 1991. – 266 p.

The system of psychological prevention of xenophobia in the student community

I. O. Boreychuk

Abstract. In the article the author presents the results of the application of the program to overcome xenophobia, which involves the implementation of primary, secondary and tertiary preventions. It is defined that this psychological system involves revealing the leading mechanism of psychological preventions, taking into account the factors leading to its occurrence, conditions and means of blocking destructions of the individual. The received results confirms the decrease of the level of xenophobia, under the influence of the means included in the system of measures for the prevention of xenophobia.

Keywords: *xenophobic tendencies, manifestations of xenophobia, tolerance, social and psychological training, prevention.*

Система психопрофілактики ксенофобии в студенческой среде

И. О. Борейчук

Аннотация. В статье представлено описание результатов применения программы преодоления ксенофобии, которая предусматривает осуществление первичной, вторичной и третичной психопрофилактики. Установлено, что данная психологическая система, предполагает выявление ведущего механизма психопрофилактики, учета факторов, приводящих к ее возникновению, условий и средств блокировки деструкции личности. Полученные результаты подтверждают снижение уровня ксенофобии, под влиянием средств, включенных в систему мер профилактики ксенофобии.

Ключевые слова: ксенофобские тенденции, проявления ксенофобии, толерантности, социально-психологический тренинг, профилактика.

Постакмеологические личностные ресурсы, как важный компонент развития людей пожилого возраста

О. Н. Карпинская

Одесский Национальный Университет имени И. И. Мечникова

Paper received 04.05.17; Accepted for publication 10.05.17.

Аннотация. В статье проанализированы какие личностные ресурсы становятся актуальными в пожилом возрасте. Рассмотрены точки зрения разных ученых относительно использования различных показателей в качестве ресурсов в разных возрастных периодах. Сравнены данные представителей пожилого, зрелого и юношеского возраста по всем обозначенным показателям. Определено, какие ресурсы являются важными компонентами развития личности, и как активность их использования различается в каждом возрастном периоде. Выявлено, что понятие «постакмеологические ресурсы» имеет право на существование.

Ключевые слова: *постакмеологические личностные ресурсы, зрелый возраст, юношеский возраст.*

Постановка проблемы: Актуальность исследования ресурсов личности в пожилом возрасте связана с тем, что в современном мире их стали воспринимать как тех, кто способен активно развиваться, независимо от физических, психологических и социальных ограничений. Многие ученые утверждают, что и в старости можно проживать активную жизнь и развиваться, но для этого необходимо правильно распределять собственные ресурсы. С их помощью пожилые люди могут достигать поставленных целей и строить планы на ближайшее будущее.

Анализ последних исследований: Проблема ресурсности в психологии является одной из самых актуальных, а само понятие – весьма расширено и не конкретизировано. Ресурсы – это разнообразные способности, знания, умения, навыки, возможности, которые чаще всего относятся к интрапсихической реальности [8]. Исследованием ресурсов как психологического феномена, занимались такие ученые, как Э. Фромм, А. Хаммер, М. Цайндер, К. Мудзыбаев, С. Л. Соловьева, В. А. Бодров, Л. И. Дементий, О. Ю. Первозчикова, Ю. С. Прошутинский, О. С. Штепа, Л. В. Куликов, З. А. Киреева и др. Каждый автор имеет свои взгляды на понятие «ресурсы». Так, Ю. С. Прошутинский разделяет внешние и внутренние ресурсы. К внешним он относит деньги, время, уровень жизни, образование, социальную поддержку, к внутренним – личностные особенности и качества: позитивную самооценку, уверенность в себе, оптимизм, знания, опыт, навыки [11]. Л. И. Дементий опирается на классификацию личностных ресурсов А. Хаммера и М. Цайндера. Она включает пять сфер жизнедеятельности: познание и воображение, чувства, отношения с людьми, духовность и физическое бытие [8]. По мнению О. С. Штепы [16] психологические ресурсы являются эффектом синергии компетентности, личностного потенциала и человеческого капитала, которые проявляются, как способность личностно зрелой личности самостоятельно преодолевать жизненные трудности, и могут характеризоваться разным уровнем сформированности. По мнению З. А. Киреевой, важным ресурсом является постижение времени, которое проявляется в трех плоскостях: индивидуально-личностной, социокультурной и экзистенциальной. Они обобщают сопряженность времени с жизненным смыслом, субъективным дефицитом времени и потребностью к самореализации на жизненном пути [8].

В пожилом возрасте ресурсы, необходимые для преодоления стрессов и прочих трудностей, могут меняться, в отличие от юношеского и зрелого. Пожилой возраст – это период, когда адаптационные механизмы снижают свою активность, а развитие может приостанавливаться, если его не подкреплять. Именно ресурсы являются тем стимулом, который помогает человеку продолжать свое развитие. Актуальным в этой ситуации является использование термина «акмеологические личностные ресурсы». Акмеологические личностные ресурсы – это определенные средства, источники, возможности, которые стимулируют человека не останавливать собственное развитие.

Цель статьи: Целью нашей работы было определить, какие ресурсы для развития являются наиболее актуальными в пожилом возрасте и насколько они отличаются от ресурсов, которые используют в юношеском и зрелом возрасте.

Изложение основного материала: В психологии личностные ресурсы следует рассматривать, как систему. Они проявляются во взаимодействии человека с окружающей средой как непрерывный процесс развертывания человека, трансформации его ценностно-смысловой системы. Именно это составляет основу для самореализации и развития личности.

Достижение высшей точки развития, «акме», и личностной зрелости не зависит от возраста. В пожилом возрасте развитие может иметь такое же большое значение, но для этого необходимы определенные ресурсы. Черпать эти ресурсы можно с разных источников, в частности: мотивационно-ценностной, временной и личностной сфер. Гармоничная расстановка приоритетных ценностей и сформированная мотивация достижения нередко приводят к развитию в любом возрасте. Не менее важным является и время, учитывая его скоротечность. Оптимальная временная перспектива требует затраты ресурсов, однако это может иметь свои позитивные стороны, так как личность не регрессирует, а прогрессирует, т.е. развивается. Личностные характеристики, в частности личностная зрелость, очень тесно переплетается с понятием «акме». Мы полагаем, что в качестве ресурсов выступают и такие показатели, как религиозность, диспозиционный оптимизм, стрессостойкость, жизнестойкость, локус контроля. В пожилом возрасте не менее актуальными являются здоровье и социальная поддержка.

Для того чтобы узнать, действительно ли данные показатели выступают ресурсами именно в пожилом возрасте, мы провели ряд эмпирических исследований. Были использованы методики: «Личностная зрелость» Ю. З. Гильбуха, «Временная перспектива» Ф. Зимбардо, «Потребность в достижении» Ю. М. Орлова, «Стрессостойкость» С. Коухена и Г. Виллиасона, «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, «Локус контроля» Дж. Роттера, «Диспозиционный оптимизм» Т. А. Гордеевой, О. А. Сичевой и О. Н. Осина. Также была разработана анкета, состоящая из трех блоков. Первый блок направлен на определение социальной поддержки, второй – на определение религиозных взглядов, третий – на оценку собственного здоровья. В качестве испытуемых выступали люди пожилого возраста, которые являются студентами института третьего поколения. Всего было протестировано 96 респондентов. Мы также провели исследование на двух группах сравнения. Первая из них – студенты юношеского возраста. Всего 54 испытуемых. Вторая группа – представители зрелого возраста, в количестве 55 респондентов. За основу была взята возрастная периодизация А. В. Завьяловой и В. М. Смирновой [10]. Выбор именно таких групп сравнения связан с тем, что это противоположно разные возрастные группы, и каждая из них имеет свои определенные ресурсы для адаптации и развития. Мы видим необходимость произвести сравнение между пожилыми и зрелыми людьми, так как представители зрелой возрастной группы еще стремятся активно развиваться, но уже имеют сниженный ресурсный объем в сравнении с группой юношеского возраста. Именно поэтому они приближаются к тем условиям, в которых уже находятся представители пожилого возраста.

Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича определил, что приоритетными ценностями для людей пожилого возраста являются здоровье, любовь и активная жизнь. Для респондентов зрелого возраста – это здоровье и счастливая семейная жизнь, а для испытуемых юношеского возраста – здоровье, любовь и хорошие друзья. Мы видим, что независимо от возраста, здоровье является большой ценностью для человека. В. В. Болтенко указывал, что в старости важной становится забота о собственном здоровье [4]. И. С. Кон связывал с этим разные формы активности и моральной удовлетворенности [9]. Согласно данным, которые мы получили после анкетирования на тему оценки собственного здоровья, следует отметить, что наши респонденты пожилого возраста оценивают его как позитивное на 64%. Для более молодого поколения здоровье – это привлекательность для противоположного пола, возможность создания семьи и т.д. [5]. Мы считаем, что здоровье – это один из самых важных ресурсов для развития в любом возрасте. Также мы наблюдаем совпадение в выборе такой ценности как «любовь» у представителей пожилого и юношеского возраста. Однако, для респондентов пожилого возраста любовь – это, в первую очередь, основа для самоуважения, уничтожения изолированности Я, которая подталкивает к творческому развитию, а значит – способствует обновлению идентичности, способно-

сти переживать хронологию своей жизни как единое целое [6]. Любовь в юношеском возрасте больше связана с окончанием полового развития, гормональными и психологическими изменениями, стремлением создать свою семью. В обоих случаях любовь может выступать ресурсом. В пожилом возрасте – как источник творческого развития и самоуважения, а в юношеском – как возможность начать самостоятельную жизнь в отношениях с партнером. Активная деятельная жизнь в пожилом возрасте проявляется в их стремлении быть включенными в социальные связи, передавать свой опыт, знания, чувствовать себя нужными, а значит, может выступать ресурсом. Но здесь важно здоровое окружение. Именно в пожилом возрасте люди часто общаются на темы собственных заболеваний или обсуждают тему того, что им уделяют недостаточно внимания [7]. Следует отметить, что наши респонденты посещают занятия в университете, а значит, их окружение кардинально отличается. В результате анкетирования, предназначенного для выявления направлений социальной поддержки, было определено, что наибольшую поддержку люди пожилого возраста получают от семьи, а наименьшую – со стороны друзей. Последние чаще и составляют нездоровое окружение, так как относятся к той же возрастной группе. Наши испытуемые окружили себя людьми со схожими интересами, так как все они обучаются, а значит, стремятся к развитию.

Тест «Потребность в достижении» М. Ю. Орлова показал, что у представителей юношеского и зрелого возраста плохой уровень потребности в достижении, а у респондентов пожилого – удовлетворительный. Мы считаем, что такой результат связан с тем, что пожилые люди более осознанно ощущают ценность того, чего они уже достигли. Молодежь воспринимает это как должное, так как у них есть больший объем ресурсов для достижения поставленных целей. Также существуют внешние причины снижения уровня потребности в достижении: нагрузки на работе или учебе, нехватка времени или отсутствие смены социального статуса. Поэтому мы считаем, что потребность в достижении – важный ресурс, который не в каждом возрастном периоде активно используется.

Методика «Личностная зрелость» Ю. З. Гильбуха продемонстрировала, что у испытуемых пожилого возраста на удовлетворительном уровне находится только мотивация достижения и чувство гражданской ответственности. У респондентов зрелого возраста удовлетворительными являются мотивация достижения, чувство гражданской ответственности, жизненная установка и личностная зрелость, у представителей юношеского – мотивация достижения и личностная зрелость. Во всех группах мы наблюдаем общий удовлетворительный показатель – мотивацию достижения. Е. Н. Равнодежина указывает, что мотивация занимает важное место в сущности человеческих ресурсов. При этом мы наблюдаем, что она активно используется в любом возрасте. Общим между показателями респондентов пожилого и зрелого возраста является удовлетворительный уровень чувства гражданской ответственности. К. В. Щанин связывает этот показатель с самоуважением и амбициозностью, что также, на наш взгляд, способствует развитию. Поэтому

му чувство гражданской ответственности выступает ресурсом. Стоит отметить, что личностная зрелость удовлетворительная только в юношеском и зрелом возрасте, а в пожилом – неудовлетворительная. Это подтверждает, что зрелость не зависит от возраста, учитывая, что самые высокие показатели у респондентов юношеского возраста.

Тест «Стрессоустойчивость» С. Коухена и Г. Виллиасона показал, что во всех трех группах стрессоустойчивость имеет неудовлетворительный уровень. Это может быть связано с тем, что в любом возрасте люди постоянно поддаются физическим, эмоциональным, социальным стрессам. Их большое количество разрушает стойкость. Неудовлетворительный уровень стрессоустойчивости дает нам основания утверждать, что наши испытуемые не используют его как ресурс.

Проведение теста «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой дало возможность сравнить средние показатели включенности, контроля и принятия риска у людей пожилого, зрелого и юношеского возраста. Именно в юношеском возрасте все три показателя самые высокие и находятся в пределах нормы. У представителей зрелого и пожилого возраста показатель «включенность» ниже нормы, хотя и несущественно. С. Л. Рубинштейн утверждал, что именно активный человек имеет высшую степень включенности в жизнь [12]. Следует отметить, что активная деятельная жизнь – это одна из приоритетных ценностных ориентаций наших испытуемых пожилого возраста. Значит, включенность может также выступать ценным ресурсом для них. Самые высокие средние показатели контроля и принятия риска мы наблюдаем у личностей юношеского возраста, а самые низкие – у респондентов пожилого. Тем не менее, все данные находятся в пределах нормы. Наши испытуемые пожилого возраста еще ощущают собственный потенциал и не готовы перекладывать ответственность за свою жизнь на других. Это дает основания предположить, что желание контролировать подталкивает к развитию, чтобы не быть беспомощными. Показатель «принятие риска» в их случае – это готовность узнавать что-то новое, развиваться и использовать новые знания, достигать поставленных целей. По этой причине готовность рисковать также может служить ресурсом. Общая картина жизнестойкости у наших респондентов выглядит оптимистично и практически не отличается от нормы во всех трех группах. В любом возрасте жизнестойкость способствует мобилизации психологических ресурсов, которые помогают справляться с жизненными трудностями, формировать психологическое будущее, которое позволяет выйти личности на новые мотивы и стимулы [2], а значит – развиваться. Мы считаем, что жизнестойкость является актуальным ресурсом в каждой возрастной группе.

Тест «Диспозиционный оптимизм» Т. А. Гордеевой, О. А. Сичевой и О. Н. Осина показал, что самый высокий уровень диспозиционного оптимизма у испытуемых юношеского возраста, а самый низкий – у респондентов пожилого. Личности пожилого возраста продемонстрировали результат ниже нормы, хотя и несущественно. Это может быть связано с осознанием того, что большая часть жизни прошла. Но наши ис-

пытываемые активно участвуют в социальной жизни и не думают о приближении смерти. Мы считаем, что старые люди имеют достаточный уровень диспозиционного оптимизма, независимо от того, что он ниже результатов групп сравнения, т.к. они все равно строят планы на будущее, стремятся узнать что-то новое, а значит, развиваются независимо от возраста и физических ограничений. По нашему мнению, диспозиционный оптимизм также является для них важным ресурсом.

С помощью методики «Лocus контроля» Дж. Роттера нами было установлено, что у представителей юношеского и пожилого возраста преобладает интернальный locus контроля, а у респондентов зрелого – экстернальный. Интерналы интересуются новой информацией, усваивают ее, инициативны относительно планирования своего свободного времени, жаждут узнавать что-то новое. Экстерналы, по мнению А. Д. Тимофеева, не так реагируют на стереотипы. Стереотипы для них не так опасны, так как они воспринимают их более критично, склонны меньше винить себя в неудачах, принимая во внимание внешние факторы [14]. Схожесть данных у испытуемых юношеского и пожилого возраста дают основание говорить, что независимо от возраста, личность стремится к развитию, познанию нового, полагаясь на себя. По этой причине мы считаем интернальный locus контроля необходимым ресурсом и особенно важным в пожилом возрасте.

Проведение анкетирования на тему отношения к религии показало, что внутренняя потребность в религии самая высокая у пожилых людей, как и тенденция искать религиозную поддержку. На наш взгляд, для большинства людей пожилого возраста такие результаты свойственны потому, что в этот период меняются ценностные ориентации, появляются определенные конфликты с обществом и с самими собой. Тогда, когда человек не находит понимания у окружающих, он пользуется поддержкой Бога, даже если она иллюзорная. Э. Фромм указывал среди ресурсов такую психологическую категорию, как душевная сила. Она помогает сопротивляться всему, что подвергает опасности собственную веру. Мы считаем, что религия – это воплощение этой душевной силы, а значит и ресурс. Эту точку зрения поддерживают Н. В. Волобуева и Т. А. Сережко. Они подчеркнули, что религия помогает преодолевать тревогу, которая существенно снижает развитие. Самые низкие показатели религиозности у представителей зрелого возраста. В этой возрастной группе преобладают экстерналы, а значит, можно предположить, что часто религию используют как объяснение определенных событий, чтоб не брать ответственность на себя. В зрелости человек способен актуализировать собственный потенциал и достигать продуктивности в значимых жизненных сферах. Но, когда они испытывают определенные трудности, значение приобретает именно вера в Бога [15]. Поэтому мы наблюдаем самые низкие показатели религиозности среди зрелых респондентов. У испытуемых юношеского возраста показатели выше. И. М. Богдановская связывает это с развитием рефлексии, познанием смысла жизни и становлением мировоззрения [3]. Религия формирует систему коор-

динат личности по отношению к миру и себе в любом возрасте. Это, в свою очередь, создает условия для оптимального развития [13].

Тест «Временные перспективы» Ф. Зимбардо показал, что в пожилом возрасте люди больше ориентированы на будущее, а в зрелом и юношеском – на позитивное прошлое. Важно, что в оптимальном профиле, предложенном Ф. Зимбардо, именно эти два показателя находятся на первых местах. Во всех трех группах на последнем месте расположены показатели «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее», что также совпадает с оптимальным профилем. Автор указывает, что эти два показателя не несут никакого позитивного характера. Ориентация на будущее говорит о том, что пожилые люди видят перспективу на дальнейшее развитие, самосовершенствование. Э. Фромм указывал, что существует такой важный ресурс как надежда. Именно он обеспечивает готовность людей к встрече с будущим. Исходя из наших данных исследований, мы можем предположить, что надежда у них присутствует, а значит – они видят перспективу развития. Очень важно осознать то, что настал период старения и адекватно это принять. Такая позиция поможет открыть для себя новые смыслы. Тогда психика человека пожилого возраста будет ориентирована на настоящее и будущее, а депрессивные проекции на прошлое будут отсутствовать. На наш взгляд, такое отношение к себе и окружающим строит для таких людей новую жизненную ценностную установку, способствует сохранению личности и согласованию прошлого, настоящего и будущего, значит, может выступать в качестве ресурса. В отношении преобладания ориентации на позитивное прошлое мы согласны с утверждением Л. И. Анцыферовой, что человек может использовать собственное прошлое для того, чтобы решить задачи будущего. При этом прошлое и будущее смыкаются, а личность формирует собственное настоящее как поле актуальных мотиваций и активных действий [1].

Анкетирование, направленное на выявление социальной поддержки показало, что для представителей пожилого возраста наиболее значима поддержка со стороны семьи, а для респондентов юношеского и зрелого возраста – со стороны значимых других людей. К такой группе можно отнести преподавателей, коллег и неблизких знакомых. Для людей пожилого возраста общение с семьей выполняет некую компенсирующую функцию. Независимо от того, что наши респонденты проявляют определенную самостоятельность, стремятся развиваться, именно поддержка семьи существенно на это влияет. Это же мы наблюдали в иерархии ценностей. Только 9% респондентов считают, что у них нет никакой поддержки со стороны близких, 76% утверждают, что получают максимальную поддержку. Мы считаем, что социальная поддержка со стороны семьи может стать существенным ресурсом, который подталкивает на развитие людей

пожилого возраста. Испытуемые юношеского и зрелого возраста поддержку со стороны семьи ставят на последнее место. На наш взгляд, такая тенденция связана с тем, что они активно строят собственную жизнь, поэтому вынуждены общаться с преподавателями, коллегами по работе и другими посторонними людьми, от которых зависит их дальнейшее развитие и самосовершенствование.

Анкета, направленная на оценку собственного здоровья продемонстрировала, что испытуемые всех трех возрастных категорий оценивают свое здоровье больше позитивно, чем негативно. Самые высокие показатели у респондентов юношеского возраста, а самые низкие – у испытуемых пожилого. При этом данные зрелых и пожилых людей мало отличаются. Именно в зрелости люди начинают испытывать определенные физические ограничения, но острее они часто проявляются уже в пожилом возрасте. Несмотря на это, представители пожилого возраста оценивают свое здоровье больше позитивно, чем негативно, что указывает на их желание и возможность быть активными, развиваться. Респонденты пожилого возраста не просто хотят не отставать от молодежи (посещают занятия), но и доказать, что у них есть потенциал для достижения целей. Одним из ресурсов этого потенциала и является здоровье.

Все вышеперечисленные ресурсы являются важными компонентами развития личности, но активность их использования различается в каждом возрастном периоде. Развитие не прекращается даже в пожилом возрасте, поэтому достижение высшей точки развития «акме», на наш взгляд, невозможно. Именно поэтому считаем целесообразным ввести новый термин – «постакмеологические ресурсы». Постакмеологические ресурсы – это определенный набор возможностей, способов, необходимых для эффективного развития и адаптации, которые были приобретены в прошлом или настоящем, с перспективой использования в будущем.

Выводы:

1. В разные возрастные периоды используются разные ресурсы для развития.
2. Достижение высшей точки развития «акме» невозможно из-за того, что даже в пожилом возрасте у человека еще есть ресурсы для достижения новых целей и развития.
3. Важными ресурсами для людей пожилого возраста выступают здоровье, ценностные ориентации, социальная поддержка, диспозиционный оптимизм, временные перспективы, потребность в достижении.
4. Понятие «постакмеологические ресурсы» имеет право на существование, так как демонстрирует, что даже в пожилом возрасте у личности существует определенный набор возможностей, способов, т.е. ресурсов, необходимых для эффективного развития и адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психол. журн. — Т. 15. — 1994. — № 3. — С. 99-105.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии. М.: Институт психологии РАН, 2004. 415 с.
3. Богдановская И.М. Смысловая организация современного религиозного опыта личности: автореф... дис.канд. психол. наук. СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2002. С. 23.

4. Болтенко В.В Особенности межличностных отношений в старческом возрасте // Экспериментальные исследования в патопсихологии / Под ред. А. А. Портнова, М.: - 1976.
5. Васильева О. С. Экспериментальное исследование внутренней картины здоровья в юношеском возрасте / О. С. Васильева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. - №14. - Том 69. - 2006. - С. 316 - 324.
6. Зарецкая В. А. Невротическая потребность в любви у женщин пожилого возраста / Известия Самарского научного центра РАН. - 2010. - Т.12 №3(3). - С. 719-725.
7. Калугер Дж., Калугер Мериам. Жизнь в позднем возрасте. - ж. Развитие личности, № 1, 2001 - с. 120.
8. Кіреєва З. О. Осягнення часу як ресурсу / З. О. Кіреєва // Соціальна психологія. - №4 (54). - 2012. - С. 3-9.
9. Кон И.С. Постоянство личности: миф или реальность? / В кн.: Хрестоматия по психологии/ Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского.- М., 1987.
10. Нормальная физиология: Учебник / Под ред. А.В.Завьялова, В.М.Смирнова. - М. : МЕДпресс-информ, 2009. - 816 с.
11. Прошутинский Ю.С. Ресурсное направление психологической помощи [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ppip.idnk.ru/index.php/4-2011/246-2011-12-12-10-00-44.html>
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва.: Наука, 1997.
13. Семенова М. Н. Психологическое благополучие и религиозная ориентация личности в период взрослости / №3. - 2014 С. 104
14. Тимофеев А. Д. Субъективное восприятие времени под влиянием стереотипа «старость» / ВЕСТНИК РГГУ. - №18 (119). - 2013. - С. 158-163.
15. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 102.
16. Штепа О.С. Структура та актуалізація психологічних ресурсів особистості // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. Т. XII. Ч.3. С.428 - 434.

REFERENCES

1. Antsyiferova L. I. Novyye stadii pozdney zhizni: vremya teploy oseni ili surovoy zimy // Psihol. zhurn. — Т. 15. — 1994. — # 3. — S. 99-105.
2. Antsyiferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontologii. M.: Institut psihologii RAN, 2004. 415 s.
3. Bogdanovskaya I.M. Smyislovaya organizatsiya sovremenogo religioznogo opyita lichnosti: avtoref... dis.kand. psihol. nauk. SPb.: Rossiyskiy gos. ped. un-t im. A.I. Gertsena, 2002. S. 23.
4. Boltenko V.V Osobennosti mezhlchnostnyih otnosheniy v starcheskom vozraste // Eksperimentalnyie issledovaniya v patopsihologii / Pod red. A. A. Portnova, M.: - 1976.
5. Vasileva O. S. Eksperimentalnoe issledovanie vnutrenney kartinyi zdorovyia v yunosheskom vozraste / O. S. Vasileva // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tehnicheskie nauki. - #14. - Tom 69. - 2006. - S. 316 - 324.
6. Zaretskaya V. A. Nevroticheskaya potrebnost v lyubvi u zhenschin pozhilogo vozrasta / Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. - 2010. - Т.12 #3(3). - S. 719-725.
7. Kaluger Dzh., Kaluger Meriam. Zhizn v pozdnem vozraste. - zh. Razvitie lichnosti, # 1, 2001 - s. 120.
8. KіreEva Z. O. Osyagnennya chasu yak resursu / Z. O. KіreEva // Sotsialna psihologiya. - #4 (54). - 2012. - S. 3-9.
9. Kon I.S. Postoyanstvo lichnosti: mif ili realnost? / V kn.: Hrestomatya po psihologii/ Sost. V.V. Mironenko; Pod red. A.V. Petrovskogo.- M., 1987.
10. Normalnaya fiziologiya: Uchebnik / Pod red. A.V.Zavyalova, V.M.Smirnova. - M. : MEDpress-inform, 2009. - 816 s.
11. Proshutinskiy Yu.S. Resursnoe napravlenie psihologicheskoy pomoschi [Elektronnyiy resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.ppip.idnk.ru/index.php/4-2011/246-2011-12-12-10-00-44.html>
12. Rubinshteyn S.L. Chelovek i mir. Moskva.: Nauka, 1997.
13. Semenova M. N. Psihologicheskoe blagopoluchie i religioznaya orientatsiya lichnosti v period vzroslosti / #3. - 2014 S. 104
14. Timofeev A. D. Sub'ektivnoe vospriyatie vremeni pod vliyaniem stereotipa «starost» / VESTNIK RGGU. - #18 (119). - 2013. - S. 158-163.
15. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti // Psihologicheskaya diagnostika. 2005. # 3. S. 102.
16. Shtepa O.S. Struktura ta aktualizatsiya psihologichnih resursiv osobistostI // Zbirnik naukovih prats Institutu psihologiyi Im. G.S.Kostyuka NAPNU. Т. XII. Ч.3. S.428 - 434.

Postacmeological personal resources, as an important component of development of people in an elderly age

O. N. Karpinskaya

In the article, there is analysis what personal resources become actual in elderly. There are consider the point of view of different scientists on the problems of using of different indicators as resources in different age periods. There are compared the data of representatives of elderly, adulthood and adolescence in all the designated indicators. It is determined which resources are important components of personal development, and how the activity of their use differs in each age period. It is revealed that the concept of "post-acmeological resources" has the right to exist.

Keywords: *post acmeological personal resources, mature age, youthful age.*

Аналіз результатів дослідження мотивації безробітних як детермінанти адаптації у процесі професійної перепідготовки

В. Г. Пасічна

Вищий навчальний заклад Університет економіки та права «Крок»
Corresponding author: pasichnalera@gmail.com

Paper received 04.08.17; Accepted for publication 12.08.17.

Анотація. У статті представлено аналіз результатів дослідження мотивації безробітних як детермінанти адаптації у процесі професійної перепідготовки. Визначено, що у досліджуваних на початковому етапі перепідготовки спостерігається перевага опосередкованих мотивів високого рівня, зовнішніх позитивних мотивів і наявність зовнішніх негативних мотивів, що свідчить про необхідність оптимізації й корекції мотиваційної сфери у безробітних. Встановлено, що після психологічного супроводу під час курсів перенавчання безпосередні і внутрішні індивідуально значущі мотиви посідають в ієрархії вищі місця, ніж мотиви зовнішні і опосередковані, що свідчить про те, що у безробітних сформовано адекватну мотивацію щодо цілей і завдань перепідготовки та майбутньої діяльності у сфері управління персоналом.

Ключові слова: мотивація, безробітні, адаптація, перепідготовка, психологічний супровід.

Вступ. В умовах різкого загострення конкуренції, збільшення ризиків і протиріч у галузі виробництва зростає рівень безробіття, що призводить як до економічних, так і до соціально-психологічних втрат суспільства і зумовлює формування нової соціальної ролі і статусу фахівця як безробітного. Це негативно впливає на психологічну, соціальну, мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивну і професійну сфери особистості. Новий рольовий статус безробітного потребує наукового пізнання і дослідження процесу адаптації особистості у професіогенезі і, зокрема, з'ясування організаційно-психологічних детермінант адаптації безробітних в період переключення. Ними з'ясовано, що у структурі детермінант адаптації до професійної перепідготовки займає провідне місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою у дослідженні проблеми безробіття можуть слугувати надбання світової економічної та психологічної науки і практики. Основні аспекти безробіття, причини його виникнення та шляхи регулювання досліджували такі вчені як: Дж. М. Кейнс, Т. Мальтус, К. Маркс, А. Пігу, Д. Рікардо, А. Сміт, М. Фрідмен, Д. Хікс [4, 7].

Серед українських вчених, які займалися проблемою безробіття, можна виокремити таких як: С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Черниш, О. Власенко, П. Нікіфоров, А. Вольська, В. Пиц, Г. Мамонова, О. Піжук, В. Ярошенко, Т. Панюк [2, 3, 5, 6].

Аналіз наукових джерел свідчить про міждисциплінарні підходи щодо вивчення проблеми безробіття. Так, економічний напрям безробіття висвітлено у роботах Н. Куліш, Ю. Маршавіна, І. Кірцнера, В. Колот, Й. Шумпетера та інших. Психологічний напрям розкрито у дослідженнях Л. Карамушки, О. Креденцер Л. Галаган (розвиток конкурентоздатності у безробітних – майбутніх підприємців); Г. Ложкіна, В. Комаровської, Н. Волянук (психологія підприємництва і зайнятості безробітних); В. Логвиненко (психологічна підтримка безробітних); О. Корчової (психологія адаптаційної активності безробітних); О. Рудюка (психологія переживання безробітними професійних криз); Н. Фізера (психологія особистості в умовах безробіття) [2, 3, 6].

Значущість проблеми безробіття для суспільства і

особистості, розвиток наукових підходів, визначення детермінант, проявів і методів психологічного забезпечення процесу адаптації до нових умов у професіогенезі особистості, її недостатня розробленість зумовили напрям дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз результатів дослідження мотивації безробітних як детермінанти адаптації у процесі професійної перепідготовки і визначити особливості її показників до і після використання методів психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. У дослідженні приймали участь чотири групи безробітних, які розподілилися наступним чином: 64 особи, які звільнилися з попередньої роботи за згодою сторін та не мають попереднього досвіду роботи з персоналом (група 1); 31 особа – колишні військовослужбовці, які звільнилися з силових структур (в основному збройних сил та системи МВС – група 2); 25 осіб, які мають попередній досвід роботи з персоналом (“кадровики” та HR-менеджери, група 3); 42 особи – мають гуманітарну освіту і досвід роботи з людьми, які звільнені з причин реорганізації (скорочення) штатів підрозділів підприємств (група 4).

Розроблена нами програма психологічного супроводу адаптації безробітних включала: індивідуальне психологічне консультування, 5 групових психологічних тренінгів і 3 практичних заняття за тематикою: “Сучасні технології пошуку роботи”, “Підготовка до співбесіди та самопрезентація”, “Технологія складання резюме та телефонного інтерв'ю з роботодавцем”.

Обстеження проводилися двічі – перше (фонове) на другий день початку курсів та друге (заклучне) в останні дні закінчення програми перепідготовки.

Виходячи з мети роботи ми досліджували групи безробітних за комплексом інформативних методик, а саме: методика В.К. Горбачевського, “Мотиваційний профіль” – оцінка структури мотивів професійної діяльності (модифікований варіант методики Ш. Річі і П. Мартіна; (В. Бодров), методика “Смисложиттєвих орієнтацій” (СЖО) Д.О. Леонтьєва [1, 3, 6].

У разі встановлення відсутності значущих відмінностей показників між групами досліджуваних, їх оцінку здійснювали за середньо статистичними груповими показниками на початку та після здійснення

заходів психологічного супроводу протягом професійного перенавчання.

Рівень сформованості мотиваційної спрямованості безробітних у процесі психологічного супроводу протягом професійної підготовки досліджено за допомогою опитувальника В.К. Горбачевського. Аналіз показників показав наступне.

Значущих відмінностей показників між групами досліджуваних не встановлено, тому аналіз показників проводимо за середньогруповими показниками.

Так, у безробітних початкові показники до використання засобів психологічного супроводу протягом професійної перепідготовки на 4,76 балів ($p < 0,05$) переважає мотив престижу (4 компонент), у співставленні з даними після перепідготовки і на 3,77 балів ($p < 0,05$) переважає мотив уникнення (3 компонент), тобто боязливість показати низький результат. При цьому мотив самоповаги у безробітних після перенавчання вищий, ніж до нього на 4,63 балів ($p < 0,05$). Отже, суттєве зниження мотиву уникнення і престижу та підвищення мотиву самоповаги свідчать про сформованість у безробітних після перепідготовки мотиву самоповаги з вираженим суперництвом без гіперболізованого прагнення до престижу.

Встановлено, що вираженість мотиву престижу, який в 1,4 рази більше до психологічного супроводу протягом перепідготовки супроводжується наданням суттєвого суб'єктивного значення досягнення якомога кращих результатів у порівнянні з іншими. При цьому мотив уникнення (компонент 3), який виражений в 1,5 рази сильніше, до психологічного супроводу протягом перепідготовки свідчить про побоювання показати нижчі результати, ніж у інших, що супроводжується низьким рівнем самоповаги, який в 1,3 рази менший до перепідготовки. Такі дані свідчать про те, що у безробітних на початку професійного перенавчання виражені певні мотиваційні особливості, наявні протилежні мотиви: з одного боку яскраво виражений мотив престижу, спрямований на досягнення якомога кращих результатів і в той же час – виражений мотив уникнення з низьким рівнем самоповаги, що вказує на притаманний безробітним мотиваційний симптомокомплекс – надмірно виражений мотив престижу, виражений мотив уникнення при низькому мотиві самоповаги, що є, на нашу думку, особливістю рушійних сил розвитку безробітних за першою групою елементів (1-6 компоненти за опитувальником В.К. Горбачевського).

Аналіз представлених результатів другої групи елементів (7-8 компоненти) свідчать про те, що у безробітних до використання методів психологічного супроводу протягом перепідготовки оцінка труднощів завдання значно вища, ніж після, відповідно 7,01 і 5,57 балів ($p < 0,05$), – це свідчить про суттєвий рівень переоцінки труднощів професійних завдань обстежених безробітних. При цьому попередня оцінка супроводжується підвищеною оцінкою ступеня вираженості вольового зусилля (компонент 9), який більш виражений у безробітних до перенавчання, ніж після (відповідно 13,83 і 10,11 балів, при $p < 0,05$).

Оцінка свого потенціалу у безробітних за нашими даними виявилася заниженою, хоча і відмічається на рівні 12,08 балів після перепідготовки, проте він став

вищим, ніж до перенавчання – 10,82 балів, при $p < 0,05$.

Результати оцінки наміченого рівня мобілізації, який суб'єктивно вважається необхідним для досягнення результатів (компонент 12) після перепідготовки змінився в сторону збільшення: 14,06 балів після та 11,55 балів до психологічного супроводу протягом перепідготовки, при $p < 0,05$).

Оцінка закономірності результатів (компонент 14) показала, що у безробітних цей показник на початку психологічного супроводу протягом перепідготовки зафіксовано на рівні 9,59 балів, після – на рівні 13,14 балів ($p < 0,001$), що вказує на сформованість впевненості у своїх силах і усвідомлення того, що досягнення високих результатів залежно від особистих адаптаційних можливостей у безробітних.

Отже, для безробітних після психологічного супроводу протягом професійного перенавчання притаманні більш виражені оцінки сили свого потенціалу, розуміння успіху діяльності, що залежить від особистісного потенціалу, зусиль і можливостей.

Встановлено, що до початку професійної підготовки, для безробітних за першою частиною елементів – мотиваційно-оцінковими, відмічається симптомокомплекс, який проявляється різко вираженим мотивом престижу, при значному прояві мотиву уникнення, з низькою оцінкою самоповаги; за другою частиною, яка пов'язана з прогнозуванням – виражена переоцінка складності завдань та рівня мобілізації вольових і мобілізаційних зусиль, необхідних для досягнення результатів, і за третьою частиною у цієї категорії відмічається зневіра у свої сили та залежність результатів від сторонніх втручань.

Таким чином, за методикою В.К. Горбачевського встановлено, що з першої частини елементів, які пов'язані з мотиваційно-оцінковими показниками (компоненти 1-6), у безробітних після психологічного супроводу протягом професійного перенавчання вдалося значно підвищити мотив самоповаги; з другої частини елементів, які пов'язані з процесом прогнозування (7-13 компоненти) підвищити оцінку прогнозу свого потенціалу; із третьої – які пов'язані з процесами інтерпретації своєї діяльності (14-15 компоненти) – підвищити властиве розуміння і віру в залежність результатів від особистих можливостей.

У відповідності до аналізу отриманих результатів за тестом смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва безробітних до та після психологічного супроводу протягом професійного перенавчання з'ясовано, що за усіма показниками є суттєві відмінності.

Так, за шкалою контролю подій власного життя визначено суттєві відмінності показників у безробітних в процесі психологічного супроводу протягом перепідготовки: цей показник на 7,44 стандартних значень (далі – ст. зн.) нижчий до перепідготовки, ніж після: 25,71 та 33,15 ст. зн. відповідно, при $p < 0,05$.

За шкалою задоволеності самореалізацією цей показник на 5,9 ст. зн. менший до психологічного супроводу протягом перепідготовки, ніж після: 21,11 і 27,01 ст. зн. відповідно ($p < 0,05$), за підсумковою шкалою цей показник нижчий на 22,72 ст. зн. до перепідготовки, ніж після: 83, 47 та 106,19 ст. зн. відповідно,

при $p < 0,05$.

За шкалою “локус контролю-Я” на 5,03 ст. зн. нижчий до психологічного супроводу протягом перепідготовки, ніж після: 17,01 та 22,04 ст. зн. відповідно, при $p < 0,05$ і за шкалою “емоційна наповненість” на 4,92 ст. зн. нижчий до психологічного супроводу протягом перепідготовки, ніж після: 28,35 та 33,27 ст. зн. відповідно, при $p < 0,05$.

Таким чином, у безробітних до психологічного супроводу протягом перепідготовки встановлено значно нижчі показники за усіма шкалами тесту СЖО у порівнянні з аналогічними показниками після перепідготовки, що свідчить про особливості проявів смислоттєвих орієнтацій у даній категорії досліджуваних і вказує на ефективність перенавчання та психокорекційної роботи з такими особами.

Аналіз результатів самооцінки у безробітних показав, що їх самооцінка була суттєво знижена до психологічного супроводу протягом професійної перепідготовки, ніж після її завершення і вказував на необхідність психологічної роботи з цією категорією осіб.

Проведений аналіз трансформації мотиваційної спрямованості безробітних під час психологічного супроводу в процесі професійної підготовки у подальшому надав можливість схарактеризувати її особливості у різних групах досліджуваних, оскільки за методикою “Мотиваційний профіль” (модифікований варіант методики Ш.Річі і П.Мартіна) виявлені значущі відмінності показників між групами досліджуваних.

За методикою “Мотиваційний профіль” досліджено зміни структури мотивів професійної діяльності у різних групах досліджуваних до та після психологічного супроводу протягом професійного перенавчання.

Проводячи аналіз, слід наголосити, що до початку занять у першій групі досліджуваних надали низькі оцінки у показниках: “відношення з колегами”, “емоційна залученість у діяльність (інтринсивність мотивів)”, “визнання” та “цікава робота”; надали завищену оцінку показнику “успіх”; в процесі психологічного супроводу протягом перенавчання в досліджуваних даної групи визначені позитивні зміни за показниками: “відношення з колегами” (на два стени, $p < 0,05$), “емоційна залученість у діяльність (інтринсивність мотивів)” (на два стени, $p < 0,01$), “визнання” (на два стени, $p < 0,05$) та “цікава робота” (на два стени, $p < 0,05$) та надали низькі оцінки за показником: “кар’єра” (на три стени, $p < 0,01$). Спираючись на отримані данні, можемо стверджувати, що в даній групі сформувалась спрямованість досліджуваних на саморозвиток та досягнення певного успіху за рахунок соціальної взаємодії, що говорить про значне підвищення їх адаптивних можливостей.

Слід відмітити, що до початку психологічного супроводу і занять у другій групі досліджуваних надали вкрай низькі оцінки за показниками: “відношення з колегами”, “емоційна залученість у діяльність (інтринсивність мотивів)”, “визнання” та “кар’єра”; показали завищену оцінку показника “успіх”. Тобто, досліджувани прагнули досягти успіху за будь-яких умов у “ворожому оточенні” на ринку праці. Під час психологічного супроводу в процесі перенавчання у дослі-

джуваних даної групи визначені позитивні зміни за вказаними показниками: “відношення з колегами” – на п’ять стени, $p < 0,001$; “емоційна залученість у діяльність (інтринсивність мотивів)” – на п’ять стени, $p < 0,05$; “визнання” – на два стени, $p < 0,05$; та “кар’єра” – на два стени, $p < 0,01$.

Отже з’ясовано, що під час психологічного супроводу в процесі перенавчання у досліджуваних даної групи вдалося змінити їх бачення своєї системи ціннісно-смислової сфери, смислоттєвих орієнтацій разом з досягненням відчуття винаходу “втрачених цінностей”. Саме завдяки визначенню цих змін можна судити які особистісні зміни відбуваються у безробітного та визначити детермінанти його адаптивних можливостей.

Група 3 (особи, які мають досвід з персоналом). Враховуючи, що досліджувані даної групи мали досвід кадрової роботи, можна стверджувати, що в них відбулося не стільки формування конкретної нової мотиваційної спрямованості, а її корекція. Це зумовлено тим, що практично усі досліджувані цієї групи свідомо прийшли на курси перепідготовки з метою підвищення своєї конкурентоспроможності та адаптивності на ринку праці.

Тобто, безробітними цієї групи відбулося певне переосмислення своїх можливостей і компетенцій з урахуванням отриманих нових знань та вмій за фахом. Зокрема, на фоні психологічного супроводу протягом професійного перенавчання в досліджуваних даної групи відбулися позитивні зміни за показниками: “гроші” – осмислення можливості заробляти більше за рахунок отриманих знань та сучасних ефективних технологій управління персоналом – на два стени, $p < 0,01$; “кар’єра” – на два стени, $p < 0,05$; “успіх” – на один стени, $p < 0,001$; “цікава робота” – на три стени, $p < 0,05$.

Група 4 (особи, які мають гуманітарну освіту і працювали з людьми). У досліджуваних під час психологічного супроводу протягом перенавчання змінилися стенові значення показників “гроші” (зміна на два стени, $p < 0,05$) та “кар’єра” (на три стени, $p < 0,01$). Досліджувани цієї групи визначили, що в них сформувалось уявлення про те, що можна робити кар’єрний зріст за нових умов діяльності в рамках обраного фаху. У цьому їм можуть допомогти наявні навички роботи з людьми і соціальної взаємодії та їх загальна гуманітарна спрямованість.

Висновок. Визначено, що у досліджуваних на початковому етапі перепідготовки спостерігається перевага опосередкованих мотивів високого рівня, зовнішніх позитивних мотивів і наявність зовнішніх негативних мотивів, що свідчить про необхідність оптимізації й корекції мотиваційної сфери у безробітних. Встановлено, що після психологічного супроводу під час курсів перенавчання безпосередні і внутрішні індивідуально значущі мотиви посідають в ієрархії вищі місця, ніж мотиви зовнішні і опосередковані, що свідчить про те, що у безробітних сформовано адекватну мотивацію щодо цілей і завдань перепідготовки та майбутньої діяльності у сфері управління персоналом. За результатами дослідження у всіх групах відмічено позитивні зміни мотиваційної сфери безробітних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Галаган Л.В. Психологічний стан як фактор формування конкурентоспроможності безробітного / Л.В. Галаган // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. Освіти НАПН України. – 2010 – Вип.1 (14), ч.2: Психологія. – 2010. – С. 90—102.
3. Карамушка Л.М. Семинар-тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності безробітних-майбутніх підприємців» / Л.М. Карамушка, О.А. Філь, Л.В. Галаган // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2012. — Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія, Вип. 34. — С. 323—332.
4. Корольчук М.С., Пасічна В.Г. Детермінанти і вплив молодіжного безробіття на адаптаційні можливості особистості (за результатом аналізу іноземних джерел) ЄС Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка. – Вип.35. – Кам'янець-Подільський :Аксиома, 2017. – С. 221-234.
5. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: нав. посібн. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К.: Київ. нац. торг.- екон. ун-т, 2012. – 720 с.
6. Психологія адаптації студентів до навчальної діяльності : монографія / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, І.В. Мосцова, У.Б. Михайлишин, С.М. Миронець, В.Г. Пасічна, Е.Т. Соломка; за заг. ред. М.С. Корольчука. – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2017. – 218 с.
7. Colquitt J.A., LePine J.A., Noe R.A. Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research // Journal of Applied Psychology. – 2000. – Vol. 85. – № 5. – P. 678-707

REFERENCES

1. Bodrov, V.A. Psykholohyia professyonalnoi pryhodnosti / V.A. Bodrov. – M.: PERSЭ, 2001. – 511 s.
2. Halahan L.V. Psykholohichnyi stan yak faktor formuvannia konkurentospromozhnosti bezrobitnoho / L.V. Halahan // Visnyk pisljadiplomnoi osvity: zb. nauk. prats / Un-t menedzh. Osvity NAPN Ukrainy. – 2010 – Vyp.1 (14), ch.2: Psykholohiia. – 2010. – S. 90—102.
3. Karamushka L.M. Seminar-treninh «Psykhologhiia rozvytku konkurentozdatnosti bezrobitnykh-maibutnykh pidpriemstiv» / L.M. Karamushka, O.A. Fil, L.V. Halahan // Aktualni problemy psykhologhii : zb. nauk. prats / In-t psykhologhii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. — 2012. — T. 1 : Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia, Vyp. 34. — S. 323—332.
4. Korolchuk M.S., Pasichna V.H. Determinanty i vplyv molodizhnogo bezrobittia na adaptatsiini mozhlyvosti osobystosti (za rezultatom analizu inozemnykh dzherel) YeIe Problemy suchasnoi psykhologhii : Zbirnyk naukovykh prats Kamianets Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S.D. Maksymenka. – Vyp.35. – Kamianets-Podilskiy :Aksioma, 2017. – S. 221-234.
5. Pidpriemytstvo: psykhologhichni, orhanizatsiini ta ekonomichni aspekty: nav. Posibn. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovska, T.Iu. Kulakovskiy. – K.: Kyiv. nats. torh.- ekon. un-t, 2012. – 720 s.
6. Psykhologhiia adaptatsii studentiv do navchalnoi diialnosti : monohrafiia / M.S. Korolchuk, V.M. Korolchuk, I.V. Mostova, U.B. Mykhailyshyn, S.M. Myronets, V.H. Pasichna, E.T. Solomka; za zah. Red. M.S. Korolchuka. – Uzhhorod: TOV «RIK-U», 2017. – 218 s.
7. Colquitt J.A., LePine J.A., Noe R.A. Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research // Journal of Applied Psychology. – 2000. – Vol. 85. – № 5. – P. 678-707.

Analysis of the results of the study of motivation of the unemployed as a determinant of adaptation in the process of professional retraining

V. G. Pasichna

Annotation. The article presents an analysis of the results of the study of motivation of the unemployed as the determinants of adaptation in the process of professional retraining. It is determined that the indirect motives of a high level, external positive motives and the external negative motives dominate in the initial stages of retraining, which indicates the need for optimization and correction of the motivational sphere of the unemployed. It is determined that immediate and internal individually important motives occupy higher places in the hierarchy than external and indirect motives, after psychological support during the retraining courses, which indicates that the unemployed have formed an adequate motivation for the goals and tasks of retraining and future activities in the field of Personnel management.

Keywords: *motivation, unemployed, adaptation, retraining, psychological support.*

Анализ результатов исследования мотивации безработных как детерминанта адаптации в процессе профессиональной переподготовки

В. Г. Пасична

Аннотация. В статье представлен анализ результатов исследования мотивации безработных как детерминанты адаптации в процессе профессиональной переподготовки. Определено, что в исследуемых на начальном этапе переподготовки наблюдается преобладание косвенных мотивов высокого уровня, внешних положительных мотивов и наличие внешних негативных мотивов, что свидетельствует о необходимости оптимизации и коррекции мотивационной сферы в безработных. Установлено, что после психологического сопровождения во время курсов переобучения непосредственные и внутренние индивидуально значимые мотивы занимают в иерархии более высокие места, чем мотивы внешние и косвенные, что свидетельствует о том, что у безработных сформирована адекватная мотивация относительно целей и задач переподготовки и будущей деятельности в области управления персоналом.

Ключевые слова: *мотивация, безработные, адаптация, переподготовка, психологическое сопровождение.*

Особливості предикторів самоставлення у осіб з різним самосприйняттям власного віку

С. А. Швайкін

Кафедра загальної психології та психології розвитку особистості Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 07.08.17; Accepted for publication 15.08.17.

Анотація. У статті проаналізовані особливості самоставлення і сенсожиттєвих орієнтацій у віці середньої дорослості. Встановлено позитивне диференційоване відношення до себе та уникнення негативного є базовим для дорослої людини, що відображає її потребу у самоідентичності. Вивчено проявлення суб'єктивного віку людини в віці середньої дорослості та зв'язаність часових зон. Продемонстровано предиктори самоставлення у суб'єктивно молодших і суб'єктивно старших особистостей. Встановлено, що предиктори модальностей самоставлення у тих, хто є суб'єктивно молодшими і у тих, хто є суб'єктивно старшими - різні. У суб'єктивно молодих субшкали сенсожиттєвих орієнтацій не виступають предиктором для різних аспектів самоставлення.

Ключові слова: самосвідомість, самоставлення, особистість, зв'язність часових зон, середня дорослість, суб'єктивний вік.

Вступ. Багатьма вченими (Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтєєвим, С. Пантелєєвим, С.Рубінштейном, Н. Сарджвеладзе, В. Століним, О. Санніковою, Т.Титаренко, І. Чесноковою, Ю.Швалбом) самоставлення, розглядається в контексті розвитку особистості. Проведений аналіз сучасних українських психологічних досліджень, показує стійкий інтерес до проблеми самоставлення особистості.

В психологічних дослідженнях хронологічний вік виступає як основна незалежна змінна, а суб'єктивний вік людини тісно пов'язаний з її фізичним і психологічним здоров'ям, задоволеністю життям, часовою перспективою і індивідуально-психологічною організацією [5]. О. А. Сергієнко констатує, що існують значимі відмінності у відношенні до часової перспективи, фізичного і психічного здоров'я для підгруп тих, що занижують, що завищують свій вік. Ми вважаємо, що предиктори самоставлення у тих, хто є суб'єктивно молодим і у тих хто є суб'єктивно старшим є різними [2].

Короткий огляд публікацій. Відомо, що з дослідженнями Zola [6] почалося вивчення суб'єктивного віку. Вчений один з перших опитував людей про вік, на який вони себе почувають. Р.Кастенбаум з колегами запропонували модель суб'єктивного віку "Age - of - me". Ця модель виступає багатовимірним феноменом, що складається з чотирьох "внутрішніх віків": емоційного (feel - age); біологічного (look - age); соціального (do - age); інтелектуального (interest - age), або на скільки років індивіди сприймають себе: як відчувають, виглядають, діють і чим цікавляться [4]. На думку О.А.Сергієнко, категорія суб'єктивного віку не стає альтернативою типологічному (К.О.Абульханова, Т.Н.Березіна, В.Н.Дружинин, К.Г.Юнг, В.І.Ковальов), причинно-цільовому (Є.І.Головаха, О.О.Кронік, Р.А.Ахмеров, В.В.Нуркова) і мотиваційному (Ж.Нюттен, Ф.Зимбардо, А.Сирцова, Н.Н.Толстих) підходам до проблеми людини і часу, а є іншим ракурсом її розгляду. Згідно О.А. Сергієнко [2], суб'єктивний вік людини - це самосприйняття власного віку. Вчені говорять про когнітивну ілюзію віку, що виникає в процесі життя і є різницею між хронологічним (скільки років прожито) і суб'єктивним віком людини (як суб'єктивно себе відчуває людина).

Л. Лепихова визначає самоставлення як стійке почуття яке виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу и оцінки значущого оточення [1]. С. Пантелєєв вважав, що самоставлення складається з двох рівнів: приватних самооцінок і рівню узагальненої самооцінки. Самоставлення це цілісне, одновимірне і універсальне утворення, що виражає міру позитивності відношення індивіда у власному уявленні про себе і це відношення інтегрується з приватних самооцінок [3].

Мета дослідження – емпірично порівняти особливості предикторів самоставлення у осіб в віці середньої дорослості з різним самосприйняттям власного віку

Матеріали та методи. З метою вирішення поставлених дослідницьких завдань в роботі використані: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), що застосовувалися для узагальнення теоретико-методологічних основ і емпіричних даних дослідження; метод психологічної діагностики и методи математичної обробки даних (описова статистика, регресійний аналіз). Метод психологічної діагностики місцев: Методика діагностики самоставлення (МДС С.Р. Пантелєєв), методику "Тест смисложиттєвих орієнтацій" (СЖО, Д.О. Леонтєєв), "Графічний тест Коттла" за Р.Б.Браун та Р. Херінг, проективну вправу "суб'єктивний вік".

Результати і обговорення. За більшістю шкал методики діагностики самоставлення у випробуваних самоставлення представлено на середньому рівні. Досліджувані відображують позитивне самоставлення до себе, в якому проявляються, на наш погляд, мотив самоповаги або мотив самозвеличення. Їх самоставлення є індивідуально переживаємим стійким типом сприйняття себе, що характеризується певною динамікою психічних процесів, рівнем усвідомлення Я, що виражається в стійкому типі поведінки і саморегуляції. Аналізую особливості самоставлення можна зазначити, що більшість досліджуваних в віці середньої дорослості усвідомлюють себе, критичні, в міру відкриті, мають виборче відношення до себе; у критичних ситуаціях долають деякі психологічні захисти при актуалізації інших; не завжди видають значиму інформацію про себе; вони досить самовпевнені; у звичних для себе ситуаціях зберігають працездатність і здатність до

особистого контролю, упевненість в собі, орієнтацію на успіх; бувають внутрішньо напружені, при несподіваній появі труднощів; проявляють товарищівість, емоційну відкритість для взаємодії з оточенням, досить легко встановлюють ділові і особисті контакти; упевнені в собі і в деяких особистісних якостях, проте приймають не усі свої достоїнства і критикують не усі свої недоліки; міра адаптованості до ситуації впливає на відношення до себе; досліджені мають внутрішні конфлікти, які супроводжують тривожно-депресивні стани. Досліджувані не завжди знаходяться у ладу з собою, але вважають, що їх доля знаходиться у власних руках; відчувають обгрунтованість і послідовність своїх внутрішніх спонукань і цілей, здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння, приймають себе такими, якими є, їх небажання мінятися виражено на середньому рівні на тлі загального позитивного відношення до себе.

Таким чином, досліджувані відображують позитивне диференційоване самоствалення. Таке позитивне відношення і уникнення негативного є базовим для людини і відображує потребу людини у самоідентичності. Показником диференційованого самоствалення виступає характер взаємозв'язку його позитивних і негативних сторін.

За методикою СЖО досліджувані мають середній рівень задоволеності самореалізацією, прожитий відрізок життя оцінюють в цілому як успішний і продуктивний, мають реалістичні цілі в майбутньому, які надають їх життю усвідомленість, спрямованість і часову перспективу, вони являються досить сильними особистостями, які мають достатню свободу вибору і які будують своє життя відповідно до своїх цілей, готови до подолання труднощів.

В результаті аналізу проєктивної методики "Графічний тест Коттла" за Р.Б.Браун та Р. Херінг, спрямованої на дослідження суб'єктивного відчуття часу, головною ідеєю якої є встановлення зв'язаності часових періодів, нами було виявлено, що у більшості досліджуваних – 53% – переважає зв'язаність часових зон, у 36% часові зони не зв'язані, 7% досліджуваних віддають перевагу одній з часових зон, інші – 4% не піддаються аналізу за інструкцією методики. Необхідно відмітити, що отримані нами результати за графічним тестом Коттла узгоджуються з результатами за методикою СЖО, згідно з якою більшість досліджуваних знаходять сенс у житті у усіх трьох складових життя майбутнє – сьогодення - минуле (цілі, процес, результат).

Ми запропонували досліджуваним на умовній лінії життя відмітити їх суб'єктивний вік. За нашим дослідженням випробуваних можна розподілити на дві підгрупи: «суб'єктивно молоді» (53%) і «суб'єктивно старші» (44%). 3% випробуваних співпадає хронологічний і суб'єктивний вік.

У досліджуваних підгрупі "Суб'єктивно молоді" зв'язаність часу, за тестом Коттла, представлена у 82% досліджуваних, а у підгрупі «суб'єктивно старші» у - 52%, .

З метою вивчення предикторів, що впливають на самоствалення особистості ми провели регресійний аналіз у підгрупі "Суб'єктивно молоді".

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 46% дисперсії залежної змінної відкритість.

Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,67, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 8,4$. У неї входять: самокерівництво ($\beta = 676$, $p < 0,016$). З регресійної моделі видно, що в неї входить один чинник, який позитивно детермінує відкритість стосунків людини з самим собою, на досить розвинену рефлексію і глибоке розуміння себе це є уявлення про себе як джерело розвитку і активності власної особистості.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 70% дисперсії залежної змінної самовпевненість. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,72, що значимо при $p < 0,001$. У неї входять: відображене самовідношення ($\beta = 723$, $p < 0,003$), екстраверсія ($\beta = 435$, $p < 0,004$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників позитивне значення на самовпевненість робить здібність викликати у інших людей повагу, симпатію та комунікабельність людини.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 46% дисперсії залежної змінної самокерівництво. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,67, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 8,43$. У неї входять: відкритість ($\beta = 676$, $p < 0,016$). З регресійної моделі видно, що в неї входить один чинник, який впливає позитивно на самокерівництво це глибоке усвідомлення себе, внутрішньої чесності і відкритості.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 51% дисперсії залежної змінної відображене самовідношення. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,71, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 10,46$. У неї входять: самовпевненість ($\beta = 715$, $p < 0,009$). З регресійної моделі видно, що в неї входить один чинник, який позитивно детермінує уявлення суб'єкта про здатність викликати у інших людей повагу, симпатію це відношення до себе як до упевненої, самостійної, вольової і надійної людини.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 35% дисперсії залежної змінної самоцінність. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,59, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 5,36$. У неї входять: процес життя ($\beta = 591$, $p < 0,043$). Оскільки інші ж 65% вважаються обумовленими чинниками, не відбитими в моделі, ми не аналізуємо цю модель.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 40% дисперсії залежної змінної самоприйняття. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,63, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 6,669$. У неї входить: екстраверсія ($\beta = 633$, $p < 0,027$). Оскільки інші ж 60% вважаються обумовленими чинниками, не відбитими в моделі, ми не аналізуємо цю модель.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 77% дисперсії залежної змінної внутрішня конфліктність. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,87, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 15,00$. У неї входять: нейротизм ($\beta = 756$, $p < 0,001$), негативний вплив робить самокерівництво ($\beta = 392$, $p < 0,037$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників позитивне значення на неузгодженість з собою робить емоційна нестабільність і невіра в себе як джерело власної активності, результатів і досягнень.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 82 % дисперсії залежної змінної зв'язність часових зон. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,90, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 21,07$. У неї входять: процес життя ($\beta = 618$, $p < 0,002$), негативний вплив робить самокерівництво ($\beta = -757$, $p < 0,000$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників позитивне значення на зв'язність часових зон робить усвідомлення власного продуктивного і сенсорного життя і віра суб'єкта в підвладність свого "Я" зовнішнім обставинам і подіям.

Таким чином, в підгрупі "Суб'єктивно молоді" не визначено предикторів для наступних компонентів самоствавлення: самопривязаність, самоцінність, самоприйняття і самозвинувачення; для суб'єктивного віку і стану, але визначено прогностичні параметри для змінної зв'язаність часових зон.

Вивчення предикторів, що впливають на самоствавлення особистості у підгрупі "Суб'єктивно старші" продемонструвало:

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 54 % дисперсії залежної змінної самовпевненість. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,73, що значимо при $p < 0,002$. Критерій $F = 12,71$. У неї входить: локус контролю - життя ($\beta = 732$, $p < 0,004$). З регресійної моделі видно, що в неї входить один чинник, який впливає позитивно на відношення до себе як до упевненої, самостійної, вольової і надійної людини це усвідомлення можливості контролювати життя і робити власні вибори.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 70% дисперсії залежної змінної самокерівництво. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,84, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 11,51$. У неї входять і негативно впливають: внутрішня конфліктність ($\beta = -619$, $p < 0,006$), незв'язність часових зон ($\beta = -433$, $p < 0,036$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників наявність неузгодженості з собою і незв'язність минулого-сьогодення-майбутнього впливають на віру суб'єкта в підвладність свого "Я" зовнішнім обставинам і подіям.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 67 % дисперсії залежної змінної відображене самовідношення. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,81, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 10,12$. У неї входять: результат життя ($\beta = 934$, $p < 0,001$) і негативно впливає самопривязаність ($\beta = -520$, $p < 0,032$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників усвідомлення продуктивності і насиченості власного життя поруч з високою готовністю до зміни "Я"- концепції, відкритість новому досвіду пізнання себе детермінують здібність викликати у інших людей повагу, симпатію.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 87 % дисперсії залежної змінної самоцінність. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,93, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 33,08$. У неї входять: результативність життя ($\beta = 534$, $p < 0,011$), локус контролю життя ($\beta = 462$, $p < 0,023$). Компонент самоцінність визначають усвідомлення продуктивності і насиченості власного життя, можливість його контролювати.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 98 % дисперсії залежної змінної самоприйняття. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,99, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 74,84$. У неї входить: екстраверсія ($\beta = 741$, $p < 0,001$), локус контролю -Я ($\beta = 465$, $p < 0,000$) та негативно впливають незв'язність часових зон ($\beta = -518$, $p < 0,000$), відображене самовідношення ($\beta = -335$, $p < 0,001$), відкритість ($\beta = -222$, $p < 0,004$). Симпатія до себе, згода зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняття себе таким, який є забезпечується комунікабельністю, сприймання себе в минулому – сьогоденні майбутньому, можливістю відчувати себе сильною особистістю, прийнятою навколишніми людьми, без вираженої захисної поведінки особистості.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 89 % дисперсії залежної змінної самопривязаність. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,94, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 24,91$. У неї входить: локус контролю -життя ($\beta = 715$, $p < 0,000$), суб'єктивний стан ($\beta = 512$, $p < 0,001$) і відкритість ($\beta = 476$, $p < 0,002$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників контролювання і свобода прийняття рішень, гарне почуття і чесність у відношенні до себе виступають предикторами до компоненту самоствавлення - самопривязаність.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 52 % дисперсії залежної змінної внутрішня конфліктність. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,72, що значимо при $p < 0,001$. Критерій $F = 11,91$. У неї входить і негативно впливає: самокерівництво ($\beta = -721$, $p < 0,005$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників тільки один може виступати прогностичним параметром для внутрішньої конфліктності – це віра суб'єкта в підвладність свого "Я" зовнішнім обставинам і подіям.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 43 % дисперсії залежної змінної самозвинувачення. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,65, що значимо при $p < 0,000$. Критерій $F = 8,35$. У неї входять негативно впливає: самоцінність ($\beta = -657$, $p < 0,015$). З регресійної моделі видно, що в сукупності представлених чинників тільки один може виступати прогностичним параметром для самозвинувачення це глибокі сумніви людини в унікальності своєї особистості, недооцінці свого духовного "Я", невпевненість в собі.

Для аналізу була вибрана статистична модель, що пояснює 34 % дисперсії залежної змінної зв'язність часових зон. Коефіцієнт множинної кореляції в цій моделі дорівнює 0,57, що значимо при $p < 0,003$. Критерій $F = 5,54$. У неї входить і негативно впливає самокерівництво ($\beta = -579$, $p < 0,038$). Оскільки інші ж 66% вважаються обумовленими чинниками, не відбитими в моделі, ми не аналізуємо цю модель.

В таблиці 1. представлено порівняння предикторів у групах "Суб'єктивно молоді" і "Суб'єктивно старші"

Таблиця 1. Порівняння предикторів у групах "Суб'єктивно молоді" і "Суб'єктивно старші"

		Суб'єктивно молоді	Суб'єктивно старші
№	Залежна змінна	Незалежна змінні	Незалежна змінні

1	суб'єктивний вік	-	-
2	суб'єктивний стан	-	-
3	відкритість	5	-
4	самовпевненість	6,12,2	18
5	самокерівництво	3	10,20
6	відображене самовідношення	4	16, 9
7	самоцінність	-	16,18
8	самоприйняття	-	12,20,17,6,3
9	самопривязаність	-	18,2,3
10	внутрішня конфліктність	13,5	5
11	самозвинувачення	-	7
12	зв'язаність часових зон	5,15	-

Примітка. Змінні : 1 - вік суб'єктивний, 2 - стан суб'єктивний, 3. - відкритість 4 - самовпевненість 5 - самокерівництво 6 - відображене самовідношення 7 - самоцінність 8 – самоприйняття, 9 - самопривязаність, 10 - внутрішня конфліктність, 11 – самозвинувачення, 12 – екстраверсія, 13 – нейротизм, 14 - цілі, 15 - процес , 16 - результат , 17 - локус контролю -Я, 18 - локус контролю - життя, 19 – осмисленість життя, 20 – зв'язаність часових зон. Знаки опущені.

Аналізую таблицю 1 можна констатувати, що за рідкісним винятком (внутрішня конфліктність) предиктори, що вказують на можливість прояву окремих ком-

понентів самоствавлення у різних підгрупах – різні. В підгрупі "Суб'єктивно молоді" модальність самовпевненість детермінується змінними: відображене самовідношення, екстраверсія, суб'єктивний стан, відкритість – змінною самокерівництво, внутрішня конфліктність – змінними нейротизм і низьким самокерівництвом. В підгрупі "Суб'єктивно молоді" субшкали СЖО не виступають предиктором для різних аспектів самоствавлення.

В підгрупі "Суб'єктивно старші" зв'язаність часових зон є предиктором для "Самоприйняття" і "Самокерівництво". Суб'єктивний вік і Суб'єктивний стан детермінують один одного. В підгрупі "Суб'єктивно старші" субшкали СЖО детермінують відповідно: "локус контролю - життя" – "Самовпевненість" і "Самопривязаність"; "Результат" – "Відображене самовідношення" і "Самоцінність"; "Локус контролю -Я" – "Самоприйняття".

Таким чином, предиктори модальностей самоствавлення у тих, хто є суб'єктивно молодим и у тих хто є суб'єктивно старшим є різними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лепихова Л.А. Психологія особистості / Л.А. Лепихова : Словник-довідник. За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
2. Сергиенко Е.А. Суб'єктивний возраст в самоопределении человека на временной дистанции его жизнедеятельности/ Мир психологии, 2011, 3(67), С.104–119.
3. Пантйлеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантйлеев. – М. : МГУ, 1991. – 110 с.
4. Kastenbaum R., Derbin V., Sabatini P., Arrt S. "The ages of me": toward personal and interpersonal definitions of functional aging. Aging and human development, 1972, 3(2), 197–211.
5. Terpstra T.L., Plawecki H.M., Streeter J. As young as you feel: age identification among the elderly. Journal of gerontological nursing, 1989, 15 (12), 4-10
6. Zola I.K. Feeling about age among older people. Journal of gerontology, 1962, 17(1), 65–68.

REFERENCES

1. Lepykhova L.A. Psykhohohiia osobystosti[Psychology of personality] / L.A. Lepykhova : Slovnyk-dovidnyk. Za redaktsiieiu P.P. Hornostaia, T.M. Tytarenko. – K.: Ruta, 2001. – 320 s.
2. Serhyenko E.A. Sub'єktyvnyi vozrast v samoopredeleny cheloveka na vremennoi dystantsyy eho zhyzneideiatelnosti[Subjective age in self-determination of man on temporal distance of his vital functions]/ Myr psykhohohyy, 2011, 3(67), S.104–119.
3. Pantyleev S. R. Samootnoshenye kak emotsyonalno-otsenochnaia sistema[Self-relationship as emotionally-evaluation system] / S. R. Pantyleev. – M. : MHU, 1991. – 110 s.

Особенности предикторов самоотношения у лиц с разным восприятием собственного возраста

С. А. Швайкин

Аннотация. В статье проанализированы особенности самоотношения и смысложизненных ориентаций личности в средней взрослости. Установлено позитивное дифференцированное отношение к себе и избегание негативного отношения у взрослых, что отражает потребность человека в самоидентичности. Изучены особенности субъективного возраста человека в средней взрослости и связанность временных зон. Продемонстрированы предикторы самоотношения у субъективно младших и субъективно старших личностей. Установлено, что предикторы модальностей самоотношения у тех, кто является субъективно молодыми и у тех, кто является субъективно старшими – разные. У субъективно молодых субшкалы смысложизненных ориентаций не выступают предиктором для разных аспектов самоотношения.

Ключевые слова: самосознание, самоотношения, личность, связность временных зон, средняя взрослость, субъективный возраст.

Peculiarities of predictors of self-relationship of people with different perceptions of their own age

S. A. Shvaikin

Annotation. The article analyzes the features of self-relationship and life-meaningful orientations of the individual in the middle adulthood. A positive differentiated attitude towards oneself and avoidance of negative attitude in adults was established, which reflects the person's need for self-identity. The features of the subjective age of a person in the middle adulthood and the connectivity of time zones were studied. Predictors of self-relation in subjectively younger and subjectively senior personalities were demonstrated. It is established that the predictors of the modalities of self-relationship among those who are subjectively young and those who are subjectively older are different. Subjectively young subscales of life-meaningful orientations do not act as a predictor for different aspects of the self-relationship.

Keywords: self-awareness, self-relationship, personality, connectivity of time zones, average adulthood, subjective age.

Психологічний аналіз особливостей професійної деформації у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій

В. А. Старик

Київський національний торговельно-економічний університет, м.Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: starvika85@gmail.com

Paper received 25.06.17; Accepted for publication 05.07.17.

Анотація. У статті проведено психологічний аналіз передумов виникнення професійної деформації у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Досліджено основні групи факторів впливу на формування професійних деструкцій. Проаналізовано особливості нормативно-правового забезпечення діяльності та передумови розвитку психосоматичних захворювань. Доведено, що особливості мотиваційної та емоційно-вольової сфери виступають основними індивідуально-особистісними детермінантами професійної деформації. Доведено доцільність комплексного вивчення проблеми професійної деформації при розробці диференційованих програм її психопрофілактики.

Ключові слова: стресогенність професії, професійна деформація, психосоматичні захворювання, працівники Державної служби України з надзвичайних ситуацій, індивідуально-особистісний профіль.

Вступ. Проблема взаємовпливу професійної діяльності та особистісних властивостей фахівців ризико-небезпечних професій все частіше виступає предметом детального вивчення в межах психологічної науки. Не є виключенням і питання професійних деструкцій серед фахівців екстремального профілю діяльності. Незважаючи на розвиток досліджень актуальних проблем в контексті психології діяльності в особливих умовах, динаміка виникнення надзвичайних ситуацій, на жаль, негативна. Особливе місце в системі розгляду етіології професійних деструкцій займає проблема професійної деформації у працівників особового складу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури доводить, що питання психологічної допомоги в екстремальних умовах розглядали Ф.Є. Василюк, О.Г. Караяні, Л.О. Малкіна-Пих, О.В. Тімченко, С.І. Яковенко та ін.[4]. Психологічні чинники діяльності працівників екстремальних видів діяльності досліджувались у роботах В.І. Барка, О.М. Кокуна, М.С. Корольчука, В.О.Лефтерова, С.Д.Максименка, О.А. Матеюка, В.С. Медведева, В.І. Осьодла, І.І. Приходька, Є.М.Потапчука, О.Д.Сафіна, В.В.Стасюка та ін.[6]. Питаннями розгляду наслідків негативних психічних станів особистості в стресових та екстремальних ситуаціях опікувались Ю.О.Александровський, Л.М.Балабанова, Л.П. Гримак, С.М. Миронець, М.Д. Левітов, С.І. Яковенко, З.М. Dreznitz, Е. Фоа та ін.[3]. Проте актуальними залишаються питання розробки механізмів профілактики та корекції професійної деформації у самих фахівців.

Враховуючи вищесказане, актуальність проведення психологічного аналізу особливостей професійної деформації у працівників ДСНС зумовлена необхідністю визначення категорії професійної деформації з метою подальшої розробки алгоритму попередження деформаційних змін.

Мета статті: здійснити психологічний аналіз особливостей професійної деформації у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Професійна діяльність є не тільки невід'ємною складовою життя людини, але й важливим засобом формування її особистості. Внаслідок нерозривної єдності свідомості та діяльності формується професійний тип особистості. Принциповою розбіж-

ністю, що дозволяє диференціювати риси особистості професійного типу від рис особистості, яка зазнала професійної деформації, є те, що професійна особистісна деформація – процес, що змінює соціальні плани мотиваційно-потребової сфери особистості, впливаючи на сутнісні якості людини та глибоко дисгармонізуючи таким чином всю особистість в цілому. При цьому, особливості професійної діяльності фахівця зумовлені, в першу чергу, специфікою самої діяльності. Найважливішим чинником ефективності виконання завдань за призначенням фахівців ДСНС залишається людський фактор. Ступінь відповідальності у працівників ДСНС виступає першою ситуативною реакцією на різноманітні стресори та, відповідно, виступає головною специфічною особливістю діяльності її носіїв.

Державна служба України з надзвичайних ситуацій на сьогоднішній день виступає єдиною державною структурою, що реалізує законодавчо покладену задачу психологічного захисту населення в осередку надзвичайної ситуації. Головною специфічною особливістю діяльності фахівців ДСНС є її підвищена стресогенність. Як засвідчує, Г.Сельє, за сприятливих умов стрес, як емоційний стан, може трансформуватися в оптимальний, за несприятливих – у стан нервово-емоційної напруженості, при якому відзначається виснаження енергетичних ресурсів, зниження працездатності та ефективності функціонування систем та органів. Частота надзвичайних ситуацій та локальних збройних конфліктів в Україні, на превеликий жаль, дедалі збільшується. Непередбачуваність обставин, висока нормативність виконання завдань за призначенням, екстремальність умов виконання службових обов'язків, постійний ризик травмування чи поранення, що їх супроводжують, не дають можливості на повноцінне відновлення працівників [5].

На наш погляд, феномен професійної деформації у працівників ДСНС можна визначити як проникнення «Я-професійного» у «Я-особистісне», тобто вплив професійних установок не обмежується виключно професійною сферою, а після виходу особистості з професійної ситуації не відбувається природного «виправлення». Тому, в позапрофесійній сфері працівник продовжує нести на собі «деформуючий» відбиток своєї професії. Отже, успішне вирішення проблеми передбачає проведення комплексного психологічного аналізу особливостей професійної деформації у

працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Відповідно до основного джерела виникнення змін детермінанти професійної деформації можна розділити на три основні групи [2]:

1.) «діяльнісні» детермінанти, пов'язані з організацією професійної діяльності та окремих завдань за призначенням;

2.) «особистісні» детермінанти, пов'язані з індивідуально-особистісними характеристиками працівника;

3.) «мікросоціальні» детермінанти, пов'язані з найближчим соціальним оточенням фахівця. Відповідно до джерел виникнення професійна деформація поширюється на сфери прояву, а саме:

- професійну;
- особистість самого працівника;
- найближчого соціального оточення.

Коефіцієнт деформації, або ступінь її виразності, залежить від суми впливу зазначених факторів:

- психологічної насиченості професійної діяльності;
- індивідуально-особистісних факторів;
- мікросоціальних факторів (найближче соціальне оточення, соціально-психологічний клімат в колективі, поведінкові особливості, особливості адаптації, стиль керівництва тощо).

Проаналізуємо всі три групи факторів впливу окремо. Психологічний аналіз «діяльнісних» детермінант професійної деформації полягає у вивченні об'єктивних факторів професійної діяльності та суб'єктивного ставлення фахівців до даних факторів.

Відповідно до піраміди потреб А.Маслоу, нестача благ, блокада базових потреб приводить до того, що ці потреби стають для особистості домінуючими. Так, аналіз нормативно-правового забезпечення вказує на те, що реалізація навіть дефіцієнтних потреб не в повній мірі забезпечується серед працівників пожежно-рятувальних та аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України. Оплата праці, трудових і соціальних гарантій працівників чинним законодавством передбачена без урахування специфіки кожного конкретного виду діяльності, що створює передумови формування професійної деформації цих фахівців вже на макрорівні. Крім того, забезпечення соціального захисту окремо для працівників піротехнічних підрозділів з урахуванням специфіки їх професійної діяльності чинними нормативно-правовими актами не передбачено [1].

Аналіз сприйняття професійної діяльності працівниками ДСНС на основі дослідження суб'єктивної оцінки основних стрес-факторів дозволяє зробити висновок, що найбільшого впливу зазнають емоційно-вольова сфера. Так, групи фахівців з високим рівнем власної відповідальності за результати виконаної діяльності характеризуються відсутністю захисних механізмів психіки, що проявляється у формі зростаючої емоційної напруги.

У фахівців з меншим рівнем суб'єктивної відповідальності створюються передумови для формування механізмів психологічного захисту в емоційно-вольовій сфері особистості, але опір шкідливим умовам праці у них формується з більшими ускладненнями, що впливає на розвиток соматичних захворювань. Психовегетативні процеси формуються

у функціональних системах організму, до складу яких разом з емоціями входять і внутрішні органи. Ця єдність спрямована на швидке вирішення пристосувальних завдань організму. Ідентичний механізм використовується в ситуації стресу при формуванні хворобливого стану. Вибір органу чи системи, що піддається руйнівному впливу стресу, для кожної людини індивідуальний і визначається функціональним та морфологічним станом особистості. «Слабкою» ланкою може виявитися орган, що раніше піддавався інфекційній атаці або травматичному впливу. Тому вимоги, що пред'являє йому стрес, виявляються надмірними. Таким чином розвивається картина хвороби. Отже, емоції набувають абсолютно виняткове значення у пристосувальних процесах людського організму [7].

З високим ступенем вірогідності можна зазначити, що у працівників ДСНС України так звану «зону ризику» можуть виступати серцево-судинна та травна система. Відповідно психосоматичні захворювання у рятувальників найчастіше предстали ішемічною хворобою серця, інфарктом міокарда, виразковою хворобою шлунку і дванадцятипалої кишки. Лікарям-клініцистам добре відома поширеність інфаркту міокарду серед пацієнтів, професійна діяльність яких має вектор спрямованості «на допомогу», таких як: лікарі, священники, адвокати, фахівці силових структур, і серед осіб, які несуть велику відповідальність [7]. У цьому сенсі ішемічна хвороба виявляється чи не професійним захворюванням рятувальників. Вирішальним фактором виступає високий рівень суб'єктивної відповідальності за результати виконуваних дій, який традиційно беруть на себе фахівці-рятувальники. Науці добре відомий прямиї взаємозв'язок тривоги і серцево-судинної діяльності. Вірогідно, провідну роль в складній інервації серцевої діяльності, що реалізується центральною та вегетативною НС, відіграє тривожність, як один із провідних компонентів емоційно-вольової сфери особистості. Психосоматичний статус працівника ДСНС має цілком обумовлений характер, тому повинен бути об'єктом ретельної уваги не лише лікарів, але й фахівців-психологів, оскільки саме профілактика захворювань – не тільки визначення основного напрямку роботи, але й організація широкого спектру досліджень, досконале вивчення норми в її різноманітнях.

Психологічний аналіз «особистісних» детермінант, пов'язаних з індивідуально-особистісними характеристиками працівника вказує на те, що особливості мотиваційної та емоційно-вольової сфери виступають своєрідним внутрішнім фільтром, і за певних умов здатні перетворюватись на детермінанти професійної деформації. На нашу думку, до основних індивідуальних психологічних характеристик особистості, що виступають індикаторами професійних деформаційних змін, належать: самооцінка, нейротизм, локус контролю, контактність, рівень розумового розвитку, до властивостей мотиваційної сфери – мотиви вступу на службу до ДСНС та реально існуючі мотиви, і нарешті, показниками емоційно-вольової сфери виступають особливості реактивної та особистісної тривожності, емоційної стабільності, самоконтролю.

Деформаційні процеси емоційно-вольового блоку можуть проявлятися у підвищеному рівні особистісної тривожності та внутрішньої напруги, що підтвер-

джується результатами контент-аналізу суб'єктивного тлумачення професійної деформації цими працівниками на рівні макроаналізу, коли деформаційні зміни полягають у гіпертрофованому відчутті необхідності схвалення та визнання з боку інших стосовно результатів виконаної діяльності та проявляються у тому, що виконання професійної діяльності наближено до місії. У працівників з меншим рівнем відповідальності загострення особистісних якостей емоційно-вольової сфери проявляється у гіпертрофії підозрливості, передумови якої у цих фахівців були виявлені на рівні макроаналізу за результатами контент-аналізу суб'єктивного сприйняття професійної деформації [1].

Мотиваційний профіль працівників характеризується більшою неузгодженістю мотивів та виразністю мотиваційних «піків». Найбільшу виразність у загальножиттєвій мотивації має мотив «Комфорт», у робочій мотивації – «Загальна активність». Це свідчить про те, що, незважаючи на складні умови виконання професійних завдань та високий рівень суб'єктивного відповідальності, у позапрофесійному житті фахівці воліють до підвищеного комфорту, щоб, так би мовити, у такий спосіб «компенсувати» його нестачу у професійній сфері [1].

Дослідження особливостей мотиваційної структури працівників ДСНС дозволяють зробити наступні висновки. Мотиви обрання професійної діяльності працівниками пожежно-рятувальних підрозділів та водолазних формувань поєднують у собі ознаки як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. До зовнішньої мотивації належать мотиви, спрямовані на отримання матеріальних благ та соціальних гарантій.

Аналіз забезпечення відповідних потреб на макро-рівні вказує на недосконалість забезпечення державою соціальних гарантій, особливо для працівників піротехнічних підрозділів та водолазних формувань. Можна зробити висновок, що за таких умов особистісні характеристики мотиваційної сфери будуть викликати відчуття незадоволеності професійною сферою, та, як наслідок, сприяти розвитку деформаційних змін особистості.

Підвищений рівень реактивної та особистісної тривожності працівників часто породжує конфліктність самооцінки з наявністю у ній протиріч між високими домаганнями та сильною невпевненістю. Подібний конфлікт провокує почуття постійної незадоволеності, нестійкості, напруженості емоційно-вольової сфери, що також було виявлено на рівні впливу «діяль-сних» факторів. Такі зміни часто ведуть до гіпертрофії потреби у досягненнях, до того ж тривожність може набувати ненасичений характер, що є ознакою професійної деформації особистості.

Досліджуючи проблему професійної деформації важливо врахувати і вплив синдрому емоційного вигорання, як початкового етапу професійної деформації, що характеризується втратою інтересу до професійної діяльності, апатією, легким депресивним станом. При цьому основними факторами, що впливають на формування синдрому вигорання є тривалість та надмірне робоче навантаження у ситуаціях професійного стресу. Так, синдром вигорання у рятувальників представлений переважно симптомами фаз «напруга» та «виснаження», що проявляється у схильності до переживання тривоги та депресії. Відповідно, знижений емоційний фон, байдужість чи емоційне перена-

сичення може провокувати як появу агресивних реакцій, вибухів гніву, так і симптомів депресії.

Враховуючи основний вектор спрямованості професійної діяльності зазначених фахівців «на допомогу» вивчення блоку індивідуально-особистісних характеристик особистості вважаємо за доцільне завершити аналізом домінуючих ціннісних орієнтацій суб'єкта, до яких, у першу чергу, належить особистісна установка «альтруїзм-егоїзм». В розмаїтті професійних стосунків егоїзм може виявлятися по-різному. По-перше, як «диктаторський егоїзм», який виражається у переконанні, що «всі повинні служити моїм інтересам». По-друге, як «егоїзм власної винятковості», згідно з яким визнається, що «всі повинні дотримуватися моральних принципів, крім мене, якщо це мені не вигідно». По-третє, «анархічний егоїзм», згідно з яким «усім дозволено переслідувати власні інтереси, як їм заманеться». Так, фахівців з більш вираженою особистісною установкою «альтруїзм» при високому рівні суб'єктивної відповідальності можна охарактеризувати як соціально відповідальних, схильних дотримуватися професійних та моральних норм, з відповідальністю виконувати рольові обов'язки. Відповідальність цих фахівців слід розглядати крізь призму власних моральних зобов'язань, при цьому, невиконання за будь-яких об'єктивних причин даних моральних зобов'язань буде сприяти розвитку особистісних деформаційних змін у вигляді відчуття провини, зниженні самооцінки та впевненості у собі.

Психологічний аналіз «мікросоціальних» детермінант, пов'язаних з соціальним оточенням фахівця, включає в себе дослідження типових форм поведінки. Якщо справою честі для фахівця-рятувальника з високим рівнем відповідальності є досягнення найвищого рівня ефективності виконання завдань за призначенням, то підвищений інтерес до деталей, потреба в додатковій, уточнюючій інформації блокує оперативність та швидкість у прийнятті рішень фахівцями з високим рівнем відповідальності. Коли професійна ситуація вимагає швидкого прийняття рішення, яке пов'язане із ризиком, вони свідомо чи несвідомо відстрочують його прийняття, не бажаючи втратити власний «статус-кво».

Крім того високий ступінь власної відповідальності за збереження життя та здоров'я постраждалих у поєднанні з особистісною раціональністю, емоційною сухістю та частковою холодністю блокує потребу швидко встановлювати контакти з різними людьми.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що результат впливу професійної діяльності проявляється у працівників ДСНС гіпертрофією таких особистісних властивостей як самовпевненість, суворість, «імунітет» до людського горя, іноді проявляється черствість у ставленні до оточуючих. Високий рівень професійної деформації зумовлює труднощі у встановленні міжособистісних контактів, що ускладнює процес міжособистісної взаємодії у системі «людина-техніка-людина».

Психологічний аналіз особливостей професійної деформації у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій дозволяє зробити висновок, що головними компонентами професійних деструкцій виступають показники емоційно-вольової сфери, мотиваційні складові та рівень власної відповідальності працівників.

Висновки. Можна зробити висновок, що потенційно у меншій мірі підлягають професійній деформації ті рятувальники, які відрізняються високим рівнем стійкості емоційно-вольової сфери, домінуванням

внутрішньої мотивації та високим рівнем суб'єктивної відповідальності за збереження життя та здоров'я постраждалих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Магда В.А. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.09 / Магда Вікторія Анатоліївна / Національний університет цивільного захисту України – Харків, 2011. – 233 с.
2. Медведєв В.С. Профілактика професійної деформації працівників органів внутрішніх справ: навч.-мет. посіб. / Володимир Степанович Медведєв - К.: Нац. акад. внутр. справ України, 2014. – 68с
3. Миронець С.М., Тімченко О.В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації : монографія / С.М. Миронець, О.В. Тімченко - К.: ТОВ Видавництво Консультант, 2008. – 232 с.
4. Назаров О.О., Оніщенко Н.В., Садковий В.П., Садковий О.В., Склень О.І., Тімченко О.В. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: Монографія. - Х.: Вид-во УЦЗУ, 2008. - 221 с.
5. Оніщенко Н. В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти : монографія / Наталія Вікторівна Оніщенко. – Х.: Право, 2014. –584 с.
6. Психологія праці у звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, С.М. Миронець та ін. – К. : Київ.нац.торг.-екон.ун-т, 2015. – 625 с.
7. Старик В.А. Особливості психосоматичних захворювань у працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій / В. А. Старик // Проблеми сучасної психології. – К.-П.: Аксіома, 2016. – С. 522-534.

REFERENCES

1. Magda V.A. Features of professional deformation at workers of emergency rescue units of the Ministry of Emergencies of Ukraine: diss. of PhD in Psychological sciences: special 19.00.09 / Magda Victoria Anatoliivna / National University of Civil Defense of Ukraine - Kharkiv, 2011. - 233 p.
2. Medvedev V.C. Prevention of professional deformation of the law enforcement officers: teaching method. Manual / Volodymyr Stepanovich Medvedev - K.: Nat. Acad. Inside Affairs of Ukraine, 2014 - 68p.
3. Mironets S.M., Timchenko O.V. Negative mental states of rescuers in the conditions of an emergency: monograph / S.M. Mironets, O.V. Timchenko - K. : LLC Publishing Consultant, 2008. - 232 p.
4. Nazarov O.O., Onishchenko N.V., Sadkovy V.P., Sadkovy O.V., Sklin OI, Timchenko O.V. Psychological peculiarities of basic coping strategies and personal coping resources of the employees of the fire and rescue units of the Ministry of Emergencies of Ukraine: Monograph. - Kh. : View of the UCPU, 2008. - 221 p.
5. Onishchenko N.V. Emergency psychological assistance to the victims in the conditions of an emergency: theoretical and applied aspects: monograph / Natalia Viktorivna Onishchenko. - Kh. : Pravo, 2014. -584 p.
6. Psychology of labor in the ordinary and extreme conditions: teach. Manual / M.S. Korolchuk, V.M. Korolchuk, S.M. Mironets and others. - K.: Kiev.nat.torg.-ekon.un-t, 2015. - 625 p.
7. Staryk V.A. Features of psychosomatic diseases at the employees of the State Service of Ukraine for Emergency Situations / V/A Staryk // Problems of modern psychology. - K.-P.: Axioma, 2016. - P. 522-534.

Psychological analysis of the peculiarities of professional deformation among the employees of the State Service of Ukraine for Emergency Situations

V. A. Staryk

Abstract. The article provides a psychological analysis of the preconditions for the emergence of professional deformation among the employees of the State Service of Ukraine for Emergency Situations. The main groups of factors influencing the formation of professional destructions were investigated. The peculiarities of normative-legal support of activity and preconditions of development of psychosomatic diseases are analyzed. It is proved that the features of the motivational and emotional-volitional sphere are the main personal and personal determinants of professional deformation. The expediency of a comprehensive study of the problem of professional deformation in the development of differentiated programs of its psychoprophylaxis.

Keywords: occupational stress, occupational deformation, psychosomatic diseases, employees of the State Service of Ukraine for Emergency Situations, individual-personal profile.

Психологический анализ особенностей профессиональной деформации у работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям

В. А. Старик

Аннотация. В статье проведен психологический анализ предпосылок возникновения профессиональной деформации у работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Исследованы основные группы факторов влияния на формирование профессиональных деструкций. Проанализированы особенности нормативно-правового обеспечения деятельности и предпосылки развития психосоматических заболеваний. Доказано, что особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы выступают основными индивидуально-личностными детерминантами профессиональной деформации. Доказана целесообразность комплексного изучения проблемы профессиональной деформации при разработке дифференцированных программ ее психопрофилактики.

Ключевые слова: стрессогенность профессии, профессиональная деформация, психосоматические заболевания, работники Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, индивидуально-личностный профиль.

Особливості емоційної сфери ІТ-спеціалістів

М. М. Стасюк

Стасюк Марія Миколаївна, аспірант кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Paper received 09.08.17; Accepted for publication 17.08.17.

Анотація. В статті здійснено теоретичний аналіз поглядів на емоційну сферу особистості; виділено “активаційний” та “мотиваційний” підходи до вивчення емоцій та емоційної сфери. Проаналізовано підходи до дослідження емоційної сфери у спеціалістів ІТ-сфери, розкрито значення елементів емоційної сфери у професійній діяльності програмістів; виявлено суперечність у поглядах дослідників щодо взаємовпливу навчання програмуванню на розвиток емоційної сфери особистості. Запропоновано розглядати емоційний інтелект як механізм прикладного застосування особливостей емоційної сфери в ІТ-діяльності.

Ключові слова: емоційна сфера, особистість, емоційність, емоційний інтелект, програмісти, ІТ-сфера.

Постановка проблеми. Сфера інформаційних технологій (ІТ) розвивається інтенсивними темпами в Україні і світі. Робота в цій сфері відкриває широкі перспективи для реалізації особистості. При цьому особливості діяльності в цій сфері формують ряд вимог до потенційних та наявних працівників. Актуальність дослідження психологічних особливостей працівників цієї сфери зумовлено тим, що ІТ-сфера розвивається бурхливими темпами і охоплює все більш широкі кола осіб. Однак, публікацій, які б висвітлювали дослідження психологічних особливостей працівників ІТ-сфери, потенційних працівників чи студентів, які обирають діяльність в ІТ як основну діяльність, небагато.

Відомо, що діяльність в сфері, яка динамічно розвивається, супроводжується постійним підвищенням рівнем уваги та її концентрації, пошуковою діяльністю, тривогою невідомості та постійною навчальною активністю. Часто виявляється, що знання, отримані вчора, на сьогодні є застарілими і неактуальними. Це викликає велике навантаження і на емоційну сферу особистості.

Варто зазначити, що діяльність в ІТ-сфері – це не лише програмування і написання кодів. З одного боку, програмісти є основною ланкою діяльності всієї сфери, з іншого – вся система включає в себе багато інших елементів. Наприклад, інженери, проектні менеджери, дизайнери, тестувальники, працівники HR-відділів тощо.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженням особистісних характеристик програмістів та інших працівників ІТ-сфери займалися Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М. Л. Смульсон, Б. Шнейдерман, Р. Гебріел, В. Волконська, Ю. Бабаєва, А. Войскунский тощо. На даний момент можна зустріти окремі публікації, присвячені проблематиці професійного чи емоційного вигорання, дослідження стресостійкості та копінг-стратегій, лідерських якостей та комунікативних навичок у працівників ІТ-сфери. Проте проблематика особливостей емоційної сфери всієї сукупності працівників залишається малодослідженою.

Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей структури емоційної сфери осіб, що обирають діяльність в ІТ-сфері.

Виклад основного матеріалу. Дослідження емоційної сфери особистості мають тривалу історію. Вивченням емоцій, як явища займаються багато україн-

ських та зарубіжних вчених. [2, 4] В. Ільїн об'єднав дослідників емоційної сфери в дві групи. До першої він відніс тих, хто вважає, що вартими уваги є поняття “збудження” та “активація”. Вони є більш стійкими і придатними для вивчення, аніж поняття “емоції” – котрі більш швидкоплинні, нестійкі і достатньо аморфні. До другої – вчених, які вважають, що емоції є основою мотиваційної сфери.

О. Леонтьєв [2] у своїх дослідженнях ролі емоційних переживань в діяльності особистості стверджує, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Вони виражають відношення між мотивами діяльності та предметом діяльності і при цьому забезпечують енергетичну основу діяльності. Емоційне напруження, яким супроводжується діяльність, слугує способом додаткових затрат енергії. У свою чергу емоційна втома і надмірне збудження призводять до виснаження нервової системи та психологічного стресу, заважає фахівцеві змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проходження подальшої діяльності.

Загалом вся історія поглядів на емоційну сферу пронизана дихотоміями: позитивну чи негативну роль відіграють емоції; це швидкоплинні явища, які мають короткотривалий ефект чи тривалі стійкі стани, які можуть суттєво змінювати діяльність особистості. [2, 4] На думку Л. Собчик, форми вияву емоцій мають широкий спектр: від короткотривалих емоційних реакцій, що служать відповіддю на ситуативні подразники, до стійких способів особистісного емоційного реагування у вигляді емоційних особливостей особистості.[2]

Очевидно, що проблема дослідження емоційної сфери людини поки є відкритою, насамперед тому, що єдиний погляд на структуру емоційної сфери відсутній. В даному контексті актуальним залишається бачення С. Рубінштейна. [2] Він виділив три рівні емоційних явищ:

1. рівень безпредметних емоційних явищ (настроїв) – тобто недиференційованих емоційних станів суб'єкта, які не спрямовані до якогось об'єкта;
2. рівень предметних почуттів, що виникають з приводу якогось предмету - ці почуття бувають інтелектуальними (прикладом може бути почуття смішності якогось предмету), моральними, естетичними;
3. рівень світоглядних почуттів, які не прив'язані до якогось предмету, а характеризують загальне відно-

шення людини до життя (прикладом може слугувати почуття гумору, почуття трагічного, комічного).

М. Гурьев, аналізуючи сучасний стан теоретичних досліджень емоційної сфери особистості, висловлює ідею про те, що наука поступово відходить від поділу емоційних реакцій на негативні і позитивні. В його дослідженні показано, що емоційні реакції є необхідною умовою мобілізації усіх сил організму для різних видів діяльності. На основі цього автор стверджує, що емоційні стани дозволяють реалізовувати енергетичну активізацію організму. [2] О. Винославська виділила серед компонентів емоційної сфери людини емоційний тон відчуттів, ситуативні емоції, емоційні стани. [2]

Професія, яку людина обирає, є виразником її індивідуальності та професійного самовизначення. [12] Відповідно особистісні, інтелектуальні та емоційні характеристики в осіб різних професій будуть дещо специфічними. Психологія професійної діяльності багато уваги зосереджує довкола емоційних складових, які сприяють або перешкоджають успішності реалізації. Ю. Бреус [1] задля формування емоційної готовності до професійної діяльності, обґрунтовує необхідність розвитку таких складових емоційної сфери, як: здатність до професійної рефлексії; усвідомлення себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки; шляхом розуміння власних емоцій та емоцій інших; особистісної професійної самосвідомості, професійних смислів (особистісні професійні знання, професійне ставлення до суб'єкта праці, професійні ідеали, норми та цінності, смислотворюючі мотиви професійної діяльності) – шляхом самоконтролю і саморегуляції емоцій; усвідомлення власних емоцій та управління ними і, як результат, збереження здоров'я особистості (фізичного, професійного, психологічного); використання емоцій особливо у конфліктних ситуаціях і, як результат, – здатність розв'язувати конфлікти в процесі професійної діяльності та підтримувати на належному рівні взаємостосунки з іншими людьми (співробітниками, керівниками, підлеглими). Як можна зауважити, ці 4 складових перегукуються із моделлю емоційного інтелекту Дж. Майєра і П. Салоуєя. [7]

Згідно загальноприйнятих уявлень, професія програміста “інтелектуальноорієнтована”, тобто вимагає високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей та таких особливостей мислення як: критичність, абстрактність, гнучкість, системність, здатність до швидкого засвоєння нового матеріалу тощо. [8, 12] Щодо емоційних особливостей і соціально-комунікативних навичок, то думки вчених розходяться: одного боку поширена ідея про те, що програмісти – це одинаки, тобто люди, які не мають широко виражених емоційних потреб, з іншого – що більш успішними і реалізованими є ті спеціалісти, які брали активну участь в різноманітних проектах, нарадах, групових консультаціях тощо. [8] Ці думки відображають комунікативну діяльність, проте не відображають особливостей внутрішньої організації особистості. Таким чином залишається незрозумілим, що виступає ресурсом комунікативної соціальної активності – власні емоційні особливості, які знайшли адекватну форму ви-

раження чи професійні вимоги, до яких потрібно було пристосовуватись.

Дослідники [5, 6, 11, 12] схиляються до думки, що існує набір особливостей мислення, уваги, здібностей, притаманних саме працівникам ІТ-сфери. Так О. Шнайдер [11], опираючись на думку Б. Шнейдермана, таким чином описує психологічний портрет “ідеального” програміста:

- наполегливість/пасивність: наполеглива людина володіє необхідною для виконання роботи ініціативою;

- інтровертність/екстрове́ртність: при колективному співробітництві й при взаємодії з користувачем сприятливим є дружній стиль взаємин;

- внутрішня/зовнішня керованість: особистості з вираженою внутрішньою керованістю намагаються підкорити собі обставини;

- висока/низька збудливість: помірний рівень збудливості сприяє підвищенню продуктивності;

- висока/низька мотивація: особистості з високим рівнем мотивації здатні виконувати дуже складні завдання;

- висока/низька терпимість до невизначеності: розробники повинні вміти працювати в умовах, коли чітко встановлене невелике число фактів або компонентів;

- потрібно приймати рішення при обмежених вхідних даних; для прийняття чергового рішення потрібно мати схильність до деякого ризику;

- уміння бути точним: на завершальних етапах розв'язування завдання необхідні особлива увага до деталей і готовність перевірити й урахувати кожну деталь;

- скромність: гарний програміст не повинен занадто самовпевнено ставитися до якості своїх програм;

- здатність долати стрес: у випадках відставання від планових строків потрібна здатність добре працювати у стресовій ситуації.

В зазначеному переліку можна зауважити, що емоційність окремо не виділяється. Проте пункти “висока/низька збудливість”, “висока/низька мотивація”, “здатність долати стрес” дозволяють припустити емоційну основу цих компонентів як з точки зору “активаційного” так і з “мотиваційного” підходів за І. Ільїним.

М. Кутас [6] за результатами досліджень виділив професійно значущі якості менеджера проектів для оптимізації процесу їх адаптації до діяльності: здатність до складної професійної діяльності; уміння керувати (управлінські якості менеджерів проектів); ефективна соціальна взаємодія; ефективне лідерство; організованість та самоконтроль; самодостатність; високоморальність; особистісна цілісність; ефективне самоуправління.

Проте існує і інша думка. Наприклад, російські дослідники М. Некрестьянова та С. Мясникова [9] звертають увагу на те, що спочатку ті, хто здобувають освіту в сфері ІТ, орієнтовані не на взаємодію з людьми, а на роботу зі знаковими системами. Це не лише не вимагає високого рівня розвитку компетентності в емоційній сфері, а і прицільно акцентує увагу на розвитку когнітивних здібностей. При цьому варто зазначити, що в сфері ІТ поширена саме командна ро-

бота, ефективність якої багато в чому залежить від ефективності взаємодії її членів, а значить і від їх рівня розвитку емоційної обізнаності – емоційного інтелекту і особливо від рівня розвитку емоційного інтелекту менеджера. Звідси можна робити припущення, що особи, які добре орієнтуються в знакових системах мають багато шансів досягти успіху, тоді як особи, орієнтовані на емоційну та соціальну сфери, таких шансів мають менше. Більше того, навчання і діяльність в ІТ-сфері повинні негативно впливати на розвиток цих компонентів особистості. К. Кузьміна зазначає, що для успішних програмістів характерний певний тип особистості зі специфічною структурою інтелектуальної діяльності. Автор робить акцент на повній раціоналізації пізнавальної діяльності з певним спрощенням емоційного та міжособистісного компонентів (наприклад, поєднання високого рівня абстрактного мислення з емоційною холодністю та потребою в раціоналізації дозволяє створювати ідеально-логічні алгоритми). Таким чином повний спектр емоційних переживань така особистість отримує лише шляхом інтелектуального задоволення. [5]

Наведеному припущенню суперечать дослідження І. Рогожкіної [10], яка стверджує, що навчання програмуванню сприяє соціальному та емоційному розвитку дітей, активує їх до групової діяльності, колективного планування та творчості. Автор зазначає певну схильність до конфліктів у таких дітей, щоправда зазначає, що конфлікти мають швидше когнітивне, а не соціальне підґрунтя.

Ще одна паралель особливостей емоційної сфери та професійної діяльності програмістів прослідковується в дослідженнях емоційного вигорання. О. Шнайдер, у результаті дослідження емоційного виго-

рання у програмістів встановив, що здатність керувати своєю поведінкою через керування емоціями пов'язана з емоційним вигоранням. Автор припускає, що в ситуації, коли в процесі діяльності людині не вдається знайти оптимального та адекватного способу вираження своїх емоцій – «страждає» діяльність, емоції виступають не стільки енергетичним ресурсом, скільки гальмують мотивацію. [11]

В даному руслі перспективно виглядає досить новий конструкт в системі психологічних досліджень – «емоційний інтелект». Вчені почали його активно розробляти протягом останніх 20-ти років. На даному етапі вивчення емоційний інтелект розглядають як психологічне утворення, яке формується в процесі життя людини на основі когнітивних здібностей та особливостей емоційності під впливом уявлень про емоції. [3] Д. Люсин пропонує розглядати емоційний інтелект, як явище, що має подвійну природу: з одного боку когнітивну (здатність розпізнати емоцію, ідентифікувати її і дати їй вербальну оцінку, здатність розуміти та усвідомлювати процес формування і розвитку емоції, причинно-наслідкові зв'язки), а з другого – особистісну (спрямованість особистості на емоційну сферу, увага до внутрішнього світу як свого, так і інших людей, здатність переживати емоцію і при цьому контролювати її зовнішнє вираження). [7] Для програмістів з їх акцентом уваги на інтелектуальні здібності емоційний інтелект може виступати ланкою, що об'єднує когніцію та емоцію, і є ресурсом для вирішення суперечностей між професійними задачами та умовами діяльності. Емоційний інтелект здатний вирішувати ряд задач в когнітивній, емоційній та комунікативній сферах. (рис. 1)

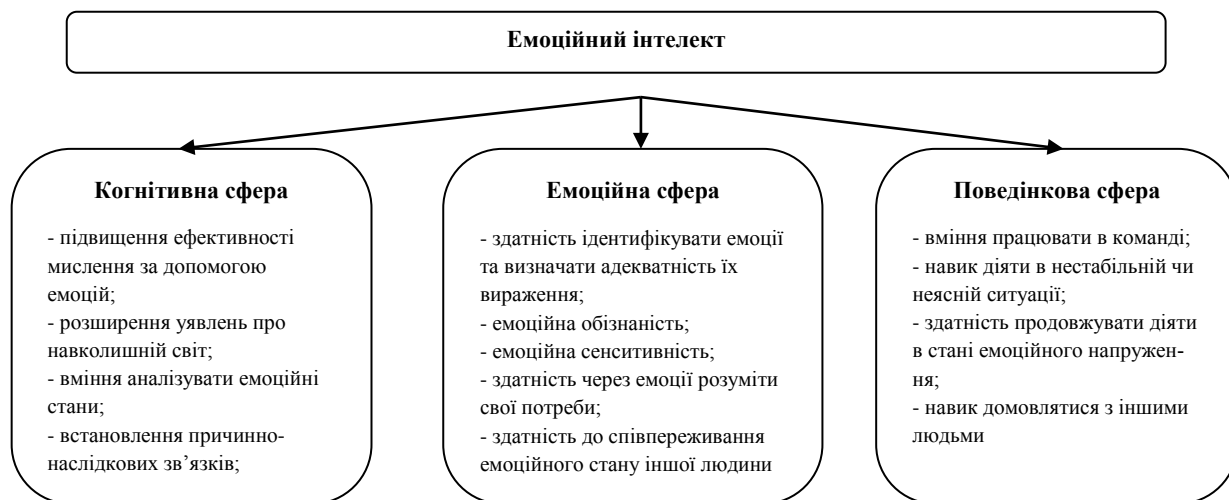


Рис. 1. Задачі емоційного інтелекту в різних сферах особистості в системі діяльності програміста

Кожна із задач, яку здатен вирішувати емоційний інтелект, зокрема в когнітивній та поведінковій сфері, перегукується із результатами досліджень щодо вимог до особистості програміста чи менеджера в сфері ІТ. [6, 11] На цій основі можна припущення, що емоційний інтелект як механізм прикладного застосування особливостей емоційної сфери в ІТ-діяльності, є досить реалістичним, проте потребує емпіричної перевірки.

Висновки. Таким чином, на даному етапі теоретичного аналізу можна стверджувати, що особи, які обирають своє навчання та діяльність в ІТ-сфері мають певні особливості емоційної сфери. Крім цього професія ставить свої вимоги до особливостей особистості (в тому числі і емоційних) шляхом організації праці та специфіки робочих вимог. На даний момент виявлена розбіжність в тому, що навчання відбувається з акцентом на розвитку когнітивної сфери, тобто інтелектуальних здібностей та пошукової активності.

В той час, як діяльність організована за командним типом, тобто змушує до соціальної взаємодії, емоційної та комунікативної компетентності. Перспективним напрямком дослідження може бути пошук механізмів, які усувають цю розбіжність і допомагають в

організації адаптації особистості до професійної діяльності в ІТ-сфері. Можна припустити, що таким механізмом може виступати високий рівень емоційного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреус Ю.В. Емоційний компонент у структурі освіти вищого навчального закладу / Ю.В. Бреус // Збірник статей VI Всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарні аспекти формування особистості», 27 квітня 2012 р. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 277-287.
2. Гурьев М.Е. Сущность и структура эмоциональной сферы личности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. ХLI междунар. науч.-практ. конф. № 6(41). – Новосибирск: СибАК, 2014.
3. Жигайло Н. І., Стасюк М.М. Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. - №4. – С. 87-97
4. Изард К.С. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. — 467 с.
5. Кузьмина К. Е. Личностные особенности профессиональных пользователей компьютерных технологий // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях Российской Федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенарного перехода молодежи: Сб. статей / Под общей редакцией С.П. Иванова. М.: Издательство Московского психологосоциального института, 2008. С. 180-185.
6. Кутас М. С. Розвиток професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами засобом соціально-психологічного тренінгу // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 40. Збірник наукових праць / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. - Алчевськ : ЛАДО, 2014. – С. 60 – 65.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.
8. Максименкова Л. И., Павлов Д. В. Эмоционально-личностные и коммуникативные особенности студентов различных специальностей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. - №1. – 2012. – С. 106-111.
9. Некрестьянова М.С., Мясникова С. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности руководителя в сфере информационных технологий // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – Изд-во: Санкт-Петербургский государственный университет. – Т.1 - №1. – 2013. – С. 172-179
10. Рогожкина И. Б. Развивающий эффект обучения программированию // Психология. Журнал Высшей школы экономики, - 2012. - Т. 9, - № 2. - С. 141–148.
11. Шнайдер О. В. Психологічні особливості емоційного вигорання працівників сфери інформаційних технологій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 26. – 2014. – С. 144 – 148.
12. Шнейдерман Б. Психология программирования: Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах. Пер. с англ. М. : Радио и связь. – 1984. – 304 с.

REFERENCES

1. Breus, Yu.V. (2012). Emotsiynyi komponent u strukturi osvity vyshchoho navchalnoho zakladu [Emotional component in educational structure of higher education institution]. Collection of articles of HAPF '12: VI Vseukrainska naukova konferentsiia «Humanitarni aspekty formuvannia osobystosti» – The Sixth All-Ukrainian scientific conference «Humanitarian Aspects of Personality Formation». (pp. 277-287). Lviv: LDU BZhd [in Ukrainian].
2. Guriev, M.E. (2014). Sushchnost i struktura emotsionalnoi sfery lichnosti [The essence and structure of the emotional sphere of personality]. Lichnost, semia i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii – Personality, family and society: the issues of pedagogy and psychology: A collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, 6(41). Novosibirsk: SibAK [in Russian].
3. Zhyhailo, N. I., & Stasiuk, M.M. (2016). Rol emotsiinoho intelektu v protsesi profesiinoi osvity [The role of emotional intelligence in the process of professional education]. Pedahohika i psykhohihiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education, 4, 87-97 [in Ukrainian].
4. Izard, K.S. (2000). Psikhologiiia emotsyi [Psychology of emotions]. St. Petersburg: Piter [in Russian].
5. Kutas, M.S. (2014). Rozvytok profesiino znachushchykh yakosteï maibutnoho fakhivtsia z upravlinnia proektamy zasobom sotsialno-psykhologichnoho treninhu [Development of professionally significant qualities of the future specialist in project management by way of socio-psychological training]. S.D. Maksymenko, & L.M. Karamushka (Eds.), Aktualni problemy psykhohihi – Actual problems of psychology: Collection of scientific works (Vol. 1), (issue 40), (pp. 60-65). – Kyiv - Alchevsk: LADO [in Ukrainian].
6. Kuzmina, K.E. (2008). Lichnostnyie osobennosti professionalnykh polzovatelei kompiuternykh tekhnologii [Personal features of professional users of computer technology]. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniie v obrazovatelnykh uchrezhdeniakh Rossiiskoi Federatsii formirovaniia cheloveka kak lichnosti na etape mezhpokolenarnogo perekhoda molodezhi – Psychological and pedagogical support of the formation of a human as a personality at the stage of intergenerational transition of youth in the educational institutions of the Russian Federation (pp. 180-185). Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute [in Russian].
7. Liusin, D.V. (2004). Sovremennyye predstavleniia ob emotsionalnom intellekte [Modern view of emotional intelligence]. Sotsyalnyi intellekt: Teoriia, izmereniia, issledovaniia – Social intelligence: Theory, measurement, researches (pp. 29-36). Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
8. Maksimenkova, L.I., & Pavlov, D.V. (2012). Emotsionalno-lichnostnyie i kommunikativnyie osobennosti studentov razlichnykh spetsialnostei [Emotionally-personal and communicative features of students of various specialties]. Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii Sotsialno-gumanitarnye nauki – Bulletin of Pskov State University. Series: Social and Human Sciences, 1, 106-111 [in Russian].
9. Nekrestianova, M.S., & Miasnikova, S.V. (2013). Emotsionalnyi intellekt kak faktor uspeshnosti rukovoditelia v sfere informatsyonnykh tekhnologii [Emotional intelligence

- as a factor of success of a leader in the field of information technology]. Nauchnye issledovaniia vypusnikov fakulteta psikhologii SPbGU – Scientific research of graduates of the Faculty of Psychology SPbSU (Vol.1), (issue 1), (pp. 172-179). St. Petersburg: Publishing House: St. Petersburg State University [in Russian].
10. Rogozhkina, I.B. (2012). Razvivaiushchii effekt obucheniia programmirovaniu [Developing effect of studying programming]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics, Vol. 9, 2, 141–148 [in Russian].
11. Shnaider, O.V. (2014). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia pratsivnykiv sfery informatsiinykh tekhnolohii [Psychological peculiarities of the emotional burnout of employees in the field of information technology]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia i pedahohika» – Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Psychology and Pedagogy», 26, 144 – 148 [in Ukrainian].
12. Shneiderman, B (1984). Psikhologiya programmirovaniia: Chelovecheskie faktory v vychislitelnykh i informatsyonnykh sistemakh [Psychology of programming: Human factors in computing and information systems]. Moscow: Radio i sviaz [in Russian].

Peculiarities of the emotional sphere of IT specialists

M. M. Stasiuk

Abstract. In the article theoretical analysis of the views on the emotional sphere of the individual is carried out; ‘activation’ and ‘motivational’ approaches to the study of emotions and emotional sphere are highlighted. The approaches to the study of the emotional sphere in the IT-sphere are analyzed, the meaning of the elements of the emotional sphere in the programmer's professional activity is revealed. There are described the peculiarities of the emotional sphere of individuals who choose their studies and activities in the IT-sphere (moderate introversion, moderate level of excitability, high level of motivation, ability to keep efficiency in conditions of uncertainty and stress, etc.). There are specified the requirements for the individual characteristics (including emotional ones) of person, who selects the activity in the IT sphere, concerned with organization of work and the specifics of working conditions. There is revealed the contradiction in the researchers' views regarding the mutual influence of studying programming and development of the emotional sphere of personality. There is established that studying programming takes place with an emphasis on the development of the cognitive sphere, that is, intellectual abilities and search activity, while the activity is organized according to the command type, namely, are forcing to social interaction, emotional and communicative competence. It is proposed to consider emotional intelligence as a possible mechanism for resolving the differences between intellectual abilities and emotional challenges of professional activity. It is noted that emotional intelligence can act as a means of personal adaptation to professional activity in the IT-sphere.

Keywords: *emotional sphere, personality, emotionality, programmers, IT-sphere.*

Особенности эмоциональной сферы IT-специалистов

М. М. Стасюк

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ взглядов на эмоциональную сферу личности; выделено «активационный» и «мотивационный» подходы к изучению эмоций и эмоциональной сферы. Проанализированы подходы к исследованию эмоциональной сферы у специалистов IT-сферы, раскрыто значение элементов эмоциональной сферы в профессиональной деятельности программистов. Описаны особенности эмоциональной сферы лиц, которые выбирают свое обучение и деятельность в IT-сфере (умеренная интровертированность, умеренный уровень возбудимости, высокий уровень мотивации, умение сохранять работоспособность в условиях неопределенности и стресса и т.д.). Указаны требования к особенностям личности (в том числе и к эмоциональным), которая выбирает деятельность в IT-сфере, касающиеся организации труда и специфики рабочих условий. Выявлено противоречие во взглядах исследователей на взаимовлияние обучения программированию и развития эмоциональной сферы личности. Установлено, что обучение программированию происходит с акцентом на развитие когнитивной сферы, то есть интеллектуальных способностей и поисковой активности, в то время как деятельность организована по командному типу, то есть принуждает к социальному взаимодействию, эмоциональной и коммуникативной компетентности. Предложено рассматривать эмоциональный интеллект как возможный механизм устранения расхождения между интеллектуальными способностями и эмоциональными вызовами профессиональной деятельности. Отмечено, что эмоциональный интеллект может выступать средством адаптации личности к профессиональной деятельности в IT-сфере.

Ключевые слова: *эмоциональная сфера, личность, эмоциональность, программисты, IT-сфера.*

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