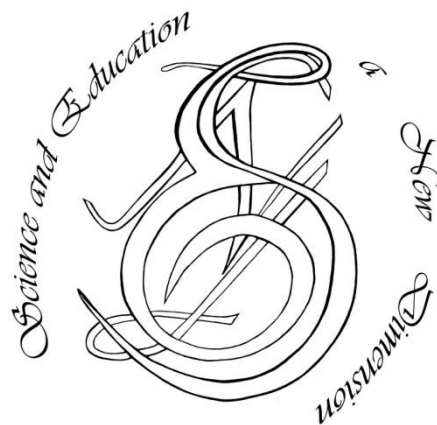


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



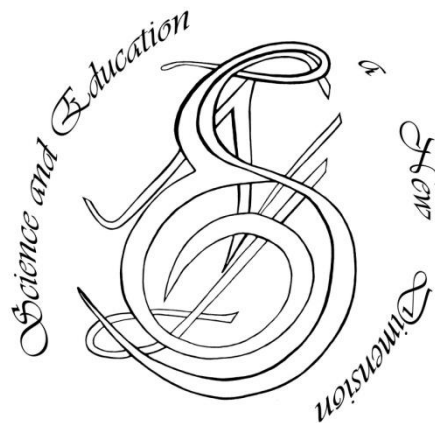
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(53), Issue 114, 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 Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Проблеми розвитку професійної компетенції вихователя ДООУ 1в умовах реалізації ФГОС ДО в системі последипломного педагогічного освіти	
<i>Э. Э. Бахича.....</i>	<i>7</i>
Обґрунтування структурно-функціональної моделі дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів	
<i>І. А. Барбашова.....</i>	<i>11</i>
Использование когнитивно-визуального подхода для формирования креативного элемента мышления в школах Великобритании и США	
<i>И. Э. Чуричканич.....</i>	<i>15</i>
Практичний аспект структурування змісту підручника з мови гінді як компонента навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців	
<i>К. В. Довбня.....</i>	<i>18</i>
Innovative teaching methods and techniques of the competency-based language education	
<i>S. V. Dubrova.....</i>	<i>22</i>
Observation in pre-service teaching practice in TESOL programs (USA) and possible implications for Ukraine	
<i>М. Кокор.....</i>	<i>26</i>
Sand play: Speech Development of Preschool Children	
<i>Z. Matsiuk, M. Fenko.....</i>	<i>30</i>
Socio-psychological factors of maritime English communicative competency development	
<i>N. Ye. Ohorodnyk.....</i>	<i>32</i>
Cross-cultural communicative model of written mediation as the basis for training future translators	
<i>T. Pasichnyk.....</i>	<i>36</i>
Особенности властивостей темпераменту студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення	
<i>С. Г. Приймак.....</i>	<i>40</i>
Сучасний стан формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я	
<i>Л. Є. Печка.....</i>	<i>44</i>
Теоретичні аспекти педагогічного моделювання професійної підготовки менеджерів освіти	
<i>О. Товканець.....</i>	<i>49</i>
Базові поняття інклюзивної освіти у мальтійському науковому дискурсі	
<i>А. А. Вербенець.....</i>	<i>53</i>
До питання ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі	
<i>Л. Ю. Вовкочин.....</i>	<i>57</i>
Система освіти Буковини і Хотинщини радянської доби (40-41 роки ХХ ст.)	
<i>І. В. Житарюк, Ж. І. Довгей, В. С. Лучко</i>	<i>61</i>

PSYCHOLOGY	65
Проблема політичної суб'єктності молоді в контексті суспільно-політичних подій <i>Я. Ф. Андрєєва, Н. Ф. Литовченко</i>	65
Реалізація технології формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій <i>Т. Р. Браніцька</i>	69
Сучасні проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні <i>А. М. Грись</i>	73
Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців <i>М. М. Павлюк</i>	78
Комплексная диагностика адаптивности личности <i>О. П. Санникова, О. В. Кузнецова</i>	84
Вплив психоекономічної депривації людей на їх соціальне здоров'я <i>Ю. М. Терлецька</i>	90

PEDAGOGY

Проблемы развития профессиональной компетенции воспитателя ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО в системе последипломного педагогического образования

Э. Э. Бахича

ГБОУ ДПО РК «Крымский институт постдипломного педагогического образования», г. Симферополь, Республика Крым
Corresponding author. E-mail: eleonora1512@hotmail.com

Paper received 31.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы развития профессиональной компетенции воспитателя дошкольного образовательного учреждения, особенности развития приоритетных направлений последипломного образования педагогических кадров в контексте реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Рассматриваются организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в процессе повышения их квалификации в соответствии с требованиями реализации ФГОС ДО и профессионального стандарта. Предлагаются пути курсов повышения квалификации, формализация которой обеспечит новое качество образовательных услуг дополнительно профессионального образования и развитие профессиональной компетентности воспитателя.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция воспитателя дошкольного образовательного учреждения, ФГОС ДО, последипломное образование, повышение квалификации.

В связи с кардинальным изменением законодательства в сфере образования, после вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», образование приобретает чрезвычайно важное значение для личностного и профессионального развития личности, обогащения ее творческого потенциала, становится средством реализации ее способностей и позволяет существенно повысить конкурентоспособность личности, образовательных институтов и в конечном итоге экономики и государства. Россия, как государство гарантирует всем гражданам равный доступ, как к системе базового профессионального образования, так и к системе дополнительного профессионального образования. Ведь именно последнее позволяет каждому человеку сохранить и углубить профессиональные знания, умения и навыки, повысить общий уровень профессиональной компетентности. Обеспечение непрерывности профессионального образования в современных условиях – это объективная необходимость и одновременно, неотъемлемая составляющая социально-экономической политики государства, его дальнейшего цивилизованного развития. Поэтому актуальной сегодня является проблема непрерывного образования человека в течение всей жизни. Особенно возрастает значение непрерывного образования в наше динамичное время, когда общество становится более информативным, что требует качества образования, а это в свою очередь способствует развитию человеческого потенциала.

Методологию непрерывности в системе последипломного образования обосновали такие ученые как: В. Кремь, Савченко, И.Зязюн, В.Семиченко, В.Олейник, Н.Бибик, Н.Протасов, М.Романенко, Т.Сорочан, которые отмечают, что до недавнего времени функция последипломного образования, в основном, сводилась к повышению квалификации. Вопросы повышения квалификации педагогов рассматривали: И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий, А. И. Кузьминский, Ю. Н. Кулюткин, М. В. Кухарев, В. И. Маслов, В. Г. Онушкин, А. П. Тонконог, П. В. Худоминский, Т. И. Шамова и др. По мнению исследователей теории последипломного образования, существующая

система подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений еще недостаточно ориентирована на подготовку воспитателя новой формации и нуждается в перестройке на принципах демократизации, гуманизации, непрерывности обучения, ориентации на развитие творческих способностей, органического единства дошкольного образовательного учреждения, педагогических учебных заведений, учреждений последипломного образования. В период внедрения и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов также возникает потребность кардинальной перестройки подготовки педагогических кадров, в том числе - и воспитателей в последипломном образовании и повышение их социальной ответственности за профессиональную деятельность.

Необходимость повышения квалификации воспитателей в условиях модернизации системы образования России, актуализировала проблему развития их профессиональной компетентности: важно, чтобы специалист в области дошкольного образования знал и умел реализовывать воспитательно-образовательную деятельность согласно требованиям ФГОС ДО; ориентировался в современных научно-педагогических подходах, принципах, функциях по организации образовательной деятельности в ДОУ; мог самостоятельно выполнять экспериментальную, исследовательскую, научно-методическую работу; обеспечивал результативность процесса воспитания и обучения детей, был готов к плодотворной работе с детьми, сделать ее эффективной, творческой, целесообразной. Становится очевидным, что качество педагогической профессиональной деятельности во многом зависит от постоянного развития профессиональной компетентности воспитателя.

Цель данной статьи раскрыть актуальные вопросы развития профессиональной компетенции воспитателя ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО, в системе последипломного педагогического образования

Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от

29.12.2014 года № 2765-р, признает ведущую роль дополнительного профессионального образования, которое является важной составляющей непрерывного образования российских граждан, призвано мобильно и эффективно реагировать на новые требования отечественной и мировой экономики, возрастающие запросы населения, на приобретение дополнительных компетенций, в первую очередь, на повышение квалификации и профессиональную переподготовку. Намеченная стратегия развития системы образования предполагает потребность в обновлении форм и содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, а также в обеспечении роста качества педагогических кадров. [1]

Приоритетные направления программы развития образования, предлагают «обеспечить растущие потребности в постоянном повышении квалификации или переподготовке» работников системы образования и создать соответствующую инфраструктуру для равного доступа к непрерывному профессиональному образованию. В контексте заявленных приоритетов в 2013 году на федеральном уровне был утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая

деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который вступил в силу с января 2017 года, который усиливает потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях общего образования (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) [2]

В этом документе предусматривается для воспитателей дошкольных образовательных учреждений наличие высшего профессионального образования или среднего профессионального образования по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации. Требования по указанным направлениям подготовки закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, утвержденных Министерством образования и науки Российской Федерации и введенных в действие в 2016 году. [2] В связи с этим построение системы образования в России предусматривает новый подход к профессиональной подготовке воспитателей дошкольных образовательных учреждений в системе последипломного педагогического образования.

Долгое время проблема повышения квалификации и переподготовки воспитателей рассматривалась как организационная, а, следовательно, не исследовалась в теоретическом аспекте. Только в 80-е - начале 90-х годов внимание исследователей было обращено к теоретическим основам повышения квалификации работников образования. В этот период исследуются научно-педагогические проблемы курсовых форм совершенствования профессионального мастерства педагогов, повышение эффективности учебного процесса на факультетах повышения квалификации (Н.

Борисова, В. Демчук), самообразования (В. Новичков), проводится анализ эффективности повышение квалификации учителей начальных классов (П. Дробязко). Впервые были научно обоснованы содержание и организационные формы подготовки директоров школ, резерва директоров и повышения квалификации руководителей кадров (В. Бондарь, В. Маслов, М. Красовицкий), подготовки методических работников (Г. Штомпель). Появились работы, посвященные исследованию деятельности институтов усовершенствования учителей (Л. Прокопенко), методических учреждений (Е. Софьянс, Д. Рупняк, С. Салий). [8, с.38]

В теории последипломного педагогического образования заслуживают внимания взгляды Н.Г.Протасовой о теоретическом и практическом обучении как составляющие последипломного педагогического образования. Теоретическое обучение в содержании последипломного образования, по мнению ученого, выполняет функцию ориентира в информационном потоке; обеспечивает развитие мышления педагога, формирование и обогащение понятийного аппарата специалиста; создает основы для осмысления и анализа педагогического опыта; реализует прогностическую функцию; является основой для принятия решений, получения нового знания. [7, с.54]

Н.И.Клокарь считает, что последипломное педагогическое образование – это система, «призвана максимально удовлетворить профессиональные, социальные и культурологические запросы педагогов-практиков, побуждать их к постоянному самосовершенствованию в профессиональном и в личностном измерениях» [4, с. 8].

По мнению Т.М.Левченко, «существенных изменений требуют также формы работы со слушателями: все большее внимания привлекают тренинги, ролевые и деловые игры», что, по мнению автора, способствует мотивации педагогов «к самостоятельному поиску знаний, развитие у них умений самоанализа, самоконтроля, самопознания и саморегулирования. [5, с.9]

Последипломное образование является процессом усвоения систематизированных знаний и формирование на их основе мировоззрения, развития познавательных возможностей, приобретение умений и навыков для практического применения профессиональных знаний в образовательных учреждениях

Таким образом, повышение квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений мы будем рассматривать как педагогическую проблему, которая требует решения и преодоления определенных противоречий, к которым в системе последипломного образования относятся следующие:

- между реальными потребностями слушателей курсов и возможностями учреждения последипломного образования;
- между фактическим уровнем профессиональных знаний, умений и навыков воспитателей и социальными запросами общества;
- между содержанием обучения на курсах повышения квалификации воспитателей и разным уровнем теоретической и практической подготовки слушателей

Очерчивая новый профессиональный статус воспитателя, в условиях реализации ФГОС ДО мы считаем, что для решения новых задач воспитательно-образовательной деятельности в ДОУ воспитателям необходимо:

- обеспечивать свое постоянное развитие, включая

совершенствование знаний в области речевого, физического, познавательного, художественно-эстетического, социально-коммуникативного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста и уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования;

- осознавать, какие ценности и мировоззренческие установки ведут к созданию здорового человеческого общества;
- активно участвовать в образовательном процессе детей дошкольного возраста;
- обеспечивать эффективное управление предметно-развивающей средой ДОУ и ее ресурсами;
- уметь связывать основную образовательную программу дошкольного образования с индивидуальными потребностями каждого ребенка;
- обладать воспитательными способностями, умениями общаться с отдельными детьми и управлять группой дошкольников;
- уметь выбирать и использовать разнообразные педагогические технологии;
- разбираться в различных научно-исследовательских методах. [3]

Сегодня система последипломного образования, как составная часть образовательного пространства, ориентируется на принципиально новые цели и содержание научно-методической работы. Оно заключается в том, чтобы воспитатель овладел новыми гуманитарными знаниями, новыми технологиями воспитания и развития детей дошкольного возраста, был подготовлен к выявлению индивидуальных особенностей личности дошкольников и осуществлению их социализации. Современный воспитатель должен уметь широко применять в своей работе современные инновационные технологии, в частности здоровьесберегающие, игровые технологии, технологии интерактивного образования и др., превращая, таким образом, традиционный учебно-воспитательный процесс в образовательную деятельность нового поколения.

Опыт научно-методического сопровождения новых педагогических технологий в системе последипломного образования дает основания утверждать, что одним из важнейших направлений следует считать развитие профессиональной компетенции и подготовку воспитателя к самоанализу собственной педагогической деятельности в контексте конкретной технологии.

Анализ научных исследований (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенина, В.П. Симонова, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакурова, А.И. Щербакова, А.К. Марковой, Л.М. Никитина, В.И. Загвязинского, В.Н. Лебедева, Е.В. Андриенко, О.А. Булавенко, Е.Н. Бондаренко, В.А. Метавой и др) дал нам основания определить профессиональную компетентность воспитателя как систему, которая имеет следующие характеристики: ценностные ориентации, совокупность знаний, умений, навыков, определяющих результативность педагогической деятельности, профессиональные психологические знания, комплекс профессионально значимых личностных качеств и свойств, единство теоретической и практической готовности к профессиональной педагогической деятельности в области дошкольного образования. [6, с.10]

В основу изучения понятия «развитие профессиональной компетентности воспитателя ДОУ» мы вкля-

даем понимание «развитие» через взаимодействие категорий «изменение», «движение», «самодвижение», «саморазвитие» во взаимосвязи с категориями «форма» и «содержание», так и понимание понятия «развитие» как процесса, обеспечивающего развитие профессиональной компетенции. Именно поэтому процесс развития профессиональной компетенции воспитателя мы рассматриваем как переход от уровня профессиональной подготовленности, который действует в режиме функционирования (современное состояние), до уровня профессионализма (Н.Л. Жмакина и Е.Г. Комолова). Уровень профессионализма в педагогической деятельности воспитателя отражает реализацию собственных новых идей, разработку авторских программ, учебно-методических комплексов, разработку отдельных технологий обучения, подготовку научных статей, написание научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения [6 с.14]

Итак, если развитие - это процесс закономерных изменений, перехода от одного состояния к другому, более совершенному, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему, то процесс развития профессиональной компетентности воспитателя является его движение от одного способа деятельности к другому, который воспроизводит в конечном итоге эффективность деятельности воспитателя, изменяет систему ценностей педагога, способствует развитию его способности к саморегуляции, формированию современного стиля мышления, готовности к принятию новаторских идей.

Современная парадигма повышения квалификации воспитателей ДОУ как непрерывного процесса, ориентирована на такое образование, результат которого побуждает педагогов к переосмыслению системы ценностей (ценностей достижения целей, ценностей процесса получения продукта (знаний), ценностей саморазвития), а преподавателей - рассматривать систему повышения квалификации как интегрированную целостность, основное внимание которой концентрируется на привлечении слушателей к поиску средств и способов решения реальных профессиональных проблем, подводит к определению целей, функций и видов педагогической деятельности преподавателей и установление их взаимосвязи. Вектор развития профессиональной компетентности воспитателя в условиях реализации ФГОС ДО можно определить как путь к:

- расширению рамок традиционной системы обучения и воспитания детей дошкольного возраста;
- устранение различных ограничений, приобретение большей «открытости» и гибкости в воспитательно-образовательной деятельности ДОУ;
- выбор педагогом активных форм и методов воспитания и обучения детей дошкольного возраста;
- создание таких образовательных программ, которые ориентированы на индивидуальные особенности дошкольника и т.д.

Таким образом, теоретический анализ проблемы показывает, что система последипломного образования играет важную роль в развитии профессиональной компетенции воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Становление воспитателей как специалистов дошкольного образования фактически

происходит в процессе практической деятельности, в системе последиplomного образования. Поэтому современное содержание образования требует от институтов последиplomного образования дифференцированного подхода к работе с воспитателями: увеличение объема научно-теоретической подготовки; поддержка профессионального уровня элитарной части

педагогических кадров ДОУ; обеспечение опережающего характера повышения квалификации воспитателей, их способность адаптироваться к новым требованиям современности, стимулирование активности педагогов и повышение их мотивации к всестороннему развитию на протяжении всей профессиональной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 год (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р)// Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765
2. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г., № 544н. РФ
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // утв. приказом Министерства образования и науки от 17.10.2013 г. № 1155.
4. Клокарь Н. И. Управление областным институтом последиplomного педагогического образования: теория и практика: научно-методическое пособие / Н.И.Клокарь. – К.: Миллениум, 2004. – 218 с.
5. Левченко Т. М. Концепция непрерывного образования в мировом контексте / Т.М.Левченко // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. – 2001. – Выпуск III. – С. 7-12.
6. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.
7. Протасова Н. Г. Последиplomное образование педагогов: содержание, структура, тенденции развития / Н.Г.Протасова. - М.: Магистр-S, 1998. - 176 с
8. Титаренко И.А. Профессиональное совершенствование учителя в системе последиplomного образования: теоретический аспект / И.А.Титаренко, С.П.Архипова // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. – 2001. – Выпуск III. – С. 37-45.

REFERENCES

1. Konceptsiya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 - 2020 god (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r)// Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765
2. Prikaz Mintruda Rossii «Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednogo obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» ot 18 oktyabrya 2013 g., № 544n. RF
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya // utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 17.10.2013 g. № 1155.
4. Klokar' N. I. Upravlenie oblastnym institutom poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: teoriya i praktika: nauchno-metodicheskoe posobie / N.I.Klokar'. – K.: Millenium, 2004. – 218 s.
5. Levchenko T. M. Konceptsiya nepreryvnogo obrazovaniya v mirovom kontekste / T.M.Levchenko // Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika. – 2001. – Vypusk III. – S. 7-12.
6. Mezenceva O.I., Kuznecova E.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga: monografiya / O.I. Mezenceva, E.V. Kuznecova. – Novosibirsk, 2013. – 158 s.
7. Protasova N. G. Poslediplomnoe obrazovanie pedagogov: soderzhanie, struktura, tendencii razvitiya / N.G.Protasova. - M.: Magistr-S, 1998. - 176 s
8. Titarenko I.A. Professional'noe sovershenstvovanie uchitelya v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya: teoreticheskij aspekt / I.A.Titarenko, S.P.Arhipova // Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika. – 2001. – Vypusk III. – S. 37-45.

The problems of the development of professional competence of preschool teachers in the conditions of the implementation of the Federal state education standard in the system of postgraduate education

E. E. Bakhicha

Annotation. The article reveals the problems of the development of professional competence of teachers at preschool educational institutions, the peculiarities of the priority areas development of postgraduate education teachers in the context of the implementation of the Federal state standard of preschool education. The organizational and pedagogical conditions of development of professional competence of teachers in the process of improving their skills in accordance with the requirements of the implementation of the Federal state education standard for preschool education and professional standard are being considered. The ways for upgrading courses are offered which will provide new quality of educational services of additional professional education and development of professional competence of teachers.

Keywords: competence, professional competence of the teacher of preschool educational institution, Federal state education standard, postgraduate education, training.

Проблемы развития профессиональной компетенции воспитателя ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО в системе последиplomного педагогического образования

Э.Э. Бахича

Аннотация. В статье раскрываются проблемы развития профессиональной компетенции воспитателя дошкольного образовательного учреждения, особенности развития приоритетных направлений последиplomного образования педагогических кадров в контексте реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Рассматриваются организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в процессе повышения их квалификации в соответствии с требованиями реализации ФГОС ДО и профессионального стандарта. Предлагаются пути курсов повышения квалификации, формализация которой обеспечит новое качество образовательных услуг дополнительно профессионального образования и развитие профессиональной компетентности воспитателя.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция воспитателя дошкольного образовательного учреждения, ФГОС ДО, последиplomное образование, повышение квалификации.

Обґрунтування структурно-функціональної моделі дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів

І. А. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Paper received 09.02.17; Accepted for publication 15.02.17.

Анотація. У статті схарактеризовано поняття дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів, виявлено структурно-функціональні особливості такої системи, розкрито зміст її провідних компонентів. Доведено, що дидактична система сенсорного розвитку є відкритим складним динамічним утворенням, композиція якого характеризується ієрархічністю, нелінійністю зв'язків і зумовлена специфікою чуттєвого відображення дійсності у свідомості учня молодшого шкільного віку.

Ключові слова: сенсорний розвиток, дидактична система, структурні компоненти, функціональні зв'язки, молодші школярі.

Постановка проблеми. Специфічність процесів сприймання, багатофакторність сенсорного розвитку особистості, складність функціонування перцептивних дій із обстеження предметів і явищ дійсності зумовлюють необхідність розробки концептуальної моделі (абстрактного аналогу) системних педагогічних упливів на формування чуттєвої сфери учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує багатоаспектне висвітлення проблеми моделювання педагогічних систем (Г. Александров, В. Алексюк, А. Андреев, В. Беспалько, В. Бондар, І. Васильєв, Л. Вікторова, В. Володько, І. Каньковський, Н. Кузьміна, О. Лобова, І. Малафійк, О. Новиков, І. Осадченко, О. Савченко, Л. Спірін, В. Ягупов та ін.), проте структура і функціонування дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів потребує додаткового вивчення.

Мета статі полягає у уточненні поняття “дидактична система сенсорного розвитку”, виявленні її компонентів і встановленні зв'язків між ними, конструюванні уявної моделі досліджуваної системи.

Виклад основного матеріалу. Ключовим пунктом у розумінні сутності поняття “дидактична система сенсорного розвитку” є аналіз категорії “система” та бінарних понять “педагогічна система”, “дидактична система”. Система (від гр. *systema* – ціле, що складене із частин) визначається як сукупність закономірно пов'язаних елементів і відношень між ними, що утворюють цілісність, єдність. Символічне визначення системи має такий вигляд:

$$\Sigma : \{ \{M\}, \{x\}, F \}, \quad (1)$$

де $\{M\}$ – кількість елементів системи; $\{x\}$ – множина зв'язків і відношень між ними; F – функція (нова властивість) системи, яка характеризує її інтегративність і цілісність [1].

Педагогічна система розглядається в широкому і вузькому науковому значенні. У першому випадку – це об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні завдання. У другому – упорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, що утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання та навчання; соціально обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними і духовними цінностями, що взаємодіють на основі співпраці між собою та з навколишнім середовищем, котра

спрямована на формування і розвиток особистості [4, с. 649–650].

Цільову спрямованість на формування особистості учнів дослідники вважають найхарактернішою особливістю функціонування педагогічної системи і пропонують відобразити її специфічність формулою:

$$\Sigma : \{ \{M\}, \{x\}, F, G \}, \quad (2)$$

де $\{M\}$ – кількість компонентів педагогічної системи; $\{x\}$ – множина зв'язків і відношень між ними; F – функція системи (нова властивість); G – її системоутворювальний фактор (педагогічна мета) [1].

Педагогічна система – утворення полісистемне, однією з модифікацій якої є дидактична система [4, с. 649]. Їй притаманні ознаки педагогічної системи настільки, наскільки дидактика (теорія освіти і навчання) є галуззю педагогіки. Тому під дидактичною системою будемо розуміти впорядковану кількість взаємопов'язаних дидактичних компонентів, що утворюють певну єдність і спрямовані на вирішення завдань освіти і навчання учнів. На підставі наданих дефініцій визначимо *дидактичну систему сенсорного розвитку* особистості на початковому рівні шкільного навчання як упорядковану сукупність взаємопов'язаних дидактичних компонентів, що утворюють певну єдність і спрямовані на формування в молодших учнів процесів сприймання.

Подібно до раніше схарактеризованих систем, дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів є складним утворенням. Її модифікації зумовлені складом чуттєвого відображення дійсності, тому включають підсистеми зорового, слухового, дотикового та інших видів сенсорного розвитку, кожна з яких має подальші розгалуження. Ці відношення можна, на нашу думку, відтворити умовним позначенням:

$$\Sigma^{cp} : \{ \{M^{(k,n)} M^{c(\phi,m)} M^{d(\phi-m,n)} \dots M^i\}, \{x^1 x^2 x^3 \dots x^i\}, F, G \}, \quad (3)$$

де $\{M^{(k,n)}\}$ – кількість компонентів підсистеми зорового (кольорового і просторового) сенсорного розвитку; $\{M^{c(\phi,m)}\}$ – слухового (фонематичного і музичного) сенсорного розвитку; $\{M^{d(\phi-m,n)}\}$ – дотикового (фізико-механічного і просторового) сенсорного розвитку; $\{M^i\}$ – інших підсистем; $\{x^1\}, \{x^2\}, \{x^3\}, \{x^i\}$ – множина зв'язків і відношень між тими чи іншими компонентами; F – функція системи (нова властивість); G – системоутворювальний фактор (спрямованість на вдосконалення перцептивних процесів учнів).

До основних ознак дидактичної системи сенсорного розвитку віднесемо ряд положень, що характеризують властивості будь-яких системно-педагогічних об'єктів: цілісність, розмежованість цілого, складність міжелементних зв'язків, структурність організації, урегульованість. Суттєво розширюють уявлення про особливості дидактичної системи сенсорного розвитку молодших учнів принципи синергетики. Із позицій синергетичної парадигми для досліджуваної системи є характерними такі властивості: гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, незамкненість, нестійкість (біфуркаційність), динамічна ієрархічність (емерджентність), спостережуваність. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виявити ще низку ознак, притаманних дидактичній системі сенсорного розвитку особистості, як-от: інформаційність, адаптивність, циклічність, стабільність, ефективність, надійність, випадковість, сумісність, стійкість тощо.

Декомпозиція описуваних у науковій літературі педагогічних (дидактичних) систем дозволяє констатувати, що їх найтиповішими, наскрізними структурними компонентами є: цільовий; суб'єктний – суб'єктно-вчительський і суб'єктно-учнівський; змістовий; операційно-діяльнісний – форми, методи, прийоми навчання; оцінно-результативний. Саме ці одиниці мають, на нашу думку, складати конструкцію дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів. Доцільним вважаємо також включення у структуру досліджуваної системи методологічного, нормативного, підручничкового компонентів і такого її складника, як навчальне середовище.

Цільовий компонент підпорядкований соціальному замовленню суспільства, сформульованому в Конституції України і Законі «Про освіту» як забезпечення всебічного розвитку особистості дитини. Державне замовлення, поставлене перед загальною середньою освітою, зокрема перед її початковою ланкою, конкретизується на рівні навчального предмета, теми, уроку, окремого завдання. На цьому підґрунті загальною метою досліджуваної системи визначимо забезпечення сенсорного розвитку молодшого школяра як процесу закономірних перетворень його відчуттів, сприймань і уявлень. Відповідно до складу чуттєвої сфери особистості частковими цілями, що вирішуються на рівні навчального предмета, теми, уроку та окремого завдання, є здійснення зорового (кольорового, просторового), слухового (фонематичного, музичного) і дотикового (фізико-механічного і просторового) сенсорного розвитку молодших школярів. Цільовий компонент вважаємо системоутворювальним фактором, який спрямовує ресурси всіх інших компонентів на вдосконалення чуттєвої сфери учнів загальноосвітніх закладів I ступеня.

Реалізація зазначених цілей стає можливою лише на концептуальних засадах різних рівнів: філософського, психологічного, дидактико-методичного.

Філософське підґрунтя функціонування системи сенсорного розвитку молодших учнів закладають: теорія пізнання (гносеологія), яка доводить, що процес відображення реальності починається із чуттєвого контакту особистості зі світом, розгортається до абстрактного мислення і від нього до практики; принципи матеріалістичної діалектики про всеосяжний зв'язок

предметів, явищ, процесів дійсності та розвиток матерії; системний підхід, згідно з яким перцептивні процеси, їх одиниці, а також педагогічні впливи на розвиток чуттєвої сфери школярів являють собою цілісні інтегровані утворення, комплекси узгоджених підсистем, об'єднаних загальною метою, внутрішніми і зовнішніми зв'язками; синергетичний підхід, який дозволяє розглядати систему сенсорного розвитку в аспекті її самоорганізації та відкритості. *Психологічні засади* охоплюють, як установлено раніше [3], спільні для різних концепцій (асоціативної, когнітивної, екологічної, генетичної психології; теорій біхевіоризму, гештальта, формування перцептивних дій; системно-генетичного підходу) положення про сприймання як: взаємодію суб'єкта із дійсністю, наслідком чого є створення її образу; соціально детермінований процес переробки людиною чуттєвої інформації; систему орієнтовних дій, які формуються в онтогенезі, а відтак – потребують спеціального навчання.

Дидактичними підвалинами, що є найсуттєвішими для організації сенсорного розвитку молодших школярів, вважаємо: закони і закономірності навчання (соціальна обумовленість цілей, змісту і методів навчання; виховний і розвивальний характер навчання; взаємозумовленість навчання і діяльності учнів; цілісність дидактичного процесу; взаємообумовленість індивідуальної та групової організації навчальної діяльності); загальнодидактичні принципи навчання (єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання, науковості змісту та методів навчання, систематичності та послідовності навчання, міцності знань, доступності навчання, свідомості й активності учнів, зв'язку навчання з практикою, індивідуалізації та диференціації навчання), особливо принципи наочності, відповідно до якого ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів чуттів дитини до сприйняття та переробки навчального матеріалу; парадигму особистісно орієнтованого навчання, що передбачає всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчальної взаємодії з учителем і ровесниками, створення умов для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей; концепцію розвивального навчання, спрямованого на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей молодших учнів; діяльнісний підхід до перцептивного навчання як цілеспрямованої взаємодії вчителя й учнів, що охоплює мотивацію, визначення цілей, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію й оцінювання результатів; технологічний підхід, сутність якого полягає в організації навчального процесу з чіткою постановкою сенсорно-пізнавальної мети і поелементною процедурою її досягнення в умовах оперативного зворотного зв'язку, з гарантованим досягненням очікуваних результатів; ресурсний підхід, тобто виявлення, використання і вдосконалення всіх ресурсів перцептивної діяльності – зовнішніх (організаційні умови, матеріально-технічні засоби) і внутрішніх (біогенетичні, фізіологічні, індивідуально-психологічні особливості чуттєвої сфери дитячої особистості); компетентнісний підхід, який означає пере-

орієнтацію навчання сприймати із процесу на його результат у діяльнісному вимірі.

Суб'єктний компонент досліджуваної системи представлений двома полярними елементами: суб'єктно-вчительським (викладанням) і суб'єктно-учнівським (учінням), у безпосередньому контакті між якими власне і здійснюється перцептивно-дидактичний процес. Ефективність діяльності вчителя ми розглядаємо у прямій залежності від усвідомлення ним цілей сенсорного розвитку і тих методологічних засад, на яких він будуватиметься; раціонального використання всіх організаційно-методичних ресурсів навчального процесу для вдосконалення чуттєвої сфери школярів; урахування особистісних інтересів і потреб кожного з них. Успішність діяльності учня зумовлена не лише майстерністю вчителя, узгодженістю зовнішніх впливів на процеси сприймання дитини, а також її внутрішніми пізнавальними потенціями, наявним сенсорним досвідом, намаганням його поширювати і поглиблювати.

Змістовий компонент моделі, що аналізується, відбиває в цілому складові людської культури і поданий: досвідом пізнавальної діяльності, зафіксованим у формі сенсорних еталонів, тобто знань про зовнішні властивості предметів і явищ оточення – їх колір, форму, розмір, положення у просторі, особливості мовних і музичних звуків, характер поверхні, температуру тощо; досвідом здійснення відомих способів обстеження об'єктів реальності, уміннями і навичками їх споглядати, обводити поглядом або рукою, слухати, обмацувати та ін.; досвідом творчого відтворення властивостей предметів і явищ у різноманітних видах навчальної діяльності – малюванні, ліпленні; декламуванні, римуванні, співах, грі на музичних інструментах, музично-ритмічних рухах, створенні музики, конструюванні, виготовленні виробів з різних матеріалів тощо; досвідом емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишньої дійсності, який формується в усіх видах навчально-перцептивної діяльності, спілкуванні вчителя й учнів, учнів між собою [2].

Оскільки зміст навчального матеріалу перцептивного спрямування відображено в державних нормативних документах і підручниках для загальноосвітніх закладів I ступеня, логічно виокремити в межах змістового ще два складники: *нормативний компонент* – ґрунтується на вимогах Державного стандарту початкової загальної освіти і чинних навчальних програм до рівня сенсорної грамотності школярів як елемента їхньої загальноосвітньої підготовки – та супідрядний йому *підручковий компонент* – охоплює підручники і посібники, у яких матеріал, що забезпечує формування процесів сприймання, репрезентовано з урахуванням специфіки навчального предмета, часу, відведеного на його вивчення, вікових особливостей учнів.

Операційно-діяльнісний компонент системи включає форми, методи і прийоми навчання, за допомогою яких реалізується зміст сенсорного розвитку школярів. Зрозуміло, що методичний інструментарій цілком підпорядкований загальнодидактичним закономірностям, однак він має і певну специфічність, спричинену особливостями функціонування чуттєвої сфери учнів. Форми навчання перцепції ми розглядаємо як зовніш-

ні ознаки організації його процесу, що зумовлюють часовий режим, місце проведення, склад учнів, характер виявлення функцій учителя й учнів, порядок спілкування суб'єктів; методи навчання перцепції – як упорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання сенсорно-розвивальних завдань; прийоми навчання перцепції – як елементи методу, разові дії у його реалізації.

Якість системи розвитку сприймання значною мірою визначається характером *навчального середовища* – штучно створеного оточення, ресурси якого, включаючись у дидактичний процес, утворюють сприятливі умови для досягнення освітніх, розвивальних і виховних цілей. Найвпливовішим компонентом навчального середовища для формування перцептивних процесів молодших школярів є, безсумнівно, засоби навчання (окремі засоби, їхні комплекти, комплекси, система), використання яких дозволяє гнучко синтезувати і динамічно змінювати навчальне середовище сенсорного розвитку школярів, застосовувати різні технології в навчанні перцепції, орієнтуватися на наявні педагогічні можливості викладацького складу, ілюструвати реальні об'єкти і процеси навколишнього світу або їх модельні відбитки.

Оцінно-результативний компонент відображає ефективність системи сенсорного розвитку молодших школярів відповідно до її загальної мети. Основним критерієм оцінювання аналізованої системи є рівні сенсорних умінь учнів, сформовані в умовах природного перебігу навчального процесу.

Здійснений морфологічний аналіз досліджуваної системи природно потребує з'ясування *функцій* кожного її складника. Чітке визначення функцій основних структурних компонентів – проєктувальної, гностичної, зовнішньо-управлінської, внутрішньо-управлінської, конструктивної (змістовно-конкретизаційної та змістовно-оптимізаційної), оптимізаційної, інтенсифікаційної, діагностичної – дозволяє встановити стійкі базові зв'язки між ними, що характеризують дидактичну систему сенсорного розвитку молодших школярів у динаміці. Так, загальна мета і часткові цілі обов'язково співвідносяться з методологічними засадами; зумовлюють зміст, форми, методи, прийоми, засоби навчання перцепції; прогностують його результати. Прямі та зворотні впливи суб'єктів навчально-перцептивної взаємодії опосередковані дидактико-методичними компонентами системи. Зміст розвитку чуттєвої сфери особистості безпосередньо корелюється з нормативними документами, підручниками і посібниками, методикою сенсорного навчання; водночас, суттєвим орієнтиром у його виборі є вікові та індивідуальні особливості процесів сприймання учнів молодшого шкільного віку. На функціонування процесуального компонента позитивно впливають ресурси навчального середовища, при цьому форми, методи і прийоми сенсорного розвитку доповнюють матеріал підручників і посібників. Результативність системи залежить від узгодженої взаємодії всіх складників, утім важливе значення в досягненні її ефективності належить особистості вчителя, усвідомленню ним методологічних підходів до формування перцептивної діяльності школярів.

Звернувшись до раніше поданої формули дидактичної системи сенсорного розвитку (3), конкретизуємо значення її символів:

$$\sum^{cp} : \{ \{ M^z(k, n) M^c(\phi, m) M^d(\phi-m, n) \dots M^i \}, \{ x^1 x^2 x^3 \dots x^i \}, F, G \}, (4)$$

де $\{ M^z(k, n) \}$, $\{ M^c(\phi, m) \}$, $\{ M^d(\phi-m, n) \}$, $\{ M^i \}$ – мета, концептуальні засади, суб'єкти, зміст, нормативне забезпечення, підручники, методика, навчальне середовище, результати сенсорного розвитку в цілому і його окремих модальностей – зорового (кольорового, просторового), слухового (фонематичного, музичного), дотикового (механічного та просторового) та ін.; $\{ x^1 \}$, $\{ x^2 \}$, $\{ x^3 \}$, $\{ x^i \}$ – міжкомпонентні зв'язки (проектувальні, гностичні, зовнішньо- і внутрішньо-управлінські, конструктивні, змістовно-конкретизаційні та змістовно-адаптивні, оптимізаційні, інтенсифікаційні, діагностичні), що реалізуються в процесі навчання школярів перцепції; F – функція системи (нова властивість); G – системоутворювальний фактор (цільова спрямованість на вдосконалення чуттєвої сфери молодших школярів).

Висновки. Отже, дидактична система сенсорного розвитку є відкритим складним динамічним утворенням, структурно-функціональна композиція якого характеризується ієрархічністю, нелінійністю зв'язків і зумовлена специфікою чуттєвого відображення дійсності у свідомості молодшого школяра. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язані з характеристикою провідних організаційно-методичних умов (готовність учителя до розв'язання завдань сенсорного розвитку школярів; урахування індивідуально-типологічних відмінностей чуттєвих процесів учнів; розробка координованих стратегій, тактик і оперативних алгоритмів організації суб'єктної взаємодії; періодичність моніторингу якості навчально-перцептивної діяльності) і етапів (мотиваційно-орієнтувальний; виконавсько-перетворювальний; контрольно-коректувальний) експериментального впровадження досліджуваної моделі в навчальний процес початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Александров Г. Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2000. – Вып. 4. – С. 51–63.
- [2] Барбашова І. А. Конструювання змісту навчання молодших школярів перцепції / І. А. Барбашова // Педагогіка та

- психологія : зб. наук. пр. – Х. : Смугаста типографія, 2016. – Вип. 52. – С. 38–47. – doi: 105281/zenodo.47903
- [3] Барбашова І. А. Наукові підходи до вивчення сенсорних процесів особистості у психології сприймання / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 4. – С. 10–19.
- [4] Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

REFERENCES

- [1] Aleksandrov G. N. Pedagogical system, pedagogical processes and pedagogical technologies in the modern pedagogical knowledge / G. N. Aleksandrov, N. I. Ivankova, N. V. Timoshkina, T. L. Chshieva // Izvestija Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk. – 2000. – Is. 4. – P. 51–63.
- [2] Barbashova I. A. The construction content of learning primary school children's perception / I. A. Barbashova // Pedagogics and Psychology. – Kharkiv : Smugasta typografija, 2016. – Is. 52. – P. 38–47. – doi: 105281/zenodo.47903

- [3] Barbashova I. A. Scientific approaches to the study of individual's sensory processes in the psychology of perception / I. A. Barbashova // Zbirnyk naukovykh prac' Berdians'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu (Pedagogichni nauky). – Berdians'k : BDPU, 2011. – № 4. – P. 10–19.
- [4] Encyclopedia of education / Pedagogical Sciences Academy of Ukraine; editor in chief V. G. Kremen. – Kyi'v : Jurinkom Inter, 2008. – 1040 p.

The justification structural-functional model of didactic system touch primary school children Barbashova I. A.

Abstract. There are determined the concept of didactic system sensory system primary school children, found structural and functional features of the system, the content of its major components in the article. Proved that sensory didactic system is an open complex dynamic form, the composition is characterized by hierarchical, non-linear relationships and caused by specific sensory reflection of reality in the minds of pupil elementary school.

Key words: sensory development, didactic system, the structural components, functional connections, pupils of primary school.

Обоснование структурно-функциональной модели дидактической системы сенсорного развития младших школьников Барбашова И. А.

Аннотация. В статье охарактеризовано понятие дидактической системы сенсорного развития младших школьников, выявлены структурно-функциональные особенности такой системы, раскрыто содержание ее ведущих компонентов. Установлено, что дидактическая система сенсорного развития является открытым сложным динамическим образованием, композиция которого характеризуется иерархичностью, нелинейностью связей и обусловлена спецификой чувственного отражения действительности в сознании учащегося младшего школьного возраста.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дидактическая система, структурные компоненты, функциональные связи, младшие школьники.

Использование когнитивно-визуального подхода для формирования креативного элемента мышления в школах Великобритании и США

И. Э. Чуричканич

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренки, г. Сумы, Украина
Corresponding author. E-mail: genchur@yandex.ua

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Аннотация. В статье рассматривается понятие когнитивно-визуального подхода к обучению как принципа формирования образовательной технологии на основе взаимосвязи и единства абстрактно-логического содержания учебного материала и методов с наглядно-интуитивными; раскрывается влияние когнитивно-визуального подхода на развитие креативного мышления школьников на примере использования конкретных когнитивно-графических схем в школах Америки и Великобритании.

Ключевые слова: когнитивная визуализация когнитивно-графический подход, тематически-ассоциативная схема, когнитивно-графическая модель; когнитивно-графическая загадка.

Введение. Формирование креативного элемента мышления, способности творчески подходить к решению поставленных задач, умению самостоятельно мыслить и иметь свою собственную точку зрения, является залогом успеха в усвоении изучаемого материала.

Поиск наиболее эффективных подходов, влияющих на повышение качества образовательного процесса, постоянно ведется в различных сферах педагогической науки, и направлен на решение наиболее актуальных педагогических задач.

Одним из самых перспективных подходов к обучению, способствующих формированию креативного элемента мышления, является когнитивно-визуальный подход.

Прежде чем приступить к более детальному рассмотрению данного подхода, следует обратиться к понятию когнитивная визуализация.

«Когнитивная визуализация – визуализация, которая выполняет иллюстративную функцию и способствует естественно-интеллектуальному процессу получения новых знаний» [1, с. 11].

«Когнитивно-визуальный подход к обучению – это принцип формирования образовательной технологии на основе взаимосвязи и единства абстрактно-логического содержания учебного материала и методов с наглядно-интуитивными. Этот подход связан с использованием когнитивных (познавательных-смысловых) возможностей визуальной информации» [2, с. 98]. Данный подход стимулирует широкое внедрение в обучение комплексных когнитивно-визуальных заданий, рисунков и графиков; способствует развитию обоих мозговых полушарий, насыщает процесс обучения эмоциональным компонентом.

Краткий обзор публикаций по теме. Дидактический материал когнитивно-визуального подхода, система визуального кодирования, роль когнитивной визуализации в активизации учебной деятельности, интенсификации обучения, мультикодовость рассматривалась множеством выдающихся методистов и педагогов, таких как З. И. Ахрименко, Е. Н. Ильин, Л. Я. Зорина, Н. Н. Манько, С. Мадиган. Исследованиями когнитивно-визуального подхода в области математики занимались: В. А. Долингер, С. К. Шептинский, в социальной психологии – О. А. Берестнёва, О. Н. Фисоченко, А. Е. Дзюра,

А. Г. Соболева и др., в когнитивной семантике – К. Блаттер (K. Blutter), В. Вест (V. West), Р. Синха (R. Sinha) и др.

Цель данной статьи – обобщить опыт использования когнитивно-визуального подхода в американских и британских школах для формирования у учащихся креативного элемента мышления.

Методы исследования: теоретический анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Результаты и их обсуждение. Несмотря на потребность общества в личности деятельностной, активной и творческой, готовой к генерации всё новых и новых идей, в современной образовательной системе главную, основополагающую роль играет репродуктивное обучение. «Данному типу обучения соответствует технология подачи-восприятия готовых знаний, опирающихся на запоминание знания и его воспроизведение. Следствием широко распространенной репродуктивной технологии нередко становится духовное потребительство, познавательное иждивенчество – «объектная» позиция пассивного наблюдателя, слушателя и бездеятельное состояние мозга обучающегося, не способного к творческому прорыву» [3, с. 5].

Рассмотрим как когнитивно-визуальный подход влияет на развитие креативного мышления на примере использования конкретных когнитивно-графических схем в American Heritage School в штате Флорида и в школе Kaplan в городе Ливерпуль (Великобритания).

Когнитивно-графические схемы – модели, заключающие в себе систематизированный материал, как основной, представляющий собой ядро схемы, так и второстепенную, вспомогательную информацию.

Когда необходимо научиться находить свой вариант ответа, сделать индивидуальный выбор, на помощь приходит когнитивно-графическая схема под названием «Лесная избушка» (“Forest Hut”), которой пользуются в школе Kaplan.

По центру схемы располагают домик, который символизирует собой главную проблему. Учащимся предлагается разыскать в лесу тропинки, ведущие к избушке, т.е. найти свои ответы на поставленный вопрос. Иногда варианты ответов уже предложены в перемешку с неправильными. Следует избежать опасности заблудиться, выбрав ложную тропинку – неправильный ответ.

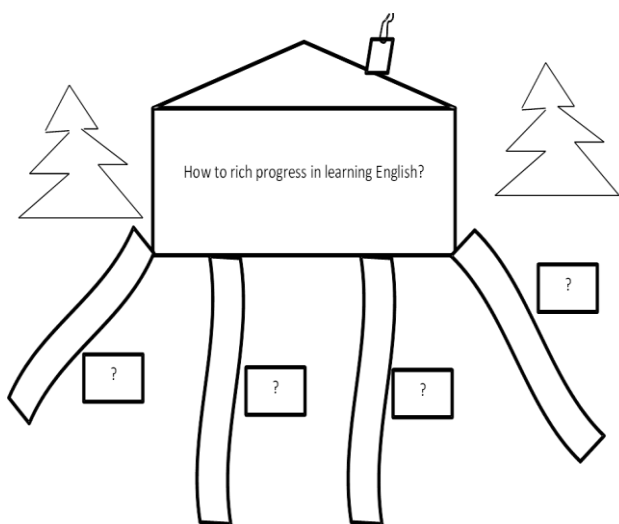


Рис. 1. Когнитивно-графическая схема «Лесная избушка»

После того, как мы ознакомили учеников с правилами пользования схемами, можно предложить им сконструировать свой собственный вариант когнитивной модели. Самостоятельное принятие решений относительно компоновки изученного материала, накладывает особую ответственность, заставляет вновь и вновь пересматривать изученный материал. Освоив ту или иную тему, учащиеся изобретают свою обобщающую схему, что стимулирует процесс творческого мышления» [5].

«Подобный нестандартный вид работы повышает интерес учащихся к выполнению домашних заданий и помогает пробудить потребность в экспериментировании, творчестве. Тут-то и появляются собственные схемы в виде «бабочки», «гриба», «ромашки», «багажного отделения» и т.д. [6].

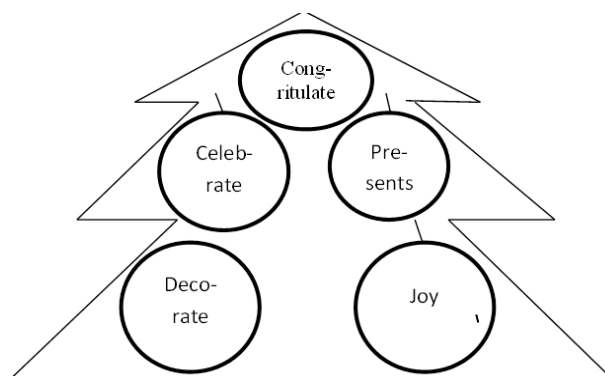


Рис. 2. Тематически-ассоциативная схема «Christmas Tree»

Здесь есть возможность для творчества, индивидуальных идей и самовыражения. Один из учащихся, например, составил когнитивно-графическую схему, приведенную ниже. Она представлена в виде Рождественской елки, что соответствует изученной теме. На елке каждый шар есть словом-ассоциацией, которая в целом создает картину Рождественского праздника.

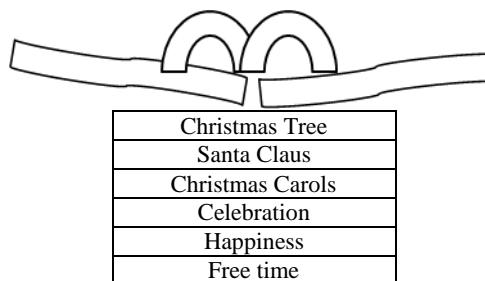


Рис. 3. Тематически-ассоциативная схема «Christmas presents»

Другим примером аналогичной схемы у одного из учеников той же школы является стопка новогодних подарков; каждая коробочка – слово, символизирующее праздник.

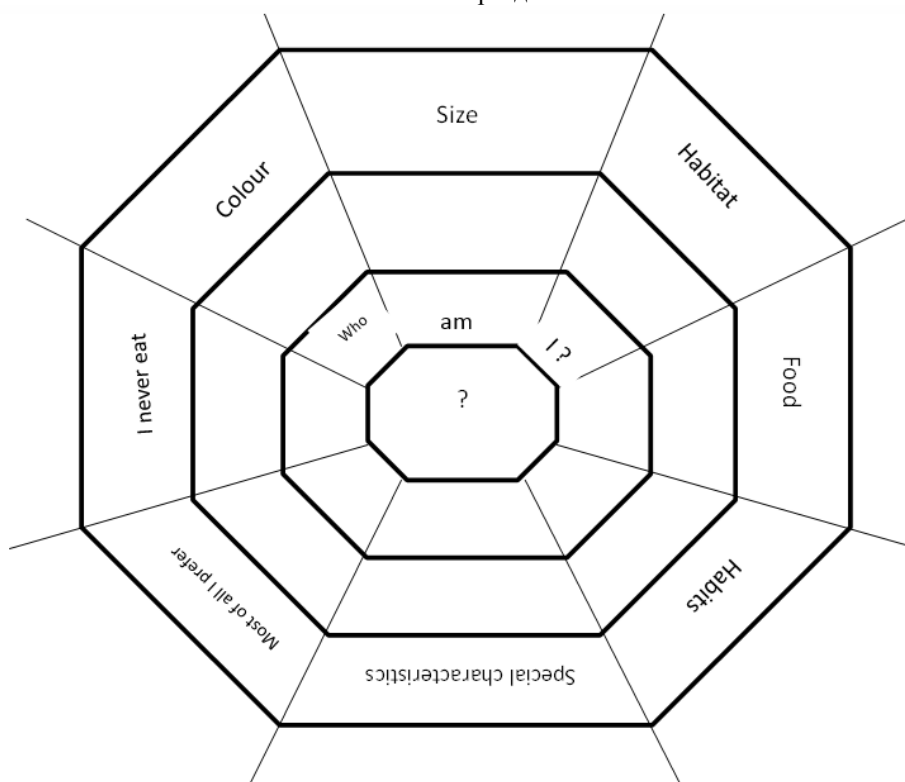


Рис. 4. Когнитивно-графическая загадка «Spider's web»

Эффективны для стимуляции творческого начала в ученике и когнитивно-графические загадки. Загадки такого типа рекомендованы как домашнее задание, т.к. требует определенного времени на подготовку.

Когнитивно-графическая загадка «Сеть паука» представлена ниже. В зависимости от возраста и опыта ученика, ему предлагается либо самостоятельно заполнить все ячейки паутины, кроме середины (в ней записывается отгадка); либо верхние ячейки уже заполнены и под ними следует поместить свои ответы.

Выводы. Таким образом, подводя итоги нашего исследования, необходимо отметить, что использова-

ние когнитивно-графических моделей на уроках само по себе есть нестандартным явлением, что делает нестандартным и сам урок. Урок, выходящий за рамки обычного, стимулирует новые, креативные идеи, что в конечном итоге формирует творческое мышление.

Перспективы исследования видятся автору в дальнейшем изучении и практическом применении наиболее эффективных когнитивно-графических схем и моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестнева О. Г., Дзюра А. Е. Когнитивная графика в социально-психологических исследованиях // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 3. - С. 10–12.
2. Берестнева О. Г., Дубинина И. А., Уразаев А. М. Психологическое тестирование. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2005. – 139 с.
3. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний : монография. – М. : Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
4. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. З. Ломоносова, 1997. – 245 с.
5. Манько Н. Н. Концепция инструментального моделирования дидактических объектов на основе когнитивной визуализации // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве : Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, 4–6 апреля 2007 г. – СПб. : СОЮЗ, 2007. – 599 с. – С. 426–431.
6. Ткаченко Е. В., Манько Н. Н., Штейнберг В. Э. Дидактический дизайн – инструментальный подход // Образование и наука : Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. 2006. № 1 (37). С. 58–66.
7. Bruner S. Studies in cognitive growth / S. Bruner. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 64 p.
8. Sinha R. The methodology of polysemantic matrix / R. Sinha. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 133 p.

REFERENCES

1. Berestneva O. G., Dzura A. E. Cognitive graphics in socio-psychological research // The modern problems of science and education. – 2012. – № 3. – P. 10–12.
2. Berestneva O. G., Dubinina I. A., Urazaev A. M. Psychological testing. – Tomsk : The scientific publisher of Tomsk polytechnic university, 2005. – 139 p.
3. Gurina P. V., Sokolova E. E. Frame-based knowledge representation : monograph. M. : Public education ; NII of school technology, 2005. 176 p.
4. Kubryakova E. S. The concise dictionary of cognitive terms. – M. : Philological department of M.G.U. of M. Lomonosov, 1997. 245 p.
5. Man'ko N.N. The instrumental concept of didactic objects modeling on the basis of cognitive visualization // The development of scientific ideas in pedagogy of childhood in modern educational space : The collection of scientific articles on the materials of international scientific-practical conference, the 4–6th of April 2007. – SP.b. : UNION, 2007. – 599 p. – P. 426–431.
6. Tkachenko E. V., Man'ko N.N., Schteinberg V. E. The didactic design – instrumental approach // Education and science : The News of Ural scientific-educational centre RAO. 2006. № 1 (37). P. 58–66.
7. Bruner S. Studies in cognitive growth / S. Bruner. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 64 p.
8. Sinha R. The methodology of polysemantic matrix / R. Sinha. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 133 p.

The use of cognitive-visual approach in American and English schools for the formation of students' creative thinking element I. E. Churichkanich

Abstract. The article considers the essence of the concept of cognitive-visual approach to learning as a principle of formation of educational technology on the basis of the interconnection and unity of abstract-logical content of teaching material and visually-intuitive methods; the influence of cognitive-visual approach on the development of students' creative thinking on the example of specific cognitive flowcharts using in American and British schools.

Keywords: cognitive visualization, cognitive-visual approach, cognitive flowchart, cognitive-graphics riddle, thematically-associative scheme.

Практичний аспект структурування змісту підручника з мови гінді як компонента навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців

К. В. Довбня

Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: _katerinadov_1908@ukr.net

Paper received 16.01.16; Accepted for publication 25.01.16.

Анотація. Стаття присвячена розробці практичного аспекту структурування змісту підручника з мови гінді як компонента навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців.

Ключові слова: практичний аспект, структурування, зміст, підручник, навчально-методичний комплекс.

Вступ. Підготовка майбутніх фахівців-сходознавців в Україні тісно пов'язана з політикою держави в галузі філологічної освіти [21]. Хоча, поряд із загальними тенденціями в розвитку й організації філологічної освіти, у підготовці фахівців-сходознавців простежуються своєрідні особливості, пов'язані зі специфікою навчальної дисципліни, її місцем у навчальній програмі, ставленням суспільства до володіння східними мовами тощо. Актуальність дослідження структурування змісту навчально-методичного комплексу (НМК) для майбутніх фахівців-сходознавців зумовлена потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем комунікативної компетентності та науково-теоретичного обґрунтування структурування змісту НМК з мови гінді для майбутніх фахівців-сходознавців [14, с. 105–107].

Короткий огляд публікацій за темою. Практично доведена необхідність НМК підтверджується науковим обґрунтуванням їхньої ролі та місця в галузі навчання на базі системного підходу як одного з методологічних принципів наукового дослідження. Системне розуміння ролі та місця підручника / НМК склалося в науці пізно, але сьогодні такий підхід до підручника характеризує позиції більшості дидактів (В. Безпалько [4], В. Краєвського [16, 17]) та методистів (А. Арутюнова [1-3], І. Бім [5-9], Бориско [10], М. Вятютнева [11] та ін.).

Мета статті. Розробити практичний аспект структурування змісту підручника з мови гінді як компонента навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців.

Матеріали і методи. Матеріали: психолого-педагогічна наукова література й державні документи галузі освіти. Методи дослідження – системно-структурний аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація.

Результати та їх обговорення. Із розвитком засобів навчання іноземної мови (ІМ) відбувається перехід від підручника, навчально-методичного комплексу до навчально-методичного комплексу. НМК є головним інструментом організації, керування та оптимізації процесу навчання.

Підручник, що вважається головним компонентом системи засобів навчання, є відображенням сучасного стану і панівних тенденцій у педагогічній теорії та практиці [15, с. 44–62].

Як безпосереднє спілкування, так і спілкування через підручник мають знакову природу. Усім знаковим

системам притаманні прагматичні характеристики (ставлення учасників спілкування до знакових комбінацій, до змісту, що вони висловлюють: стосунки самих комунікантів) [13, с. 49].

У дидактичному аспекті прагматичні характеристики знакових систем корелюють із метою, принципами, завданнями, типологією методів діяльності викладача та студентів. Щодо підручника, то ці характеристики мають пряму відповідність з його внутрішньою структурою, яка, крім того, містить типологію занять [22]. «Семантичні характеристики знакового спілкування корелюють з змістом навчання, з видами змістової інформації та їхнім співвідношенням. До змісту підручника слід відносити, крім предметної інформації, інформацію, що сприяє міжособистісному контакту й навчальному співробітництву автора підручника та студента» [23, с. 27].

Підручник як інтегруючий центр системи навчання виконує аналогічно іншим елементам дидактичної системи навчання різноманітні та складні дидактичні функції [24].

Більшість дослідників виділяють п'ять дидактичних функцій: інформаційну, функцію вправ, пов'язаних із виробленням у студентів необхідних вмінь і навичок, керуючу, дослідницьку та виховну [19, с. 167–170].

Внутрішня структура підручника знаходить своє відображення у зовнішній макроструктурі та в мікроструктурі, тобто у структурі кожного заняття або циклу. Треба визначити, які елементи містить одне заняття підручника та яка їхня черговість і розташування (див. табл. 1.). Ці елементи можна назвати «функціонально-структурними» [20, с. 60–66]. Основним таким елементом є вправи, тому що жоден текст не подається авторами до підручника без певної цілі та супровідної вправи. Але традиційно в підручниках, окрім вправ, виділяються такі функціонально-структурні елементи як тексти, правила, коментарі, словники й деякі інші. Функціонально-структурні елементи подаються в підручнику окремо та об'єднуються у блоки. В їхньому розмаїтті, формах реалізації, розташуванні та взаємозв'язках проявляється внутрішня структура підручника як модель авторських уявлень про шляхи досягнення цілей навчання [10, с. 128].

Цю залежність можна продемонструвати, проаналізувавши структуру одного уроку в комунікативному

підручнику НМК з мови гінді для майбутніх фахівців-сходознавців.

Підручник поділяється на великі *структурні одиниці*, всередині яких виділяються окремі блоки, що відповідають певним навчальним фазам.

Робота з одним блоком не відповідає одному аудиторному заняттю, оскільки критерієм для виділення їх є конкретне завдання, фаза роботи, вид домінуючої мовленнєвої діяльності. Основним визначальним фактором виділення блоків усередині циклу занять є модель оволодіння іншомовним спілкуванням, яка складається з таких етапів: 1) забезпечення розуміння у процесі читання та аудіювання; 2) розвиток репро-

дуктивного говоріння; 3) розвиток репродуктивно-продуктивного говоріння та письма; 4) розвиток вільного говоріння [12, с. 3–8].

Цим етапам відповідають певні навчальні фази, які реалізуються в занятті підручника як *блоки*: 1) презентація нового матеріалу в тексті для читання або аудіювання; 2) семантизація, пояснення та закріплення нового лексико-граматичного матеріалу; 3) вправи для тренування у використанні нових лексико-граматичних засобів у всіх видах іншомовної діяльності; 4) завдання для аналізу та систематизації граматики [18, с. 161]; 5) комунікативні вправи і завдання на творчу репродукцію та рецепцію [10, с. 130].

Таблиця 1. Структура підручника НМК з мови гінді для майбутніх фахівців-сходознавців

НМК-1	НМК-2	НМК-3	НМК-4
Оглядовий блок – цілі і завдання циклу	Оглядовий блок – цілі і завдання циклу	Оглядовий блок – більш диференційовані цілі й завдання циклу	Оглядовий блок – більш диференційовані цілі й завдання циклу
Блок презентації – текст-полілог, побудований на базі проблемно-тематичних комплексів і ситуацій	Блок презентації – текст-полілог, побудований на базі проблемно-тематичних комплексів і ситуацій	Блок презентації – тексти для читання та аудіювання	Блок презентації – тексти для читання та аудіювання
Блок тренування та практики у спілкуванні – вправи для читання та аудіювання	Блок тренування та практики у спілкуванні – вправи для читання та аудіювання	Блок тренування – активізація знань із граматики, фонетики, лексики, стилістики та вдосконалення навичок і вмінь	Блок тренування – активізація знань із граматики, фонетики, лексики, стилістики та вдосконалення навичок і вмінь
Тексти різних функціональних стилів, жанрів та типів	Тексти різних функціональних стилів, жанрів та типів	Блок практики у спілкуванні – розвиток комунікативно-філологічних умінь	Блок практики у спілкуванні – розвиток комунікативно-філологічних умінь
Довідковий блок – коментар (лексичний, граматичний, фонетичний, лінгвосоціокультурний)	Довідковий блок – коментар (лексичний, граматичний, фонетичний, лінгвосоціокультурний)	Довідковий блок – коментар (мовний, лінгвосоціокультурний професійно орієнтований)	Довідковий блок – коментар (мовний, лінгвосоціокультурний професійно орієнтований)
Блок для самоконтролю	Блок для самоконтролю	Блок для самоконтролю	Блок для самоконтролю

У структурі занять підручника має відстежуватися реалізація принципів комунікативного навчання: забезпечення експліцитності цілей і завдань заняття – через введення в структуру заняття оглядового блоку «цілі й завдання заняття / циклу заняття» і контрольного блоку тестів для самоконтролю; реалізація крайнознавчої орієнтації – через введення лінгвокраїнознавчого довідника; забезпечення професійної спрямованості підручника – через введення блоку вправ і завдань, пов'язаних з майбутньою професією; реалізація діяльнісного підходу до навчання – через введення блоку вправ для опанування мовленнєвих дій та певних типів висловлювання; втілення ідеї політематичного заняття – через дроблення структури заняття на частини, організовані на базі тем і проблем спілкування.

Структура заняття може виглядати таким чином: Блок 1 *оглядовий*: цілі й завдання циклу. Блок 2 *потоковий*: комунікативні вправи на повторення матеріалу. Блок 3 – введення нової лексики та мовні лексико-граматичні вправи, у тому числі й для практики усного мовлення. Блок 4 – тренування: мовленнєві вправи у всіх видах мовленнєвої діяльності на розв'язання комунікативних завдань у відібраних

сферах спілкування. Блок 5 *професійний*: професійно-орієнтовані завдання та вправи. Блок 6 *контрольний*: тести для самоконтролю. Блок 7 *довідковий*: одномовний лексичний мінімум циклу та лінгвокраїнознавчий довідник [10, с. 133].

Цикли повинні мати однаковий обсяг, граматичний матеріал циклу має бути структурованим і винесеним в оглядовий блок, лінгвосоціокультурний матеріал варто реалізовувати в комунікативних вправах.

Висновки. Отже, підручник є основним компонентом НМК з мови гінді. *Внутрішня структура підручника* знаходить своє відображення у зовнішній макроструктурі та мікроструктурі, тобто у структурі кожного заняття або циклу. Визначено «функціонально-структурні» елементи, які містить одне заняття підручника та їхню черговість і розташування. Основним таким елементом є вправи. Окрім вправ, виділяються тексти, правила, коментарі, словники й деякі інші. Функціонально-структурні елементи подано в підручнику окремо (об'єднуються у блоки). Підручник поділяється на великі *структурні одиниці*, всередині яких виділяються окремі блоки, що відповідають певним навчальним фазам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р. Конструирование и экспертиза учебника : Методические рекомендации для авторов учебников и учебных пособий, составителей учебных курсов и рецензентов / А.Р. Арутюнов. – М. : Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1987. – 110 с.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус. яз., 1990. – 166 с.
3. Арутюнов А.Р. Многофакторный анализ учебников иностранных языков / А.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушин, П.Б. Чеботарев // Структура и содержание учебника русского языка как иностранного / сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 58–76.
4. Беспалько В.П. Теория учебника : дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
5. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1974. – 240 с.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
7. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника : структура и содержание / И.Л. Бим // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 9–17.
8. Бим И.Л. О функциях учебников иностранных языков / И.Л. Бим // Проблемы школьного учебника : сб. статей / [под ред. Ю.Н. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1984. – Вып. 14. – С. 4–29.
9. Бим И.Л., Афанасьева О.Л., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка [Электронный ресурс] / И.Л. Бим, О.Л. Афанасьева, О.А. Радченко. – М., 2003. – 245 с. – Режим доступа : rudocs.exdat.com/docs/index-9337-0.html.
10. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Н.Ф. Бориско. – К. : Изд. Центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
11. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев. – М. : Рус.яз., 1984. – С. 11–16.
12. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение : проблема целей и содержания обучения иностранным языкам в школе / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
13. Гез Н.И. Учебник немецкого языка для 10 класса // Иностранные языки. – 1973. – № 2. – С. 49–62.
14. Довбня К.В. Структуривання змісту навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців / К.В. Довбня // Матеріали XII Міжнарод. наук.-практ. конф. [«Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки»] (Харків, 5–6 червня 2008 р.) – Х. : Еко-Перспектива, 2008. – С. 105–107.
15. Зорина Л.Я. Проблема перехода от программы к учебнику / Л.Я. Зорина // Теоретические проблемы современного школьного учебника : сб. науч. тр. – М. : изд. АПН СССР, 1989. – С. 44–62.
16. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М., 1977. – С. 25.
17. Краевский В.В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – 1978. – С. 7–17.
18. Креч Т.В. Обучение грамматике как важнейшее средство реализации коммуникативного метода обучения / Т.В. Креч // Матеріали XII Міжнарод. наук.-практ. конф. [«Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки»] (Харків, 5–6 червня 2008 р.) – Х. : Еко-Перспектива, 2008. – С. 161.
19. Лутаев В.В., Сивак В.М. Розробка моделі внутрішньої структури вузівського підручника зі спеціальних дисциплін / В.В. Лутаев, В.М. Сивак // Проблеми підручника для вищої школи : зб. мат-лів наук.-метод. конф. / підгот. Г.П. Котлярова та ін.; ред. Б.І. Мокін та ін. : АПН України : у 2-х т. – Вінниця : Універсам, 2001. – Т. 2. – С. 167–170.
20. Ляшенко О.І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник XXI століття. – № 1–4. – 2003. – С. 60–66.
21. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012)
22. Проблеми підручника для вищої школи : зб. мат-лів наук.-метод. конф. / Г.П. Котлярова та ін. (підгот); Б.І. Мокін та ін. (ред.) : АПН України. – Вінниця : Універсам, 2001. – Т. 1. – 224 с.
23. Рябоконт А.В. Сучасний підручник як матеріальне втілення гнучкої моделі опосередкованого педагогічного спілкування автора й учня / А.В. Рябоконт // Проблеми шкільного підручника : зб. наук. пр. – К., 2003. – Вип. 3. – С. 27.
24. Учебник как основное средство обучения иностранному языку [Электронный ресурс] – Режим доступа : otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00103687-0.html

REFERENCES

1. Arutyunov A.R. Konstruirovaniye i ekspertiza uchebnika : Metodicheskie rekomendatsii dlya avtorov uchebnikov i uchebnykh posobiy, sostaviteley uchebnykh kursov i retsenzentov / A.R. Arutyunov. – M. : In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina, 1987. – 110 s.
2. Arutyunov A.R. Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyika dlya inostrantsev / A.R. Arutyunov. – M. : Rus. yaz., 1990. – 166 s.
3. Arutyunov A.R. Mnogofaktornyiy analiz uchebnikov inostrannykh yazykov / A.R. Arutyunov, L.B. Trushin, P.B. Chebotarev // Struktura i sodержanie uchebnika russkogo yazyika kak inostrannogo / sost. L.B. Trushina. – M. : Rus. yaz., 1981. – S. 58–76.
4. Bepalko V.P. Teoriya uchebnika : didakticheskiy aspekt / V.P. Bepalko. – M. : Pedagogika, 1988. – 160 s.
5. Bim I.L. Sistema obucheniya inostrannyim yazyikam v sredney shkole i uchebnik kak model ee realizatsii / I.L. Bim. – M. : Prosveschenie, 1974. – 240 s.
6. Bim I.L. Metodika obucheniya inostrannyim yazyikam kak nauka i problemyi shkolnogo uchebnika (opyit sistemno-strukturnogo opisaniya) / I.L. Bim. – M. : Rus. yaz., 1977. – 288 s.
7. Bim I.L. Klyuchevyye problemyi teorii uchebnika : struktura i sodержanie / I.L. Bim // Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyika kak inostrannogo / sost. L.B. Trushina. – M. : Rus. yaz., 1981. – S. 9–17.
8. Bim I.L. O funktsiyah uchebnikov inostrannykh yazyikov / I.L. Bim // Problemyi shkolnogo uchebnika : sb. statey / [pod red. Yu.N. Babanskogo]. – M. : Prosveschenie, 1984. – Vyip. 14. – S. 4–29.
9. Bim I.L., Afanaseva O.L., Radchenko O.A. K probleme otsenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyika [Elektronniy resurs] / I.L. Bim, O.L. Afanaseva, O.A. Radchenko. – M., 2003. – 245 s. – Rezhim dostupa : rudocs.exdat.com/docs/index-9337-0.html.
10. Borisko N.F. Kontseptsiya uchebno-metodicheskogo kompleksa dlya prakticheskoy yazykovoy podgotovki

- uchiteley nemetskogo yazyika (na materiale intensivnogo obucheniya) : monografiya / N.F. Borisko. – K. : Izd. Tsentr KGLU, 1999. – 268 s.
11. Vyatyutnev M.N. Teoriya uchebnika russkogo yazyika kak inostrannogo / M.N. Vyatyutnev. – M. : Rus.yaz., 1984. – S. 11–16.
 12. Galskova N.D. Mezhkulturnoe obuchenie : problema tseley i sodержaniya obucheniya inostrannymi yazyikami v shkole / N.D. Galskova // Inostrannyye yazyiki v shkole. – 2004. – # 1. – S. 3–8.
 13. Gez N.I. Uchebnik nemetskogo yazyika dlya 10 klassa // Inostrannyye yazyiki. – 1973. – # 2. – S. 49–62.
 14. Dovbnya K.V. Strukturuvannya zmistu navchalno-metodychnogo kompleksu dlya maybutnih fahivtsivshodoznavtsiv / K.V. Dovbnya // Materialy XII Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. [«Vykladannya mov u vyschih navchalnyh zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki»] (Harkiv, 5–6 chervnya 2008 r.) – H. : Eko-Perspektiva, 2008. – S. 105–107.
 15. Zorina L.Ya. Problema perehoda ot programmy k uchebniku / L.Ya. Zorina // Teoreticheskie problemy sovremennogo shkolnogo uchebnika : sb. nauch. tr. – M. : izd. APN SSSR, 1989. – S. 44–62.
 16. Kraevskiy V.V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (Metodologicheskyy analiz) / V.V. Kraevskiy. – M., 1977. – S. 25.
 17. Kraevskiy V.V. Razrabotka teoreticheskikh osnov uchebnika kak chast nauchnogo obosnovaniya obucheniya / V.V. Kraevskiy // Problemy shkolnogo uchebnika. – Vyip. 6. – 1978. – S. 7–17.
 18. Krech T.V. Obuchenie grammatike kak vazhneyshee sredstvo realizatsii kommunikativnogo metoda obucheniya / T.V. Krech // Materialy XII Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. [«Vykladannya mov u vischih navchalnyh zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki»] (Harkiv, 5–6 chervnya 2008 r.) – H. : Eko-Perspektiva, 2008. – S. 161.
 19. LutaEv V.V., Sivak V.M. Rozrobka modeli vnutrishnoyi strukturi vuzivskogo pidruchnika zI spetsialnih distsiplin / V.V. LutaEv, V.M. Sivak // Problemy pidruchnika dlya vischoyi shkoli : zb. mat-IIv nauk.-metod. konf. / pidgot. G.P. Kotlyarova ta In.; red. B.I. MokIn ta In. : APN UkraYini : u 2-h t. – VInnitsya : UnIversam, 2001. – T. 2. – S. 167–170.
 20. Lyashenko O.I. Vimogi do pidruchnika ta kriteriyi yogo otslnyuvannya // Pidruchnik HHI stolIttya. – # 1–4. – 2003. – S. 60–66.
 21. Natsionalna strategiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012–2021 roki (2012)
 22. Problemy pidrychnyka dlya vischoyi shkoly : zb. mat-IIv nauk.-metod. konf. / G.P. Kotlyarova ta In. (pidgot.); B.I. MokIn ta In. (red.) : APN UkraYini. – VInnitsya : UnIversam, 2001. – T. 1. – 224 s.
 23. Ryabokon A.V. Suchasnyy pidruchnyk yak materialne vtilennyya gnuchkoyi modeli oposeredkovanogo pedagogichnogo spilkuvannya avtora y uchnyya / A.V. Ryabokon // Problemy shkilnogo pidrychnyka : zb. nauk. pr. – K., 2003. – Vip. 3. – S. 27.
 24. Uchebnik kak osnovnoe sredstvo obucheniya inostrannomu yazyiku [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa : otherreferats. Allbest. ru / pedagogics / 00103687 – 0.html.

The practical aspect of the structure of the Hindi Text-book's content as a part of the Educational-methodological complex for future specialists in oriental studies

K. V. Dovbnya

Abstract. The article introduces and deals with the innovative idea of the practical aspect of structure of Text-book's content of Hindi language of the educational-methodological complex for future specialists in oriental studies.

Keywords: *practical aspect, structure, content, Text-book, Hindi language, the educational-methodological complex.*

Практический аспект структурирования содержания учебника по языку хинди как компонента учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов

Е. В. Довбня

Аннотация. Статья посвящена разработке практического аспекта структурирования содержания учебника по языку хинди как компонента учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов.

Ключевые слова: *практический аспект, структурирование, содержание, учебник, учебно-методический комплекс.*

Innovative teaching methods and techniques of the competency-based language education

S. V. Dubrova

SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University», Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
Corresponding author. E-mail: dubrova_svitlana@mail.ru

Paper received 26.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. Innovative teaching methods and techniques of professional future foreign language teachers' preparation are analyzed in the paper. The most effective methods are interactive, such as brainstorming, problematic tasks, co-education, discussion (aquarium technique, dispute, debate), roundtable discussion, role games, business games, case method. We focus on the language learning programs among innovative software, such as «Rosetta Stone», «LinguaLeo», «Livemocha», «The Sky Pronunciation Suite», «Babel», «Duolingo»; innovative hardware – multimedia projector, multi touch interactive whiteboard, Webcam, graphics tablet.

Keywords: professional future foreign language teachers' preparation, innovative teaching methods and techniques, innovative teaching aids.

Primary mission of Universities is preparation of competitive specialists, which can satisfy constantly changeable demands of the labor-market. Contemporary society requires highly skilled specialists of new generation therefore the problem of future foreign languages teachers' preparation is very up-to-date. Students acquire communicative, foreign language, sociocultural and methodical competencies in the learning process, professors have to ensure success and effectiveness of this process. High degree of students' competencies is a result of the theoretical and practical preparation.

Nowadays are increasingly used innovative teaching techniques in higher schools, because traditional, though time-tested, isn't always effective and resultative. Innovation in higher education in effect is: 1) a change and an improvement of educational content, established forms and methods of teaching and control; 2) an application of progressive educational technologies; 3) a development of new teaching methods and an improvement of training equipment; 4) an effective combination of innovative teaching methods, forms and aids.

The most popular innovative teaching methods are interactive methods, such as brainstorming, problematic tasks, co-education, discussion (aquarium technique, dispute, debate), roundtable discussion, role games, business games, case method.

Interactive learning is one of the special forms of organization of learning and cognitive activities through which all members of the educational process are in close cooperation. First future foreign languages teachers absorb new theoretical knowledge, then during task performances acquiring skills of applying this knowledge practically and afterwards the consolidation of knowledge and improvement of practical skills follow. Students' professional competencies are formed in the course of such cooperation. In order to make the process of acquiring relevant competencies successful, it should take place in a supportive atmosphere of mutual support considering that friendly atmosphere stimulates and develops students' cognitive activity.

Let's examine each of the interactive methods in more details.

Brainstorming is an activity used to generate ideas in small groups. The purpose is to generate as many ideas as possible within a specified time-period. These ideas are not evaluated until the end and a wide range of ideas is

often produced. Each idea produced does not need to be usable. Instead, initial ideas can be viewed as a starting point for more workable ideas. The principle of brainstorming is that you need lots of ideas to get good ideas [3].

The application of brainstorming method in professional future foreign language teachers' preparation promotes creative thinking and coordinates actions of all members of learning group.

The main stages of brainstorming are:

- a) formulation and presentation of the problem;
- b) ideas generation and exposition;
- c) ideas discussion and its ordering;
- d) ideas reduction.

Brainstorming combines a relaxed, informal approach to problem solving with lateral thinking. It encourages coming up with thoughts and ideas that can, at first, seem a bit crazy. Some of these ideas can be crafted into original, creative solutions to a problem, while others can spark even more ideas [2].

The technique of problematic tasks is prompting students to independent search for solution of posed problems. Problematic tasks offer serious potential for discussion and learning. Students explain their ideas, respond to the ideas of others, and allow their thinking to be challenged for finding a right line of attack on the problem.

Professional future foreign language teachers' preparation is realized by using co-education method in classes. The implementation of this method lies in the fact that the teaching process is organized on the basis of an individual approach to learning. Students master professional knowledge and practical skills during educational process which fit with their individual abilities and skills. Therefore, students are divided into small groups this is done to ensure that team members can work together effectively – cooperative studies, considering their individual characteristics. This is because the success result of the task depends on the individual work of each student and coordinated actions with other group members, in the course of this interaction they learn to cognize, analyze and estimate new for them together.

Discussion methods (aquarium technique, dispute, debate) are very popular teaching methods, which are used in the process of professional future foreign language teachers' preparation.

The discussion is a «collaborative exchange of ideas among a teacher and students or among students for the purpose of furthering students thinking, learning, problem solving, understanding, or literary appreciation. Participants present multiple points of view, respond to the ideas of others, and reflect on their own ideas in an effort to build their knowledge, understanding, or interpretation of the matter at hand. Discussions may occur among members of a dyad, small group, or whole class and be teacher-led or student-led. They frequently involve discussion of a written text, though discussion can also focus on a problem, issue, or topic that has its basis in a «text» in the larger sense of the term (e.g., a discipline, the media, a societal norm). Other terms for discussions used for pedagogical purposes are instructional conversations and substantive conversations [13]».

The discussion goes usually through several stages:

- a) introduction;
- b) formulation of the problem;
- c) discussion – giving a problem one’s careful consideration;
- d) results.

Teachers have to take into consideration the practical experience and the level of general and professional preparation of students using the discussion methods. The success of the discussion depends on the fixing of the productive interaction and psychological contact between its members.

We examine an aquarium technique, a dispute and a debate as types of academic discussions. The aquarium technique works in practice in the following way first of all a teacher divides students into two or four table groups, seating them in the circles and gives the task. The discussion continues for 10-15 min. among the participants then the spokesperson is elected (person who defends a common position concerning the solution of the problem). After that begins the active discussion between the spokespersons. Meanwhile, the other students are monitoring how the participants complying with the rules, without interference in the very process of the discussion. Also they can pass notes with explanations and instructions and if some spokesperson requires a break for explanations he gets it. The discussion ends after the adoption of the final version of the problem solution.

Another type of discussion which is nearly allied to the aquarium technique is the dispute. Applying this method the teacher also puts before students a problem task that needs a solution. The main difference from aquarium technique is that all students take part in the open discussion. All of them are engaged in the dialogue-dispute and each of the participants expresses, justifies and defends his point of view, proves the correctness of his judgment, but doesn’t impose it.

Besides the aquarium technique and dispute in the process of future foreign language teachers’ preparation is used the debate.

Debating is structured way of exploring the range of views on an issue. It consists of a structured contest of argumentation, in which two opposing individuals or teams defend and attack a given proposition. Debate engages learners in a combination of activities that cause them to interact with the curriculum. It:

- forces the participants to consider not only the facts of a situation, but also the implications;
- encourages participants think critically and strategically about both their own and their opponent’s position;
- encourages engagement with and a commitment to a position, by its competitive nature;
- encourages students to engage in research;
- develops listening and oratory skills;
- provides a method for teachers to assess the quality of students’ learning [4].

A debate offers an opportunity for students to move beyond the acquisition of basic knowledge in a subject matter and progress into the types of higher order critical thinking skills that good debate requires. Debaters must analyze, synthesize and evaluate the knowledge they have acquired in order to propose, oppose and make competing choices. Debaters apply course material through the use of well-reasoned arguments that are capable of being understood by not only their professor but also their peers. This process develops and improves oral communication skills, and at the same time, hones students’ listening skills as a necessity to make effective rebuttals [9].

The roundtable discussion is a very effective interactive teaching method. The main point of method is that all participants are placed facing each other at the table, it’s creating a favorable working atmosphere where every student is activated, interested and motivated in the discussing process.

The roundtable discussion format gives all participants a fair chance to contribute. The format encourages spontaneous conversation due to minimal facilitation. When every participant is allowed a fair chance to contribute, there is a greater chance that the discussion takes into consideration all the important points. Spontaneous conversation encourages participants to resolve issues of disagreement at a convenient time. These benefits increase both the quality of decisions and the speed of the process [11].

The most popular gaming techniques successfully using in educational process are the role and business games. These techniques activate students’ oral activity and form their communicative competence. The essence of the role and business games is that the teacher should create a certain situation, as close to real-speech communication in which students could demonstrate acquired knowledge, skills and abilities.

Games have a great educational value and it can be used in the classroom to make learners use the language instead of just thinking about learning the correct forms. Games encourage learners to interact, cooperate, to be creative and spontaneous in using the language in a meaningful way. Learners want to take part in activities; to play games and are generally quite competitive. In order for them to take part they must be able to understand and communicate in the target language. Games also encourage learners to keep interested in the work and a teacher can use them to create contexts in which the language is useful [12].

According to the game students «try on» the specific roles and «hold» them throughout it – a situation that is played. Some of the students improvises, adds something of one’s own, but only under the situation.

The process of organizing of the business game consists of following steps:

- game development (script writing) – the creation of professionally oriented situation;
- instruction – the explanation of the purpose and general script of the game, casting among the students;
- gaming – playing of the situation;
- summary and analysis of the game results;
- use of experience in future professional activity.

The teacher acts as an organizer, consultant or equal participant during the business game. He gives weight to the game itself – how students perform the role assigned to them, how interact with each other, how use the professional vocabulary (independently or with help) and how choose the solutions of the problems.

Teachers using gaming techniques in classes have to take into consideration that:

1. A game must be more than just fun.
2. A game should involve «friendly» competition.
3. A game should keep all of the students involved and interested.
4. A game should encourage students to focus on the use of language rather than on the language itself.
5. A game should give students a chance to learn, practice, or review specific language material [12].

The main purpose of realization of the case method is to model real situations of professional activity in which students perform various production functions and make their own decisions.

Case study promotes the actualization of professional knowledge of future foreign languages teachers. Also it contributes to the development of their inventive minds, abilities to diagnose, analyze and solve professional problems.

The case study method usually involves such stages:

- organization – the case development;
- instruction – the case presentation;
- discussion – the case analysis;
- evaluation of students work with «case».

The case method combines two elements: the case itself and the discussion of that case. A teaching case is a rich narrative in which individuals or groups must make a decision or solve a problem. A teaching case is not a «case study» of the type used in academic research. Teaching cases provide information, but neither analysis nor conclusions. The analytical work of explaining the relationships among events in the case, identifying options, evaluating choices and predicting the effects of actions is the work done by students during the classroom discussion [10].

Basic requirements for the case development:

- the credibility of the situation;
- the completeness of the facts which is necessary for an understanding of the situation;
- the minimum description and lack of superfluous information about the situation.

In a case discussion, students «do» the work of the discipline, rather than watch or read about how it is done by others. By engaging in the case, students apply the concepts, techniques and methods of the discipline and improve their ability to apply them. Case discussions bring energy and excitement to the classroom, providing stu-

dents with an opportunity to work with a range of evidence, and improving their ability to apply the vocabulary, theory and methods they have learned in the course [10].

Besides innovative teaching methods, innovative teaching aids are used in professional future foreign language teachers' preparation. Among innovative software we focus on the language learning programs, such as «Rosetta Stone», «LinguaLeo», «Livemocha», «The Sky Pronunciation Suite», «Babbel», «Duolingo»; innovative hardware – multimedia projector, multi touch interactive whiteboard, Webcam, graphics tablet. The new methodology of educational process organization with using innovative teaching aids increases student's interest in learning subjects.

«Rosetta Stone» is a program that gives funny, intuitive, immersive lessons which teach students to speak and think in new language, naturally developing their fundamental language skills. The software uses images, text, and sound to teach words and grammar by spaced repetitions, without translations.

Benefits of the program:

- Gain practical conversational skills with lessons based on everyday scenarios.
- Build confidence speaking with our speech recognition technology.
- Practice anytime, anywhere to keep your skills sharp.
- Learn core language skills: speaking, reading, and listening.
- Start a lesson on your tablet and finish on your phone or desktop.
- Download lessons to use offline (Coming soon for Enterprise and Education learners).
- Automatically sync your progress across all your devices, whether mobile or desktop [6].

«LinguaLeo» is an app for practicing English. This program gives the opportunities to expand one's vocabulary, learn new words, practice reading and listening, do grammar exercises, watch TED lectures with interactive subtitles and read articles in English.

Application features:

- A personal dictionary with individual associations, transcription and audio pronunciation for every word.
- Thematic glossaries with visual associations.
- Effective trainings: translation of words, word builder, listening.
- The possibility to choose one of the best translations or to add your own English word.
- The possibility to monitor the progress of learning English in real time.
- Server synchronization and the ability to work offline.
- A user friendly interface and good technical support.
- The possibility to learn English for free [5].

«Livemocha» is a social networking service providing language learners the opportunity to communicate with native speakers (NSs) of numerous world languages while promoting cross-cultural learning and sharing. Created in response to the expensive language learning software currently on the market, Livemocha's free web-based language learning social network gives learners a chance to connect with NSs of their target language (TL) by allowing participation in live chats, correspondence

through asynchronous messaging and sharing feedback about learners' production of the second language (L2) [7].

«The Sky Pronunciation Suite» is the most comprehensive tool for improving pronunciation skills in English. The program is divided into different sections. These include the video-based study and testing of sounds (The Phonemic Alphabet in English), the study and testing of similar-sounding word sets (Similar Sounds), word stress (Word and Phrasal Stress), as well as sentence stress, rhythm and intonation (Stress and Rhythm). In the last part (Rhythms from Rainland), learners can practice listening to and repeating everyday dialogues, poems, funny stories, jokes, etc. [8].

«Babbel» is a powerful app that makes learning languages effective.

Application features:

- 14 languages available (including Spanish, French, Italian, and German).

- 10-15 minute bite-sized lessons fit in your schedule.
- Lessons covering a wide range of topics (including travel, culture, and business).
- Speech recognition technology aids pronunciation.
- Ideal for both beginners and advanced learners.
- Review Manager keeps vocabulary in your long term memory.
- Learning progress synchronized across all your devices and on the web [1].

«Duolingo» is the one of the best free online language learning program. Unique features and a clear structure make it a compelling platform for learning or strengthening skills in several languages.

The most popular innovative teaching methods and aids which used in professional future foreign language teachers' preparation are examined in the paper. These methods and language learning programs promote the effectiveness of educational process.

REFERENCES

1. Babbel – Learn Languages [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.babbel.mobile.android.en&hl=ru>
2. Brainstorming [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.mindtools.com/brainstm.html>
3. Cullen B. Brainstorming Before Speaking Tasks [Электронный ресурс] / Brian Cullen. – Режим доступа : <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Brainstorming/>
4. Debates [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://teaching.unsw.edu.au/debates>
5. English with Lingualeo [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.apkmirror.com/apk/lingualeo-ll/english-with-lingualeo/>
6. Learn Languages: Rosetta Stone [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.rosetta.tone.mobile.CoursePlayer&hl=ru>
7. Livemocha [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej59/ej59m1>
8. The Pronunciation Suite [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://langacademy.net/vb/showthread.php/12393-The-Pronunciation-Suite>
9. Vargo S. P. Teaching By Debate [Электронный ресурс] / Steven P. Vargo. – Режим доступа : http://www.usma.edu/cfe/literature/vargo_12.pdf
10. Velenchik A. Teaching with the Case Method [Электронный ресурс] / Ann Velenchik. – Режим доступа : <http://serc.carleton.edu/sp/library/cases/index.html>
11. What are some pros and cons for using the roundtable discussion format? [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.reference.com/business-finance/pros-cons-using-roundtable-discussion-format-394992b85150669b#>
12. Wi A. Using Games in the English Second or Foreign Language classroom [Электронный ресурс] / Anne-Louise de Wi – Режим доступа : <http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/85/Teaching-Tips-Using-Games-in-the-English-Second-or-Foreign-Language-classroom.aspx>
13. Wilkinson I. Discussion Methods [Электронный ресурс] / Ian Wilkinson. - Режим доступа : <https://www.education.com/reference/article/discussion-methods/>

Innovative teaching methods and techniques of the competency-based language education

Dubrova S. V.

Аннотация. В статье анализируются инновационные методы и технологии профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Наиболее эффективными методами являются интерактивные методы проблемного обучения. Инновационные средства, которые используются в учебном процессе – мультимедийный проектор, интерактивная доска, веб-камера, графический планшет, различные программы для обучения иностранным языкам с помощью компьютера («Rosetta Stone», «LinguaLeo», «Livemocha», «The Sky Pronunciation Suite», «Babbel», «Duolingo»).

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков, инновационные методы и технологии обучения, инновационные средства обучения.

Observation in pre-service teaching practice in TESOL programs (USA) and possible implications for Ukraine

M. Kokor

Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: mkopchak@hotmail.com

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. The paper discusses teaching practice as a component in foreign language teacher preparation program in the world. By comparing structural and organizational features of teaching practice in TESOL and Ukrainian teacher preparation programs, the author emphasizes on the importance of observation in the process of teacher training and provides theoretical analysis of the pedagogical notion. Based on best TESOL practices the author presents the results of a small scale study of implementation of observation in pre-service teacher education program of Ivan Franko National University.

Keywords: pre-service teacher education, English as a foreign language, observation, teaching practice, TESOL.

Introduction. Perception of learning and teaching English as a foreign language has changed dramatically over the last 40-50 years which caused major conceptual changes in teacher education programs all over the world. Ukraine, a former Soviet republic, is not an exception. Over the past decade it has been striving to become a part of European and World cultural, economic and political community with a clear understanding of the pivotal role of foreign languages in the integration. Factors like compulsory foreign languages learning in secondary and higher educational establishments, rapid development of IT and tourism industry, student/teacher exchange programs (Erasmus, Fulbright, IREX) have contributed to the growing popularity of foreign language learning in general.

However, there are quite a few problems hindering successful foreign language learning. Among the major ones is outdated teacher preparation system in Ukrainian universities. First of all, the concept of teaching and learning is predominantly based on behavioristic and structural theories where learning is basically understood as a product, instead of a process. This, in turn, explains the dominance of grammar-translation methods in the field of foreign languages teaching in educational settings in Ukraine. Secondly, teaching methods are largely neglected in teacher preparation programs; little place is given to the development of pedagogical and methodological skills. According to the recent report by the British Council in Ukraine (2014), teaching methods as a discipline occupy less than 7% of the total curriculum in EFL (English as a foreign language) teacher preparation programs. Thirdly, in spite of the fact that teaching practice is mandatory for pursuing a degree in teaching, its quality and amount of hours in pre-service programs is insufficient to prepare future teachers to work in educational establishments after graduation.

Thus, the aim of this paper is to examine teaching practice in the leading teacher preparation program and consider possible implications for improvement of EFL teacher education in Ukraine.

Literature review. Teacher preparation and teaching as a process has been of interest to many scholars. Teaching itself is viewed by Strevens as “a highly complex activity which requires knowledge, understanding, practice and experience before it can be carried out in a fully professional and effective manner” [9, p. 26]. On the one hand, the task of pre-service teacher preparation programs is to equip students with knowledge about applied linguistics,

second language acquisition theories, teaching methods and skills. However, Wallace observes that information received during the course of study is rather passive than active (“received knowledge”), implying that practical component is crucial in teacher preparation [12].

Teaching practice (TP) is an integral part of teacher preparation process, especially in pre-service programs [2]. It can be defined as a “learning to teach” activity that requires organizational efforts by cooperating teachers, university supervisors and teacher candidates themselves as well as it is a multidimensional activity that involves such aspects as observing, imitating, planning, engaging, managing, creating, evaluating, and assessing to mention the least [5]. During TP students have an opportunity to get hands-on experience in a professional setting, get acquainted with classroom culture, become aware of challenges and rewards of the profession.

As suggested by Barosci, any teaching practice needs supervision [1] and one of the forms of supervision is observation. Observation is an essential tool not only in terms of seeing other practices or experiences, but also in stimulating critical thinking and self-evaluation. In the first place, a good observation should be well-structured and purposeful. Depending on focus generally observations can be of various types: peer and self-observation, structured/unstructured, focused/general and therefore may employ various strategies and procedures [1, 3, 6]. In regards to purposefulness, observation carries a twofold function as of assessment (evaluative) and professional development (developmental) [3, 4, 13]. In many teacher preparation programs TP is assessed based on criteria, which is of great help to observers. However, for a beginning teacher it is vital to be evaluated not in a summative form, but rather in the form of constructive feedback, as Wijnryb puts it, “evaluative, not judgmental assessment” [13].

Peer observation is one of the methods that provides an opportunity for both the observer and the observee to mutually enhance their teaching practices. Firstly, it is an indispensable tool in learning from others and sharing own experience with them. While observing, the participants may become aware of their peers’ teaching techniques, methods, and assignments that can be used in a classroom. Learning by sharing is especially actual now when we all have become spontaneous participants of socio-cultural changes in education. Following that, Kumaravadivelu states that EFL teaching and learning worldwide is witnessing a “postmethod era”, implying

that traditional teaching methods are no longer sufficient to satisfy contemporary learners' needs in rapidly changing learning environments. Instead, every teacher represents a unique method that has evolved from their personal and professional experiences and most likely will be changing/transforming to accommodate needs of learners [4]. Secondly, observing peers in TP can be a powerful tool in developing reflective teaching and raising awareness of students' role and participation in the classroom. According to research findings by Barosci, peer observation of teaching activities as well as actual learning that is happening in the classroom prove to be more effective during TP for teacher students in terms of professional development [1]. The implication that arises for contemporary EFL teacher preparation programs shows that peer observations should be well thought and planned to include both teaching and learning perspectives.

In terms of planning and structuring, it is important that the observation process in TP includes all stages: pre-observation, observation and post-observation [1, 5, 14]. Pre-observation stage is often neglected in TP, however, if executed, can carry a lot of valuable information for the observer and the observed. On the one hand, pre-observation helps establish "psychological bridge" between the observer and observee, boost confidence if necessary; on the other - it is an additional opportunity to look at the goal and objectives of the lesson planned to help targeting specific concerns the teacher trainee may have or raise awareness of specific aspects of teaching worth focusing. As to observation itself, a wide array of strategies and methods can be employed in a classroom. In the EFL field most commonly known and used are structured and unstructured observations. Unstructured observation do not have any specific focus, which implies the observer writes their notes on what they see or what they consider noteworthy. Structured observations are focus specific and therefore can provide valuable data for further analysis and processing. Normally, the observation report sheets include, but are not limited to such criteria as: lesson structure, classroom management, types of teaching activities, teaching strategies, teacher's use of materials, teacher's use of language, student's use of language, student interaction [6]. Like pre-observation, post-observation phase (or feedback) is a fundamental part of the observation process. Formative feedback in TP helps develop skills for professional learning, thinking, and action; notice and learn from teaching experience, plan effective lessons, reflect on practice to review and assess his/her own practice independently.

Although the benefits of classroom observation are obvious, we should bear in mind certain limitations it brings along. To start with, many pre-service and long practicing teachers do not like being observed. There are several reasons to that. Firstly, anxiety and tension it can cause for both the novice and experienced teachers. As noted by Richards, student or novice teachers under observation often "overact" or "overprepare" in their strong desire to show their best. On the other hand, a candidate may feel distracted by the presence of the observer and being aware of the fact that he or she is being assessed [6], may fail to demonstrate teaching skills at their best. Therefore, as stated by Zaare, the activity of pedagogical observation requires a high degree of objectivity and ethics on the part of the observer [14].

Teaching and observation are seen as two inseparable processes not only in TP, but also in everyday teaching routine. Engin argues that teaching is a "sole activity", stating that the essence of teaching lies in sharing knowledge, experience, emotions both with students and peer colleagues. Although peer observation is generally viewed as a method in pre-service teacher training programs, Engin suggests that it can be as well used for the practicing teachers [3]. There are, however, several conditions to be met – creating atmosphere of mutual support, collegiality, openness and readiness to improve. Trust and healthy professional relations among colleagues boost confidence, nurture support, creativity, personal and professional development and can become determinative for future teachers on TP. Furthermore, most trainees having previous experience of spontaneously observing their school teachers have already shaped certain views on teaching. Some of them being positive, others – not, it is crucial to ensure that while on TP student teachers are exposed to and observe the best teaching practices.

Teaching practice in TESOL programs in USA. According to AACTE 2013 PEDS Report findings, the average number of clinical (teaching) practice allocated in a teacher preparation programs in USA ranges from 480 to 586 hours (approximately 13-15 weeks). Nevertheless, the report emphasizes that it is important that the prospective teachers are involved in getting hands-on teaching experience as early as possible and throughout the entire program [11]. TESOL teacher preparation programs in the USA design their curricula in accordance with TESOL standards [10], where TP plays a pivotal role, however, TPs within the programs differ in duration, content, and organization [11].

In this paper we aim to describe TP in MATESOL program in the University of Illinois at Chicago, department of Linguistics. TP comprises three stages – introductory, experiential and developmental. The first stage lasts one semester and is predominantly focused on unstructured and structured observation. Teacher students are guided through classroom experiences by cooperating teacher, assisting him/her with everything that is happening in the classroom. The goal of student teachers in this stage is to observe cooperating teacher in action, language learners and their behavior, and teacher-student interaction in a classroom. By the end of the semester teacher candidates prepare three observation papers with detailed description and reflection on their classroom experiences.

During introductory stage microteaching is introduced to teacher students as well. Microteaching, although simulative in nature, is an essential component of any teacher training program [7, 8, 10]. It is aimed at fostering collaborative and reflective learning, boosting confidence, providing support and constructive feedback to teacher candidates. At first, students practice teaching with peers in class. Classroom experiences are focused on teaching language skills, vocabulary and grammar for 10 min., gradually increasing teaching time to 30 min. a class. Also, while microteaching, students are videotaped and then write their weekly reflections, thoughts and ideas in an online journal. This is an efficient tool in developing critical thinking and objectivity of self-evaluation.

The real teaching/learning context in TESOL teaching practice is provided by ELIs (English Language Institute) and takes place in the second stage of TP. These institu-

tions are an integral part of US universities and their main function is to teach English to foreign students (current and prospective) to help them be successful in their academic programs. Experiential stage of TP (9 credit hours) lasts one semester as well. Student teachers practice three times per week in an Intensive English Program (IEP). Teaching sessions last from 45 min and up to a two-hour class. Therefore, future teachers are gradually immersed into professional teaching environment and gain solid foundation through hands-on experience. This process is closely monitored by a counselling teacher and a cooperating teacher who observe and provide formative feedback. The aim of this stage is to prepare teacher candidates to the challenges of the profession.

To enhance TP outcomes MATESOL program in UIC has introduced Conversation Partner Program (CPP). As teacher candidates proceed to the experiential stage they are partnered with ELI students. Such partnership has pedagogical and cultural benefits: student teachers can learn to define learner's needs, develop strategies, identify learner's weaknesses, design relevant tasks, and become aware of culture influence on learning.

Developmental stage aims to encourage candidates to try and innovate, to shape their views on teaching and do professional development throughout whole teaching career. Student teachers and a counselling teacher meet twice a month to discuss their concerns/problems, evaluate and share their teaching experience. At the end of TP students are required to submit a Statement of Teaching Philosophy - a reflective paper on where and how they see themselves now and in the nearest future.

Teaching practice in EFL teaching programs in Ukraine: rationale for the study. Like in the USA, TP is an essential part of the system of teacher education in Ukrainian universities. Until recently TP in EFL teacher preparation programs took place in the 4th (4 week duration) and 5th years of study (8 weeks duration). Specifically, 4th year students have undergone teacher training in secondary schools, while 5th year students have had their TP in universities or tertiary level institutions. Since 2016-2017 academic year the new rules and requirements have come into effect for master degree students. Now, duration of Master degree program has changed to 2 years instead of one, and therefore TP is going to be held in the 6th year of studying. However, since the study being described in this paper was conducted in 2015, this factor will not be taken into consideration.

Structurally, TP on both education levels comprises 4 stages: preparatory, introductory, executive, and final. The goal of preparatory stage is to organize TP: establish positive contact with the school administration, pick classes and cooperating teachers for teacher students. Introductory phase in bachelor program lasts 1 week aiming at familiarizing a teacher student with the school structure, classroom documentation, participation in staff meetings, getting acquainted with the class, designing an individual TP plan and submitting it to the TP counselling teacher for final approval. During the main stage, which lasts 2 weeks, a teacher student is to plan and conduct 4 classes a week additionally to observing 8 classes a week. The final stage (1 week) is focused on summarising teaching experience and submitting necessary documentation.

Although the structure and duration of TP is defined by the national standards, TP itself can vary within the uni-

versities in terms of their content and quality. The study of existing TP programs' syllabi has revealed several problems in teacher training in Ukraine. Firstly, although all stages have well elaborated requirements of accomplishment, they are too general and formal. Thus, the requirements for successful accomplishment of TP contain: one report about teaching practice; a lesson plan; a plan of extracurricular event; psychological characteristic (portrait) of a learner; assessment by the school signed by cooperating school teacher, homeroom teacher, and principal. These papers then are submitted to counselling professor at the university for final assessment. It can be referred, that such summative and formal evaluation leaves little or no place for constructive formative feedback. Secondly, little attention is paid to the procedure of observation. The idea of peer observation is present (so called "mutual visiting of classes"), however, it is really vague without concrete criteria for (peer and self) observation and necessary procedures. Lastly, Ukrainian teacher preparation programs lack reflective practices and critical thinking. TP being a part of the program is predominantly focused on practicing teaching skills, vocabulary and grammar. Since the main aim of TP is reproduction of skills, it does not allow a teacher student to think about his/her prior learning experiences and adapt them to their teaching situations, generate new ideas and experiment, which is crucial for teaching profession and development. Without discussions, conferences, journals and reflective tasks it is impossible to develop a teacher able to adapt to the needs of contemporary EFL learners and changing learning environments.

Research design and methodology. To address one of the issues discussed above, a small scale qualitative study was conducted in 2014-2015 academic year with 4th year students of the faculty of Foreign Languages at Ivan Franko National University (Lviv). The aim of the study was to determine what impact developed observation skills have on teaching practice. The nature of research defined its methodology and employed such methods as discussions, observations, reflections, checklists, reflective paper. Two instruments of collecting data were used: unstructured/structured observation sheets and reflective paper.

The study was conducted with two foci - the first being concentrated on teaching observation and teaching skills in the course of "EFL teaching methods", while the second - on practising those skills during TP. According to typical organization of a course in Ukrainian universities, each week of lecture alternated with a practical class. During the course the emphasis was laid on the procedure of observation and its twofold function as a learning tool and feedback. Observation skills were taught through micro teaching, where students were delivering 20-min classes in front of their peers. Since student teachers were practicing in a simulative situation, we started from structured observations that focused on learning materials and teaching skills. In the first 3 weeks of the course students were given observation checklists with items to evaluate; in the next 4 weeks those were developed into observation sheets that required comments. In post observation phase, students handed their observation feedback sheets to the observee and discussed the strengths and weaknesses of micro teaching and reflected on benefits they got from observing.

During TP teacher trainees were to observe not only peers, but also cooperating teachers at school. First week unstructured observation was held in order to become aware of classroom culture. Trainees were provided with observation sheets, where they noted everything they experienced in the classroom. In the weeks to follow structured observations were held that targeted more areas: the lesson (procedure and plan), the learner (participation, type of grouping), the teacher (methods and techniques), classroom management (seating arrangement). It is worth mentioning, special attention during TP was paid to pre- and post-observation sessions. Pre observation meetings held with a teacher trainee, peer trainee, a cooperating and a counselling teacher aimed at targeting anticipated problems and boosting confidence. The aim of post observation sessions was to provide constructive feedback to the trainee, in an open and supportive atmosphere, stimulate reflection and critical thinking.

After TP was accomplished, student teachers were asked to write a reflective paper which had to address the following: feelings (most positive experiences and achievements, concerns about teaching) and vision (their future profession and teaching philosophy).

Research findings and conclusion. The study yielded several findings. First and foremost, observation skills taught in the course prepared student teachers to teaching practice. In terms of psychological benefits, trainees claimed that observation was no longer an unpleasant experience. Although the study was conducted in reverse order (first structured, later unstructured observations) this did not pose any problems for most trainees. On the contrary, structured observations taught them to be specific and developed skills of attention to detail, whereas

unstructured observations stimulated more reflection. Additionally, bottom-up approach made it easier for student teachers to comprehend parts of a class as an integral whole. Furthermore, peer observation combined with reflection was an effective tool in generating new techniques and experimenting, some of them being innovative and successful. As to pedagogical advantages, observation made students aware of a learner's role in the classroom and take into account learner's needs while planning a class. Furthermore, observation of cooperating teachers was an excellent opportunity for student teachers to explore classroom culture, specifically, the importance of creation of supportive learning atmosphere. As Engin points out, teaching embraces both cognitive and affective aspects, the latter involving a lot of emotional efforts and energy on the part of a teacher. Observing peers and cooperating teachers created favourable conditions for reflecting over the challenges of the profession and becoming aware of "what it takes".

On the whole, the study showed that observation plays a pivotal role in teacher preparation programs. The outcomes of the research proved to have positive impact on teacher trainees not only in terms of practising skills, but also for their professional development. Observation sheets turned out crucially useful for trainees and helped them to improve their teaching skills. Additionally, insightful observation could only be made possible using reflection as a tool. However, although the small scale of the study does not allow us to generalize, these findings might be of interest in terms of further development and improvement of TP in EFL teacher preparation programs in Ukraine.

REFERENCES

1. Barosci S. The role of observation in professional development in foreign language teacher education / S. Barosci // Working Papers in Language Pedagogy. – Vol 1. – 2007. – P.125-140.
2. Brandt C. Allowing practice; a critical issue in TESOL teacher preparation / C. Brandt // ELT Journal. — Vol. 60. – Is. 4. – 2006. – P. 355-364.
3. Engin M. Observing Teaching: A Lens for Self-reflection / M. Engin, B. Priest // Journal of Perspectives in Applied Linguistics Practice. – 2014. – Vol 2. – No 2. – Available at : <http://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/view/90/html>
4. Kumaravadivelu B. Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing? Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing / B. Kumaravadivelu. – NY & London: Routledge, 2012. - 148p.
5. Merc A. Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teacher's Views / A. Merc //International Journal of Higher Education. – Vol. 4. – No. 2. – 2015. – P. 44-56.
6. Richards J.C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms / J.C. Richards & C. Lockhart. – Cambridge : CUP, 1994. – P. 90-105.
7. Savas P. Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees / P. Savas // Procedia - Social and Behavioral Sciences. — No 55. – 2012. – P. 730 – 738.
8. Slogoski D. J. Practicum : Microteaching for Non-Native Speaking Teacher Trainees / D. Slogoski // English Teaching Forum. – 2007. – N. 4. – P. 32-37.
9. Strevens P. Some basic principles of teacher training / P. Strevens // ELTJ, 29 (1), 1974. – P. 18-27.
10. TESOL P-12 Teacher Education Program Standards. – TESOL International Association : Alexandria, VA 2010. – 105 p.
11. The Changing Teacher Preparation Profession // AACTE PEDS Report. – NY, 2013. – 28 p.
12. Wallace M. J. Training foreign language teachers. Wallace M. J. Cambridge: CUP, 1991. – 188 p.
13. Wijnryb R. Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers / R. Wijnryb. – Cambridge : CUP, 1992. – 145 p.
14. Zaare M. An Investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology / M. Zaare // Procedia - Social and Behavioral Sciences. — No 70. – 2013. – P. 605 – 614.

Sand play: Speech Development of Preschool Children

Z. Matsiuk*, M. Fenko

Lesya Ukrainka Eastern European National University in Volyn, Department of Philology and Methodology
in the Primary Education Pedagogical Institute

*Corresponding author. E-mail: zorienka@mail.ru

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Abstract. The communicative capability of preschool children plays a significant role in an integrated and multifaceted educational system of children's development and makes a unique set of individual properties and features which are connected with the speech-related, intellectual, emotional, and creative areas of the individual. If children are isolated from full-fledged communicative interaction with others during their preschool years, it has a negative impact on their intellectual and linguistic development. Thus it is very important to study and develop communicative and speech skills from an early age. The search for effective methods to develop communicative competence in preschool children has led to the selection of alternative technologies, in particular the usage of sand therapy, for working with children.

Keywords: Sand play, Children, communicative, method, preschool children, technologies.

In recent years, scientists have discovered the therapeutic and prophylactic effectiveness of sand play technology. The search for effective methods to develop communicative competence in preschool children has led to the selection of alternative technologies, in particular the usage of sand therapy, for working with children, because of the fact that working with sand makes it possible to create a stimulating environment. In sand games preschoolers gain experience in resolving conflicts independently, they overcome difficulties together, they get to know themselves and their peers, and they gain experience in interpersonal communication.

One of the primary objectives of a preschool institution is to set up an educational process which not only maintains a high level of intellectual performance, but which also improves the pupils' health. The teachers can introduce a variety of therapeutic and prophylactic measures which are both innovative and beneficial for the health. At the same time it is important to take into account the individual traits of the children.

Educators and psychologists are actively introducing sand games in their work with children of various ages. Sand therapy is a technique which had its origins in the Jungian analytical approach, and which is based on working with the symbolic meaning of the unconscious as a source of inner growth and development.

Sand play constitutes a unique means of communicating with both the outside world and the inner world; it is a way to relieve internal stress and to open new paths of development. Sand games give children an opportunity to feel confident and capable: they are creating something new, and aren't afraid of breaking things that are old, or of changing things. In the sandpit, optimal conditions are created for developing children's creative potential, for activating their spatial imagination and their figurative and logical thinking, and for honing their fine motor skills. During the course of group games preschoolers become aware of moral and ethical norms, and form a harmonious picture of the world [1, p. 21].

Sand is one of the first natural materials with which children become acquainted, and sand games are something ordinary for any child who goes out for a walk. Sand play is a universal thing, exciting and interesting for children of any age. With sand, children build an personal and unique world of their own in miniature, and become totally involved in the game, emotionally, psychologically and physically [1, p. 21] [4, p. 26–35].

It is logical to start working with sand using games which develop tactile kinesthetic sensitivity and fine motor skills: "Fingers, palms, fists – you are my friends and helpers." We receive tactile and kinesthetic impressions through sensory receptors on the skin. They are closely connected with mental operations, and with their help we obtain our perceptions of the world.

Transferring traditional educational and developmental tasks to the sandpit brings an additional result. Motivation to attend classes is increased substantially, and there is an intensive and harmonious development in cognitive processes. In view of the fact that sand has a marvellous capacity to dissipate negative mental energy, the psychological and emotional state of a child becomes more harmonious in the course of the educational process.

Educators use games and exercises in working both with individuals and with subgroups of children. The classes are conducted in several stages: working on the surface of the sand; working with the hands buried in the sand; games conducted on the surface of wet sand; and creating constructions with wet sand [5, p. 207].

It can be beneficial to suggest to the children that they make prints on the sand with the inside and the outside of their hands. They can hold their hands on the sand, pressing downward gently and listening to their feelings. The teacher begins the game by saying, "It feels nice. I can feel the coolness of the sand. When I move my hands, I can feel each grain of sand with my fingers and with the palms of my hands. What do you feel?" The children share their feelings and impressions one after another [1].

Sand games give children a chance to feel confident and capable: they are creating new things, and they aren't afraid of breaking old things or of changing something. Ideal conditions are created for the development of child's creative potential, increasing their spatial imagination and their figurative and logical thinking, and providing practical enhancement of their fine motor skills. Moreover, in the process of group games, preschoolers become aware of moral and ethical norms, and a harmonized image of the world is formed in their minds [3, p. 18].

In terms of the implementation of innovative and prophylactic technology sand play technology, research into the results of the mutual activities of teachers with children demonstrate that there is a harmonious and intensive development of tactile sensations, cognitive processes, and speech and motor skills, and an increased desire to learn new things.

Sand therapy is different from other forms of art-related therapy in terms of the simplicity of the manipulations, the possibility of inventing new forms, and the brevity of the existence of the images that are created. The possibility of easily destroying and rebuilding sand compositions, and of developing new themes again and again, gives the work the appearance of a certain kind of ritual [4, p. 26–35].

For the children, one of the most effective types of work involves drawing on sand and drawing with coloured sand. This is not just a kind of entertainment or game, or an opportunity to recreate the surrounding world. Drawing contributes to the harmonious development of the child and the formation of the basic personality traits of independence and creativity; it develops fine motor skills, and as a result there is an enhancement of verbal and mental abilities. The hand movement coordination of the preschoolers is improved: the children's fingers come to have more strength, agility and dexterity. In addition, drawing improves memory, attentiveness and concentration. Painting on sand is actually one of the oldest methods of painting, whereas painting *with* sand is one of the newest in relative terms. It is possible to draw on sand with a stick, a stone or with any other suitable object. However, the most reasonable way is to draw with the fingers. Children really enjoy lessons of this kind [2].

By means of the sand games children master the norms and rules of behaviour and communication in society quickly and in an intelligent manner. A culture of interpersonal communication is formed, developing a sense of what is delicate, polite, or sociable. Through the sand game children develop feelings of trust, acceptance and success. Playing with sand improves the children's mood, arouses joyful emotions of joy and encourages activity.

Lessons and storytelling that take the form of a game promote the formation of social skills and shape the emotional world of preschoolers. The main goal of the game is to impart experience in problem-solving situations between fairy tales characters. Children contemplate, experience extensive inner development, and acquire positive traits; they learn how to behave and communicate properly by imitating fairy-tale and real-life heroes.

It is possible to act out a fairy tale in the sand. Children love unusual stories that broaden their knowledge and horizons, pointing to the existence of a fantasy world as well as the real world. Through stories (especially folk tales) directed to the hearts of children and not distorted by the influence of modern civilization, children gain knowledge about individuals, their problems and the tools for solving them.

It is desirable to use sand games as an interactive method for developing preschoolers' spoken language skills. In the sandbox, additional emphasis is directed towards tactile sensitivity, and "manual intelligence" is formed in children as they play in the sandpit. For this reason, transferring traditional learning and developmental issues to the sandpit produces an additional effect. Motivation for the lessons is increased substantially, and its all-round development is more harmonious.

The utilization of the sandpit can thus be recognized as the most effective method for working with preschool children. An inadequately developed verbal apparatus, an insufficiency of basic conceptions or developmental delay can make it quite difficult for children to express their real emotional experience, so this technology fills a useful place. Non-verbal expression occurring by the medium of various objects, sand, water, and construction or plastic materials create the most natural setting for preschoolers, which is especially significant when children have specific language disabilities. Every figure they select represents a personage which is capable of interacting with other characters. Children think up things that these characters say or do; sometimes they may ask the teacher to join them in the game and follow the part of some character. In all these cases, children perceive themselves as the owner and or the stage manager of their own little world that is located on the 'sheet' of sand. Things that have been hidden in the depths of the children's minds are embodied in the characters of the game as they move and express their feelings and thoughts. Playing with figures in the sand is especially effective in working with children who are unable to express their feelings. Children with low self-esteem or with a greater measure of anxiety or shyness are usually eager to select figures and transfer their attention to them.

The sand-play method is an unusual technique, thanks to which children construct their personal miniature world out of sand and tiny figures. As they play, children express in the sand something that is occurring spontaneously in their minds. During the sand games a mysterious universe emerges before the preschoolers, within which they form an individual and unique world that was previously unknown to them. When this method was implemented in practice, we observed that it not only contributed to the effective development of the children's capacity for imagination, but that it also helped preschoolers to develop communication skills, to enrich their vocabulary, and to develop verbal communication and creative ability in a variety of situations.

REFERENCES

1. A. Grechishkina and other Sandplay – Playing with Sand: The Program of Work with 5–7 year old children / A. Grechishkina, N. Kovalenko // Teachers' Palette. – 2010. – № 4. – P. 21.
2. Karabayeva I. Sand as a Material for Development of Creativity and Education of Children / I. Karabayeva // Master Methodist of Preschool Institution. – 2010. – № 4. – P. 23.
3. Nikanorova V. V. The Children's Creative Abilities – on the Tips of their Fingers. [Text] / V. Nikanorova, M. Ponomarenko // Mentor-Methodist of Preschool Institution. – 2011. – № 2. – P. 18.
4. Polovetska S. Sandpit – Our World, and Toys in it – People / S. Polovetska // Mentor-Methodist. – 2010. – № 5. – P. 26–35.
5. Yurchenko N. F. Developing Games with Water and Sand / N. F. Yurchenko. – H. "Osнова", 2010. – 207 p.

Сендплей: речевое развитие детей дошкольного возраста 3. С. Мацюк, М. Я. Фенко

Аннотация. В целостной и многогранной образовательной системе развития ребенка важную роль играет коммуникативно-речевая компетентность дошкольника, которая составляет уникальный комплекс индивидуальных свойств и особенностей, связанных с речевой, интеллектуальной, эмоциональной, творческой сфер личности. Если ребенок изолирован от полноценного речевого общения в дошкольные годы, это отрицательно сказывается на его дальнейшем умственном и речевом развитии. Поэтому очень важно изучать и развивать коммуникативно-речевые умения с раннего возраста. Поиск эффективных методов развития коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста обусловил выбор нетрадиционных технологий, в частности использование песочной терапии в работе с детьми.

Ключевые слова: сендплей, ребенок, дети дошкольного возраста, коммуникация, метод, технология.

Socio-psychological factors of maritime English communicative competency development

N. Ye. Ohorodnyk

Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Corresponding author. E-mail: neo-marine@mail.ru

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Abstract. The current trends introduced in maritime education and training (MET) are analyzed. English language professionalization process is characterized from the perspective of new educational priorities. The structure of the seafarers' professional activity serves as the methodological basis for the mentioned process. The specific seafarers' working conditions affecting their communicative interaction effectiveness are explored. The influence of socio-psychological factors on Maritime English communicative competency is established.

Keywords: *future seafarers, socio-psychological factors, Maritime English, communicative competency development, components of the professional activity structure.*

Introduction. Globalization as a mankind civilizing transformation with a tendency to expand the space and reshape long-standing relationship involves radical changes in all spheres of human life. According to many, among its priorities are science and education as areas that produce and humanizes knowledge. Regarding its educational dimension globalization has become the most fundamental challenge faced by the tertiary school for more than a thousand-year history. The leading worldwide trend in the XXI century defined by scientists is the humanization of education, its pivot to the personality and basic human values. A new educational model for professional training of highly skilled specialists with humanistic ideology and culture is defined as human-centered by its philosophy. The keynote of it says: "No one is for the equipment; just the opposite, the equipment is for everyone".

At the crossroads of educational paradigms and epochs the system of maritime education and training (MET) turned out. The dynamic socio-economic transformation experienced by post-industrial society affects radically the current state of the marine industry, and at the same time requires a revision of the seafarers' professional status and qualities important for their successful career in the global professional community. New international and state standards with a high level of competency expected from the seafarers of a current generation are being implemented to make them competitive in the world labor market.

Thus, there has been the shift from the seafarers' qualification model to their competency model with a relevant change in a traditional learning outcomes assessment – not knowledge and skills but competencies. Competency is considered to be a "knowledge-based, intellectual and personal experience due to socio-professional human life and activities" [4, p. 2], which is likely much more than the traditional paradigm of vocational training results. The current labor market requires professionals who are good at doing their work than those who know the way of doing it well.

A brief review of publications on the subject. The fundamental issues of future seafarers' education and training are studied by a number of state and foreign scientists: M. Babyshena, O. Bezluts'ka, G. Bokareva, M. Bulatov, V. Cherniavsky, M. Miiusov, I. Sokol, S. Voloshynov, V. Yefentiev and others. Among the experts in seafarers' psychology are G. Kryvorot'ko, O. Istomina, V. Kalyta, M. Korol'chuk, M. Orlova, M. Yanchuk. Some

aspects of foreign language acquisition by future marine officers are covered by N. Bobrysheva, N. Demydenko, S. Kozak, O. Myronenko, G. Pokhodzei, M. Solnyshkina, O. Soloviova, L. Stupina, O. Strelkova, V. Tenysheva, O. Tyron, O. Frolova, O. Tsybul'ska, M. Shyshlo, A. Bocanegra-Valle, P. Björkroth, C. Cole, R. Ellis, A. Noble, B. Pritchard, T. Trenkner, A. Waters, F. Weeks and others. Despite a significant number of studies on the specific issues of maritime education and training (MET), the problem of Maritime English communicative competency development within the framework of general professional seafarers' competency and from the perspective of socio-psychological aspects is still open to scientific study because of its fragmentary analysis and incomplete understanding.

The purpose of the article is to analyze socio-psychological nature of Maritime English communicative competency development.

Results and discussion. It is noteworthy that the process of the state MET system modernization is going on according to the world's engineering education updated standards generally and marine engineers' standards of training specifically [2,4]. A new educational environment for future seafarers comprises several key features of the global educational paradigm:

Knowledge as an individual capital is no longer the force which it has been declared earlier. Knowledge is replaced by competencies, as noted above, what is the most significant difference between the modern approach and traditional training. However, the competency-based approach does not deny the value of knowledge in itself. It rejects the false idea, that everything that is studied and memorized, forms professional knowledge. One should draw a distinction between the intellectual knowledge for someone's intellectual curiosity satisfaction and practical knowledge used for transforming activity. The main thing for professional knowledge as a factor and product of social life is to be in a constant operation and production, spread and consumed in everyday life. Therefore, it is this particular practical professional knowledge gained not from the knowledge representation, but through the active learning is stressed.

For several decades such transformations are also observed in a profession-oriented foreign language education, the main goal of which is to form foreign language communicative competency, meaning the language acquisition as a tool of intercultural communication, and a

foreign language skills development as a means in the dialogue of world's cultures and civilizations.

There is a general belief that the shift in emphases means the change in principles, and the change of principles is caused by the shift in approaches, that is in the immediate driving force for further transitions and transformations in learning and education. So, in line with the competence approach a significant extension of the practical training component is assumed, that is interpreted as a so-called active learning with practical orientation by the standards of the World Initiative CDIO – the international educational project aimed at eliminating the contradiction between theory and practice through the unity of four engineering fundamentals: *Conceiving – Designing – Implementing – Operating* [2, p. 12]. The gain of practice-oriented approach to the content of training is necessary to bridge the gap between professional theory and practice. The practice-oriented education recommended by the special regulations [3,4] as a means of seafarers' training professionalization, creates conditions for the interpenetration of academic and professional activities. The simulation-based learning process with solving specific professional problems lies at the heart of this approach. By simulating the future seafarers' professional content area and thus promoting their learning activity transformation into a professional one, it thereby gives reason to be considered as a way to achieve professional competency.

The seafarers' professional activity is transformed appropriately with the third industrial revolution start accompanied by high technologies, causing marine engineers to transcend their specialization. Therefore, the idea of interdisciplinarity in professional education is also embodied in the process of their professional training. The main objective of the interdisciplinary approach is to eliminate the problems of knowledge transfer.

It is generally recognized that due to the lack of real strong links between disciplines, even graduates with a high achievements level are experiencing serious difficulties in transferring their quite sufficient knowledge to meet the challenges of a new discipline. Such willingness to knowledge transfer is gained by them, according to experts, for years of practice.

Solving the contradiction between actual knowledge and inability to enjoy them is achieved through large scale academic disciplines integration or interdisciplinary relationships. As a basis for integration, or that fertile ground where the components of various disciplines "take their root" a foreign language as a multidisciplinary subject was defined. The change of foreign language status in the higher education learning content is pointed by methodologists as well: "... a foreign language goes beyond the academic subject and becomes a resource for specialist formation" [16, p.145]. The English language formally approved as a working language on board a ship by the International Maritime Organization (IMO) is recognized as the best tool of interdisciplinary integration in MET. Thanks to the so-called triad interaction between Informatics (as a universal integration factor), professional disciplines and the English language multidisciplinary integrative competencies are formed, the professional knowledge fragmentation is eliminated; all the subject matter is run into one to form an "open" system of knowledge, which could be integrated into a new one.

Engaging in a complicated system of interdisciplinary communication activity transforms a closed dedicated

teaching and learning process into an open multicomponent system with a wide range of participants and stakeholders. Thus, another mover of technological development and a crucial component of a new educational paradigm is the need for professional interaction with a mutually beneficial knowledge exchange.

The modern merchant marine trend to shipboard personnel internationalization as well as the growing importance of professional interaction in multilingual and multidisciplinary team actualizes the concept of foreign language professional communicative competency as a tool for effective problem solving at work. The effectiveness of professional communication is treated differently. In particular, by the CDIO standards the effective communication means the ability to obtain information and share it during the active cooperation" [2, p.5]. According to the STCW Convention (International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers), future seafarers' communication is considered successful provided their full interaction within the multilingual crew, including both direct and indirect communication during marine equipment in-service and operation [4, p. 160]. It is significant that similar position is shared by the methodologists, since they consider the interaction productivity, i.e. the achievement of the desired result is more likely a measure of professional communication efficiency than speaking and writing skills proficiency. Besides, such interpretations correlate fully with a current tendency to knowledge objectivation, i.e. their exteriorization or manifestation in professional activity and human relations. It is obvious that the foreign language proficiency is becoming more functional in nature. Satisfying the most important human needs, such as the need for communication and knowledge, it assumes the ability to correspond the aim, objectives and conditions of professional communication.

The mentioned strategic priorities of future seafarers' professionalization encourage the search for effective ways of their foreign language communicative professionalization. Professionalization as a holistic continuous process of professionals' development, which starts with a future career choice and ends upon the completion of the active employment related to the knowledge and skills acquisition as well as appropriate abilities development and at last, gaining a usage experience for all of this, in fact, represents the process of forming professional competency. Thus, the two concepts identity is obvious.

The future seafarers' need in the English language proficiency at a competent user level is generally recognized, since this determines their working efficiency, career promotion, and finally, the safety of ships and cargo as well as marine environment. Therefore, the English language communicative competency is considered to be one of the key factors of seafarers' reliability, contributing to faultless performance of their professional duties.

There are the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) and the National ESP Curriculum among the regulatory documents specifying the teaching and learning process on English for specific purposes (ESP) in Ukraine. Both documents serve as regulators and useful resources during the course or syllabus design and development for different maritime specialties. They provide international standards for description and evaluation of profession-oriented language competencies, universally accepted levels of English profi-

ciency (CEFRL) along with adapted national parameters of English language acquisition (ESP Program); they also form the basis for the rational combination of European and Ukrainian MET systems requirements with the international standards for Maritime English communicative competency.

To promote the implementation of the STCW Code – (Seafarers' Training, Certification and Watchkeeping Code) requirements in teaching English for future seafarers a training Model Course in Maritime English 3.17 was developed by IMO. It contains a detailed guidance on course framework and outline including aims, objectives, and a description of syllabus content, structure and methodology as well as a detailed teaching syllabus. Taking into account the advisory nature of this document, significantly note its vital role in achieving the target competency through its evident professional orientation.

Putting the task to provide Maritime English communicative competency standards it is essential to identify factors impacting their successful implementation. Given that Maritime English communicative competency is an integral component of the seafarers' professional competency at large, it is appropriate to clarify the standards of seafarers' competency in terms of their professional functions required and also some modern trends in MET reforming. Since the process of professionals' development aims to create conditions for mastering a future profession, a brief description of the future seafarers' work activity makes sense to provide insight into its basic components, including: functions, tasks, duties and responsibilities, tools and equipment, working environment, or working and living conditions [4].

Nowadays there are three levels of responsibility agreed internationally in accordance with the level of proficiency achieved for the proper performance of functions on board:

I – management level: senior officers (master, chief mate, chief engineer officer, second engineer officer);

II – operational level: junior officers (deck officers, engineer officers, radio operators);

III – support level: ratings, or rating crew members (able seamen (AB), ordinary seamen (OS), motormen, electricians, oilers, fitters, wipers and others) [4, p. 28-29; 80-82].

The focuses of this study are marine engineers (officers in charge of an engineering watch, duty officers, and electrical officers) responsible for technical operation of the ship, i.e. marine engineering at the operational level. According to the prescribed standards operational level provides the performance of all functions within the designated area of responsibility [4, p. 82]. The area of responsibility of these specialists is the mechanical propulsion and the operation and maintenance of the mechanical and electrical installations of the ship, maintenance a safe engineering watch, engine room multinational team management, personnel and vessel safety protection. The specified functions at the same time form an idea of the final working activity results and their area of responsibility and provide a focus for professional competency development.

The next structure component of the professional activity is the scope of activity – those objects that fall under the transformative professional activities. Considering the marine engineers' areas of responsibility [4, p. 149-157], the complexity of their scope of activity becomes apparent. On the one hand, these are different kinds of technical equipment, which under certain conditions act either an

object or subject of work: under operation – they are tools and instruments (equipment), under repair – the object of work. On the other hand, required at this level human resource management skills suppose that other engine room team members are also to be in focus for engine room officers in term of their soft and hard skills, and the level of their professional competency in whole. Being supervisors for the engine room team members with regard to their skills and abilities, the engineer officers contribute purposefully to good relations between the crewmembers and promote their effective communication during collective interaction in the working environment.

Commonly, work tools and instruments for marine engineers include technical equipment of various kinds – for a hand or automated work. Nevertheless, the engine-room team is both the subject and the object of the organizational and managerial activity for an engineer officer with certain management functions, such as maintenance of a safe engineering watch, controlling the operation of the ship, ensuring safe working practices in the workshop environment and care for persons on board.

Professional duties or functions mean a group of tasks, duties and responsibilities carried out by specialists in accordance with their position. They are determined by the standard job description, and duplicated in a large number of other regulatory documents. They are sufficiently voluminous because cover all possible activities a specialist executes [4, p. 157-169, 188-198].

Remarkable is the fact of mainstreaming the adequate knowledge and use of English to enable the officers to perform engineering duties and interact effectively within professional and everyday communication in an international crew [4, p. 153].

It is obvious that a working environment for seafarers is a ship. Equivalent by importance to vital conditions of work relating to the sanitary standards, safety rules, etc., are social conditions. Social conditions present the social significance of a profession. They include psychological climate at workplace, corporate traditions and culture. Basically they determine the quality of life and efficiency of the ship's crew.

Conducted psychological studies make scientists sure that the nature of the socio-psychological relations in multinational crews varies essentially depending on the type of a vessel, number of crewmembers, voyage duration and geography, endurance of a ship (frequency of contacts with the shore) [1, p. 45].

Psychologists have concluded the special nature of seafarers' profession highlighting its extreme specificity that consists in a combination of professional and human activity within the vessel as a "stand-alone technical system", and thus incomparable with any working object except a spaceship [1].

Having three modes of operation – daily, high alert and emergency modes, seafarers' profession always belonged to difficult and risky ones. Among the seafarers' working conditions in different ways affecting the crewmembers, psychologists point strict life regulation, ship limited space, high responsibility, prolonged stress, physical inactivity, sensory deprivation, isolation from family, social medium etc. Equally important for majority of crewmembers is operator's type of activity associated with challenging analytico-synthetic brainwork and mental processes high stability.

Moreover, even under the normal working conditions there is a variety of stress factors affecting the seafarers' activity including engine room officers onboard a ship. Among them – factors related to: a) natural conditions – pitching and rolling, frequent weather and climate as well as time zones changes; b) working conditions – noise and vibration, which, by the way, are extended not only to the working but also living areas, the wave hydrodynamic shock, high air and equipment temperature, electromagnetic radiation, petroleum vapor air pollution etc.; c) socio-psychological – work and life blending, a constant readiness to perform professional duties, a multinational crew, communication difficulties, relative social isolation, monotony, overwork, lack of information, danger expectations, etc. [1].

The analysis of the socio-psychological characteristics of the seafarers' working environment allows for the conclusion about the increased level of their work complexity. These conditions are complicated by the periodic effect of extreme factors or a high probability of their occurrence that makes a challenge to human reserves up to their adaptive capability. Thus, the seafarers' work is determined by the scientists as a work under special conditions.

It is clear that despite belonging to a "Man vs Machinery" profession category, the ship engineers' professional activity has the human factor as a prevailing component. They perform the technical operation and maintenance of ship power plants both by means of technics and personnel. In the course of their activity not only the mechanisms but the engine room crewmembers are exposed to the transformative effect.

English language proficiency is one of the working functions in a mixed crew. Used in a professional and everyday communication it serves as a tool for effective professional interaction, providing mutual understanding as well as comfort and safety of the working environment, which is a ship. In fact, it is not only a place for work but also the seafarers' temporary life space.

The specificity of communication on board the ship during a long passage has been described in a number of studies on seafarer's psychology. Focusing on a high communication need for an effective socio-psychological adaptation, i.e. joining the team organically as well as much more need than other personnel has in cohesion and harmony in work, psychologists point out that the seafarers' work specificity on the ship definitely affects the communication. Given the fact that communication is a type of a team work, and therefore an important factor of the team building, the scientists have chosen a number of factors affecting the process of communication on board that should be taken into account because of their adverse impact on the efficiency of crewmembers' interaction [1, p. 45-49]. Of all the factors influencing the nature of communication the most important are:

- substantial reduction of the external contacts, i.e. a kind of seafarer's social isolation;
- work and life blending with working and life areas proximity;
- multinational (mixed) crew and foreign-language communicative environment.

The consequences of the above factors are some difficulties and distortions in communication such as the syndrome of a "forced communication", i.e. communication against the will or declination to talk to anyone at all, insubordination during the informal communication etc..

Conclusions. Problems in communications create tension among the crewmembers by straining interpersonal relations, worsening the socio-psychological climate, and causing the conflict situations which are not only unwanted, but also extremely dangerous onboard. On the authority of experts, being competent in team building as well as interpersonal interaction marine officers can adjust communication conditions and prevent the conflict escalation. The objective and natural influence of socio-psychological factors, presented with current trends in the MET process generally and in a high in demand Maritime English communicative competency development specifically, requires their constant monitoring and consideration for the preservation of the leading positions in the world labor market.

REFERENCES

1. Истомина О.А. Методические указания к разделу «Психология группы» курса Профессиональная психология моряка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.twirpx.com/file/910954/
2. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: Материалы для участников семинара – М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.
3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів за напрямом 6.070104 «Морський та річковий транспорт». [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://www.onma.edu.ua/confer/2012/>
4. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www./seaprogramms/STCW95.pdf>

REFERENCES

1. Istomina, O.A. The Guidelines to «The Group Psychology» course Seafarer's Professional Psychology. [Electronic resource] - Access mode: www.twirpx.com/file/910954/
2. International Seminar on Innovation and Reform of Engineering Education "Global Initiative CDIO»: Materials for participants - M.: Publishing. House MISiS, 2011. - 60 p.
3. Educational and vocational training program for bachelors specialized in 6.070104 "Sea and river transport". [Electronic resource] – Access mode: <http://www.onma.edu.ua/confer/2012/>

Социально-психологические факторы формирования англоязычной коммуникативной компетентности будущих моряков Н. Е. Огородник

Аннотация. Процесс англоязычной профессионализации будущих моряков анализируется с позиции современных тенденций в морском образовании и с учетом новых образовательных приоритетов. Методологической основой процесса формирования англоязычной коммуникативной компетентности будущих моряков служит структура их профессиональной деятельности в составе ее основных компонентов. Охарактеризованы особые условия труда морских инженеров машинного отделения, оказывающие непосредственное влияние на эффективность их профессиональной и повседневной коммуникации.

Ключевые слова: будущие моряки, английский язык для моряков, коммуникативная компетентность, социально-психологические факторы.

Cross-cultural communicative model of written mediation as the basis for training future translators

T. Pasichnyk

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Paper received 23.01.17; Accepted for publication 30.01.17.

Abstract. The urgency of the research is stipulated by the controversial ideas of the process of written translation. The analysis of theoretical approaches to the process of written translation has been conducted. The cross-cultural communicative model of written mediation has been developed. The projected model is intended for the researchers investigating and elaborating the ways to improve the quality of teaching written translation to university students. The model may be the basis for the development of the systems of exercises for teaching written translation of different types of texts.

Keywords: *communicative equivalence, communicative intentions, communicative model, cross-cultural communication, models of translation, teaching written mediation, written translation.*

1. INTRODUCTION. In the modern world of intensive growth of cross-cultural communication the importance of translators/mediators is unquestionable. This leads to the necessity of profound researches in the sphere of translation and the methodology of teaching this kind of activity in order to train professional mediators. The Ukrainian system of higher education is on the way of progressive and innovative changes, which particularly concern training of translators and interpreters on the basis of communicative and integral approaches. The essence of the process of translation is not enough studied. Partly it has been investigated by Komissarov V., Latishev L., Zimniaya I, Krasnikh V, Nord C. and some other scholars. The problem of the structure of the process of translation and its importance for elaborating methods of teaching written and oral mediation to university students has not been developed yet. Therefore the objective of the article is to elaborate the cross-cultural model of written mediation as the basis for training future translators. To achieve this goal the following tasks have been set: 1) to study and analyse the existing models of translation; 2) to define the advantages and shortcomings of the models of translation; 3) to analyse the communicative approach to translation; 4) to suggest the cross-cultural model of written translation; 5) to describe the constituents of the cross-cultural model of written translation; 6) to substantiate the further application of the cross-cultural model of written translation.

2. LITERATURE REVIEW. 2.1. Analysis of the transformational and semantic translation model. The supporters of *transformational and semantic model* consider written translation as a series of transformations. A translator uses them to turn from the language units of an original text to the language units of a target text. He establishes the equivalent relations between these units. The followers of this model accept the idea that during the process of written translation the transforming of meanings of language units takes place. Thus according to this model there is direct relation between grammar and lexical units of contact languages. But this model does not deal with the cases when there are no transformation relations between grammar structures and lexical units of contact languages, and the equivalence of two texts is based only on a common situation. Such cases are taken into consideration by the situational model of the process of translation.

2.2. Analysis of the situational translation model.

According to the *situational model* lexical units reflect real objects, phenomena and relations, called referents [1]. Messages that are created through language, contain information about any situation, i.e. about a set of referents. This model considers translation as a process of description by means of a target language the same situation as described in an original text. [2]. The use of the situational model is appropriate in the following cases: 1) while translating words with no direct equivalents in other languages, i.e. culture-specific vocabulary; 2) when the situation described in an original text definitely determines the choice of translation options; 3) when translating and understanding of an original text is impossible without clarifying the situation [3].

A common shortcoming of the situational and the transformational semantic models is that they are limited to a description of only one side of the communication, namely the transmission of information about the surrounding world. These models do not cover the cases when the translation process requires the replacement of the situation in order to convey the communicative intent of a communication. They do not take into account social and cultural differences of communicants and texts as units of cross-cultural communication. One of the drawbacks of both models is the fact that they do not fully reflect the activity of a translator because they do not describe the mental processes that provide such activity. The psycholinguistic model considers these processes.

2.3. Analysis of the psycholinguistic translation model.

The *psycholinguistic model* of written translation uses the theory of speech about the mechanism of generation of statements, about the structure of a speech act, about the need to take into account its objectives, about the active nature of the process of speech perception, about the heuristic principle of generation of statements [4, c. 263-265]. O. Leontiev developed and advanced the concept of the mechanism of generating speech utterances, which consists of 1) the internal programming stage (shaping the content of the message) and 2) the stage of grammatical and semantic implementation of internal programs. I. Zimniaya identified three levels of message generation: 1) motivationally incentive, 2) forming (formation and formulation of thoughts), 3) implementation [5]. These stages (levels) of the process of message generating became the basis for the development of psycholinguistic concepts of the translation process. In psycho-

linguistics still there is no single understanding of the phases of written translation. C.Nord identifies the following phases: 1) analysis of an original text (defining of text characteristics, purposes and style); 2) preparation (analysis of the semantics of a text, selection of translation methods); 3) implementation (search for equivalents, etc.); 4) evaluation (assessment of content and form) [6]. We believe that it is logical to combine the phase of preparation with the phase of analysis. A.Shiriyev stresses that the translation process consists of a phase of orientation in the problem and choosing of the action plan, the implementation phase and the phase of comparison of the result of a translation with its purpose [7]. German scientist H.Krinhs offered his own model of written translation that includes three phases: pre-translation analysis of an original text, translation and post-translation text processing, which includes proofreading and editing [6]. Written translation reveals creativity of a translator, which lies in selecting of different strategies, in establishing of communicative equivalence of original and target texts, based on the functional, structural and content assimilation of these texts [8]. The result of the written translation is a verbal or non-verbal reaction of communicants [9].

2.4. Analysis of the communicative approach to translation. The supporters of this branch state that translation is a means of communication [10]. Translation is included in the communicative process as an intermediate link between speech acts of individuals belonging to different cultural and linguistic communities. Therefore, in multilingual communication translation plays a mediating role. The activity of a translator is called language mediation, and communication with his help - mediated communication [11]. It follows that a written translation is a written mediated cross-language communication. Translation is distinguished from other types of linguistic mediation, which include rendering, summarization and others. The criterion for distinguishing is the communicative text value, i.e. its ability to cause a communicative effect (to transfer communicative intentions of a sender to a recipient). However, some researchers consider rendering a kind of translation, calling it a brief translation [12]. Nowadays the indisputable fact is that during translation not only two languages correlate but also two cultures. It follows that a written translation can be considered as a mediated written cross-cultural communication. Many researchers determine cross-cultural communication as a direct and indirect (mediated) communication of partners belonging to different cultures, during which different values, visions of language universals, norms, ways of behaviour, etc. are compared. As a result there is or there is no mutual understanding [13, 14]. N.Borisko distinguishes linguistic, cultural and social aspects of a cross-cultural communication [15]. Written translation takes place in a cross-cultural communication, so it is a cross-cultural written mediation.

3. RESULTS. The Cross-cultural communicative model of written mediation. The above analysed approaches and provision allow us to project the cross-cultural communicative model of written mediation. Let us consider this model in details. The communicant C1 plans an original text TO1 according to his communicative intentions I1. These intentions may include his wish to contact the sender, to ask the recipient to provide cer-

tain information, to inform him of any facts, to express claims, to encourage the recipient to perform certain actions and more. As a result, C1 generates TO1 designed for the communicant C2, having formulated it according to his level of cross-cultural competence in his native language. The translator T receives TO1, analyzes it and decodes it according to his level of cross-cultural competence. As a result, there is a translator's reaction RT to TO1, stemming from an understanding of communicative intentions of a sender. After analyzing the original text he translates TO1, taking into consideration I1, a communicative situation and the level of cross-cultural competence of C2. T uses methods and techniques needed to create a communicative equivalent TT1 for C2. The translator's aim is to achieve a communicative effect according to the communicative intent of C1. So, TT1 must be communicative equivalent to TO1 on content, language, stylistic and extra linguistic levels. After reading the target text C2 has a reaction R2 to it. C2, with his own certain communicative intentions I2, composes TO2 that gets it back to the translator, then C1 receives TT2. Thus, the cross-cultural communication through a translator, who does written two-way translation, takes place. The task of a translator is to fulfil written translation, oriented to maintain communication between the parties belonging to different cultural and linguistic communities. The effectiveness of this communication depends on how the translator managed to convey I1 using the language means of the original language. During such communication the translator takes an intermediate (indirect) position between C1 and C2, as he is the first recipient of this communication act. Translator solves a difficult task to paraphrase closely related elements of TO1 that define the content of the original information, namely denotative, connotative and pragmatic meaning [16].

Link C2 → R2 represents exactly the extent to which the translator managed to convey communicative intentions of the sender to the recipient. This part reflects the communicative effect of communication. The level of communicative effect depends on the effectiveness of language means that are selected by C1 and professional qualities of a translator. The translator acts in the mediated communication in a dual role – a recipient and a sender. Link T → RT denotes a translator's reactions, who acts as a receiver, to TO1, which influences his next steps connected with its translation. The essence of link T → TT1 is that the communicative intentions of the sender C1 make that the basis on which the comparison of contacting languages takes place. In the original language the objectives of communication are expressed by linguistic means inherent only to this language. One of the translator's tasks is to search for language equivalents that are lexical and grammatical units used in the target language to express the same intent of communication. The target text can be considered communicatively equivalent if it reflects the communicative intent of the sender. This reaction of the recipient must meet the communicative intentions of the sender. It is shown on the diagram with the signs of equivalence (=). So, the basis for comparison of two languages in the process of written translation is the elements of the communication process: the communicative intention and communicative effect. The search for equivalents is accompanied by various lexical and gram-

mar transformations i.e. the usage of lexical and grammar means of a target language for expressing similar purposes of communication. The translator uses lexical items and grammatical construction of an original language, which allow him to define communication intents, and then, to find language means necessary to express the same purpose of communication by means of a target language.

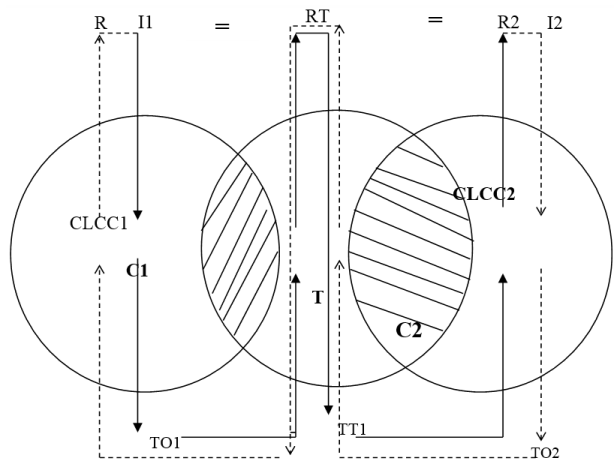


Fig. 1. Cross-cultural communicative model of written mediation

- C1, C2 - communicants;
- T - translator;
- I1, I2 - communicative intentions of communicants;
- TO1, TO2 – original texts;
- TT1, TT2 – target texts;
- R1, R2 – reactions of communicants;
- RT - reaction of a translator;
- CLCC1 - cultural and linguistic community to which C1 belongs;
- CLCC2 - cultural and linguistic community to which C2 and a translator belong;
- shaded pieces – socio and cultural competence of a translator in both cultural and linguistic communities;
- solid lines - translation from foreign to native language;
- dotted line - translation from native to foreign language.

The translator’s task is not only a search for language equivalents, but also pragmatic adaptation of a target text, i.e. providing the recipient with necessary explanations, when the cross-cultural differences are an obstacle to a correct understanding of the purposes of communication.

Translation - is not just a replacement of a language code, but the adaptation of a text through the prism of other cultures. Communicants C1 and C2 represent different cultural and linguistic communities CLCC1 and CLCC2. They create, perceive and comprehend texts through different languages and different cultures. The role of a translator is determined by his the so-called bilingual and bicultural status. The shaded fragments on the diagram show social and cultural status of the translator. The objective fact is that the translator belongs to CLCC2 that causes a significantly higher level of this status in this native cultural and linguistic community. Therefore, these shaded fragments are not identical in size.

The suggested model is considered to be the most acceptable for developing methods of teaching translation due to the following factors: 1) all advantages and shortcoming of the preceding models have been considered; 2) it is based on the communicative approach to the process of translation; 3) the role of a translator/mediator is clearly demonstrated; 4) both external and internal translation activities are considered and shown; 5) the model serves the basis for the classification of the professional skills of a translator.

CONCLUSION. On the basis of the studying and analysis of the existing approaches to the process of translation, with the accent on the communicative approach, the cross-cultural communicative model of written mediation has been developed. The proposed model may serve the theoretical basis for the development of the pedagogical methods and techniques of teaching written bilateral translation to university students, future mediators of cross-cultural communication. The model may be the basis for the development of the systems of exercises for teaching written translation of different types of texts to university students. The projected model may be applicable to the development of methodological techniques of teaching oral translation of different types of texts as well. The suggested cross-cultural communicative model of written mediation may serve the basis for the elaborating of the communicative model of oral translation. Considering the results of the current investigation our further research is aimed at developing the methods of teaching written translation of commercial letters to university students.

LITERATURE

[1] Гак В. Г. Теория и практика перевода: Французский язык. – М.: Интердиалект, 2000. – 454 с.

[2] Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.

[3] Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр.–М.: Р.Валент, 2011. –408с.

[4] Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

[5] Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, 2001. – 429 с.

[6] Nord C. Textanalyse und Übersetzungsauftrag. – München: Goethe Institut, 1999. – 153 s.

[7] Ширяев А. Ф. Картина речевых процессов и перевод / А. Ф. Ширяев // Перевод как лингвистическая проблема. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 3–12.

[8] Комиссаров В. Н. Лингвистика перевод. – М.: URSS, 2009. – 176 с.

[9] Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

[10] Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. – М.: УРАО, 2000. – 207 с.

[11] Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2008.– 192 с.

[12] Казакова Т. А. Практические основы перевода. English-Russian. – СПб.: Издательство “Союз”, 2005. – 320 с.

[13] Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

[14] Mackenzie R. Resource research strategies: A key factor in teaching translation into the non-mother tongue // Translation into Non-Mother Tongues in Professional Training and Practice. – Tubingen: Stauffenburg Verlag, 2000. – P. 125–131.

[15] Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной

подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 2000. – 508с.

[16] Пасічник Т. Д. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх перекладачів писемного перекладу комерційних листів // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2010. – В. 62. С. 190–200.

REFERENCES

- [1] Gak V.G. Theory and practice of translation. – Moscow: Interdialect, 2000. – 454 p.
- [2] Krasnikh V.V. The basis of psycholinguistics and the theory of communication. – Moscow: Gnosis, 2001. – 270 p.
- [3] Komissarov V. N. The modern theory of translation. – Moscow: ETC, 2011. – 408p.
- [4] Leontiev A. A. The basis of psycholinguistics. – Moscow: Smisl, 1997. – 287 p.
- [5] Zimniaya I. Linguistic psychology of speech activity. – Moscow: MPSI, 2001. – 429 p.
- [7] Shiriayev A. F. The speech processes and translation // *Translation as a linguistic problem* . – Moscow, 1982. P. 3-12.
- [8] Komissarov V. N. Linguistics of translation. – Moscow: URSS Librocom, 2009. – 176 p.
- [9] Shveytzer A. D. The theory of translation. – Moscow: Nauka, 1988. – 215 p.
- [10] Breus Y.V. The basis of the theory and practice of translation from Russian to English. – Moscow: URAO, 2000. – 207 p.
- [11] Latyshev L. K. Translation: theory, practice and methodology of teaching. – Moscow: Academy, 2008. – 192 p.
- [12] Kazakova T. A. The practical basis of English-Russian translation. – St. Petersburg: Soiuz, 2005. – 320 p.
- [13] Ter-Minasova S. G. The war and peace of languages and cultures : theory and practice. – Moscow: ACT, 2007. – 286 p.
- [15] Borisko N. F. Theoretical basis for developing methodological learning complexes for language cross-cultural training of foreign language teachers. – Kiev, 2000. – 508p.
- [16] Pasichnyk T. D. Experimental checking of the effectiveness of the methodology of teaching written translation of commercial letters to future translators. – Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Romans'ko-hermans'ka filolohiya. Metodyka vykladannya inozemnykh mov, 2010, Is. 62. P. 190–200.

Межкультурная коммуникативная модель письменного перевода как основа для обучения будущих переводчиков Т. Д. Пасечник

Аннотация. Необходимость исследования обусловлена противоречивыми взглядами на процесс перевода. Проведен анализ теоретических подходов к процессу письменного перевода. Разработана межкультурная коммуникативная модель письменного перевода. Модель предназначена для исследователей, разрабатывающих пути улучшения качества преподавания письменного перевода в высших учебных заведениях. Модель может служить основой для системы упражнений по обучению письменного перевода текстов разных функциональных стилей.

Ключевые слова: коммуникативная модель, коммуникативная эквивалентность, коммуникативные намерения, межкультурная коммуникация, модели перевода, обучение письменного перевода, письменный перевод.

Особливості властивостей темпераменту студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення

С. Г. Приймак

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна
Corresponding author. E-mail: spriimak@mail.ru

Paper received 15.02.17; Accepted for publication 20.02.17.

Анотація. У роботі вивчалися темпераментальні особливості студентів чоловічої статі у віці 17 – 23 роки, які займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, кікбоксингу, біатлону, волейболу. Виявлено, що за рівнем екстраверсії та інтроверсії, емоційною стійкістю та нейротизмом студенти відрізняються рівнем прояву тієї або іншої риси. У екстравертів, в порівнянні з інтровертами вище емоційна стабільність і вірогідно менше ступінь домінування процесів гальмування та більша швидкість розвитку збудження.

Ключові слова: освітній процес, студенти, темперамент.

Вступ. Удосконалення системи підготовки кадрів вимагає пошук нових, сучасних підходів до навчально-виховного та освітнього процесу, що забезпечить належний рівень оволодіння основними професійними здібностями майбутнього фахівця. Особливо актуальною дана проблема є в галузі фізичного виховання у зв'язку з застосуванням головного засобу – фізичної вправи, яка повинна бути суворо регламентована за тривалістю, інтенсивністю та іншими складовими дозування фізичних навантажень. Дана передумова є основною при підготовці фахівців, які повинні мати високий рівень професіоналізму та компетентності в своїй сфері діяльності, оскільки фізичне удосконалення напряму пов'язано зі здоров'ям людини.

Розширення і оновлення освітнянського діапазону вимагає створення нових технологій професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, спрямованих на підвищення кваліфікації, професійної компетентності, конкурентоспроможності відповідно до зростаючих умов на ринку праці [2].

На думку науковців, важливого значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту саме у ВНЗ, де забезпечується спрямування навчально-виховного і освітнього процесів, набуття майбутніми фахівцями спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, її інтелектуального потенціалу, можливостей, інтересів, нахилів, мотивів і ціннісних настанов [2, 6]. Для майбутнього фахівця з фізичного виховання одним з пріоритетних напрямків підготовки є досягнення високих спортивних результатів з обраного виду спортивно-педагогічної діяльності, що дозволить досконало володіти засобами та методами навчання при здійсненні професійної діяльності як в навчально-виховному так і освітньому процесі. При цьому, одним з найважливіших принципів побудови навчально-виховного та освітнього процесів є відповідність навантажень поточному функціональному стану і індивідуальним особливостям особистості.

Для оцінки функціонального стану індивідууму одними з найбільш прогностичних є показники, що характеризують функціональний стан ЦНС і які формують темпераментальні особливості особистості. Отримані показники можуть, одночасно, бути важливим маркером при відборі, а визначення функціона-

льного стану ЦНС є дієвим інструментом управління навчально-виховним та освітнім процесом і психофізичним станом здоров'я учнів та студентів [5].

Короткий огляд публікацій по темі свідчить, що об'єктивними критеріями поточного функціонального стану ЦНС і темпераменту людини є показники сенсомоторних реакцій різного ступеня складності [5], співвідношення екстра-інтроверсії, сили, рухливості, врівноваженості нервових процесів та похідних цих параметрів. Індивідуальні особливості, значною мірою, визначають поведінку, діяльність і розвиток особистості, що вимагає від фахівця знань щодо механізмів виникнення і специфіки індивідуальних відмінностей, вміти виявляти їх напрямком реалізації та базис функціонування [4, 5].

Особливості типу вищої нервової діяльності (ВНД) і властивості темпераменту давно привертають увагу дослідників. Висунуто безліч теорій і методів вивчення особливостей темпераменту людини. Тим не менше, отримані ними дані вкрай суперечливі, наприклад, припущення про базис темпераменту [3, 7] і тільки глибоке вивчення цього питання дозволить виявити і правильно інтерпретувати специфіку зв'язку типу ВНД та властивостей темпераменту, що забезпечить індивідуальне раціональне співвідношення засобів і методів навчання в навчально-виховному і освітньому процесі.

Виходячі з вищевказаного, тільки всебічне знання особистості учнівської та студентської молоді може стати основою для індивідуалізації системи спортивно-педагогічного удосконалення [4].

У зв'язку з цим, **метою даного дослідження** було вивчення темпераментальних особливостей студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення різних спеціалізацій.

Матеріали та методи. Дослідження проведені упродовж грудня 2010 р - березня 2013 р на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка у відповідності до Зведеного плану науково-дослідної роботи на 2011-2015 рр. Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту за напрямом наукових досліджень – П. «Методологічні та організаційно-методичні основи раціональної підготовки спортсменів». В дослідженні брали участь студенти чоловічої статі у віці 17 – 23 роки, які відвідують групи спортивно-педагогічного удосконалення

з боксу, кікбоксінгу, біатлону, волейболу. Всього обстежено 89 осіб, з яких - 38 студенти масових спортивних розрядів (I-III розряди), 46 кандидатів у майстри спорту України і майстрів спорту України, 5 Заслужених майстрів спорту України, майстрів спорту Міжнародного класу України.

Визначення екстра-інтроверсії і нейротизму як бази темпераменту проводилося за допомогою особистісного опитувальника Айзенка (Eysenck Personality Inventory, або EPI) [1]. За допомогою методик Ч. Спілбергера [1], В.М. Русалова (ОФДВИ) [1], Я. Стреляу [1] визначали рівень особистісної тривожності, особливостей «предметно-діяльнісного» (психомоторної і інтелектуальної сфери) і «комунікативного» аспектів темпераменту, властивостей нервової системи: сили процесів збудження і гальмування (КС), функціональну рухливість нервових процесів (ФРНП).

Для оцінки функціонального стану різних ділянок кори головного мозку використовували психомоторні методики. На хронорефлексометрії "Нейротест-01" (автор і розробник – С. Г. Приймак) реєстрували латентні періоди простих рухових реакцій на світло (ЛП ЗМР), а також час та реакції вибору двох із трьох подразників (ЛП ЗМР₂₋₃) для правої (ЛП ЗМР₂₋₃ Пр) і лівої руки (ЛП ЗМР₂₋₃ Лів).

Для визначення функціонального стану та витривалості центральної нервової системи застосовувалась методика Т. Д. Лоскутової з розрахунком функціонального рівня системи (ФРС), рівня функціональних можливостей (РФВ), рівня реакції (РР) [5]. З метою визначення врівноваженості нервових процесів застосовували реакцію на рухомий об'єкт (РРО) [1].

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (М), стандартна помилка вибіркового середнього (m). При інтерпретації матриць інтеркореляції в розрахунок брали достовірні коефіцієнти з діагностичною ($r \geq 0,3$) і прогностичною ($r \geq 0,7$) цінністю.

Результати та їх обговорення. При вивченні темпераментальних особливостей досліджуємі були розділені на дві групи в залежності від домінування екстраверсії або інтроверсії. У кожній з цих груп було відокремлено підгрупи емоційно стабільних і емоційно нестабільних, які сформували 4 групи досліджуваних, кожна з яких відповідає певному типу темпераменту: сангвініки (екстраверти) і флегматики (інтроверти) – емоційно стабільні; холерики (екстраверти) і меланхоліки (інтроверти) – емоційно нестабільні (рис. 1). Виходячи з цього, за рівнем емоційної стабільності досліджуємі, умовно, були розділені на дві групи, при цьому екстравертів було значно більше (74,28%), на відміну від інтровертів (25,68%) (табл. 1). За рівнем екстраверсії та інтроверсії, емоційною стійкістю та нейротизмом студенти відрізняються проявом тієї або іншої риси. Так, найбільша кількість досліджуємих формується з екстравертів, загальна кількість яких складає 77,38%, яких (за шкалою «емоційна стійкість-нейротизм»), більше в групі емоційно стійких (77,3-86,7%), та менша – з перевагою нейротизму (13,3-22,7%). Найбільшу групу екстравертів (77,3-81,8%) та «емоційно стійких» (77,3-86,7%) формують студенти,

які спеціалізуються у боксі, кікбоксінгу та біатлоні (табл. 1).

Таблиця 1. Співвідношення студентів різних груп спортивно-педагогічного удосконалення за типом темпераменту, екстраверсією та інтроверсією, емоційною стійкістю та нейротизмом, %

Спеціалізація	Екстраверсія-інтроверсія		Емоційна стійкість-нейротизм		Тип темпераменту			
	Екстраверти	Інтроверти	Емоційна стійкість	Нейротизм	Холерики	Сангвініки	Меланхоліки	Флегматики
Біатлон	81,8	18,2	77,3	22,7	18,2	63,6	4,5	13,6
Бокс	77,3	22,7	77,3	22,7	13,6	63,6	9,1	13,6
Кікбоксінг	80,0	20,0	86,7	13,3	13,3	66,7	0,0	20,0
Волейбол	72,0	28,0	56,0	44,0	28,0	44,0	16,0	12,0
М	77,78	22,22	74,33	25,68	18,28	59,48	7,40	14,80

За рівнем інтроверсії та нейротизму найбільшу кількість студентів представляють волейболісти, з яких - 28,0% є інтровертами і 44,0% мають перевагу за шкалою нейротизму.

Визначення рівня особистісної (генетичної) тривожності (за Ч. Спілбергером), як і нейротизму, вказує на концентрацію студентів-волейболістів в групі з помірною (84%) та високою тривожністю (12%), на відміну від студентів інших видів спеціалізацій, які, в основному мають низькі (31,82-46,67%) та помірні (53,33-68,18%) значення цього рівня. При цьому, у волейболістів, тільки один студент має низький рівень генетичної тривожності (табл. 2). За типом темпераменту в групі студентів, які спеціалізуються у біатлоні, боксі та кікбоксінгу переважають сангвініки (63,6-66,7%), найменша кількість представників - меланхоліки (4,5-9,1%). При цьому, серед студентів-кікбоксерів меланхолічного типу темпераменту не виявлено.

Таблиця 2. Співвідношення студентів різних груп спортивно-педагогічного удосконалення за рівнем особистісної (генетичної) тривожності (M±m, n=84)

Спеціалізація	низька тривожність		помірна тривожність		висока тривожність	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Біатлон	7	31,82	15	68,18	не виявлено	
Рівень тривожності, ум. од.	27,86±2,16		37,47±3,89			
Бокс	5	22,73	15	68,18	2	9,09
Рівень тривожності, ум. од.	26,80±2,24		34,53±2,17		47,00±0,00	
Кікбоксінг	7	46,67	8	53,33	не виявлено	
Рівень тривожності, ум. од.	28,29±1,47		36,13±2,44			
Волейбол	1	4,00	21	84,00	3	12,00
Рівень тривожності, ум. од.	28,00±0,00		37,00±3,14		49,33±3,78	

Окрему групу складають волейболісти у яких співвідношення типів темпераменту дещо відрізняється від студентів інших спеціалізацій, а саме: 28,0% волейболістів – холерики (13,3-18,2% – інші спеціалізації); 44,0% – сангвініки (63,6-66,7% – інші спеціалізації); 16,0% – меланхоліки (4,5-9,1% – інші спеціалізації); 12% – флегматики (13,6-20,0% - інші спеціалізації).

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що більшість студентів мають холеричний та сангвінічний тип темпераменту, незважаючи на групу спортивно-педагогічного удосконалення.

Для визначення нейродинамічного базису темпераменту, у відповідності до шкали Айзенка, нами були відокремлені дві групи студентів з вираженими властивостями інтроверсії (n = 52) та екстраверсії (n = 19) (табл. 3).

Таблиця 3. Нейродинамічні показники та властивості темпераменту у екстравертів та інтровертів

Показники	Екстраверти (M±m)	Інтроверти (M±m)	ΔM	ΔM, %
Емоційна стабільність-нейротизм, бали	9,20±1,63	10,33±1,68	-1,13	-12,29
ФРНП, мс.	217,32±15,34	226,68±21,34	-9,36	-5,00
ФРС, ум. од.	5,56±0,19	5,45±0,18	0,11	1,98
КС, ум. од.	1,18±0,09	1,11±0,12	0,07	5,94
РРО, мс	-16,06±3,72	-12,35±1,07	3,71	24
ЛП ЗМР, мс	178,63±4,71	174,63±6,88	4,00	3,00
ЛП ЗМР ₂₋₃ , мс	323,48±14,43	328,08±18,60	-4,60	-1,43
ЛП ЗМР ₂₋₃ Пр, мс	308,30±12,68	310,82±11,20	-2,52	-1,00
ЛП ЗМР ₂₋₃ Лів, мс	336,50±9,69	342,64±9,18	-6,14	-2,00

Виходячи з результатів власних досліджень (табл. 3), у екстравертів, при порівнянні з інтровертами вище емоційна стабільність і вірогідно менша ступінь домінування процесів гальмування (за реакцією на рухомий об'єкт). Латентний період зоровомоторної реакції вибору для лівої руки у цієї групи коротший, що з тенденцією до збільшення функціональної рухливості нервових процесів вказує на більшу швидкість розвитку збудження.

Вивчення кореляційних взаємозв'язків свідчить, що у всіх групах рівень екстраверсії або інтроверсії на досить високому рівні корелює з емоційною стійкістю (r = -0,31, p<0,01) (табл. 4).

Таблиця 4. Кореляційні взаємозв'язки показників нейрота психодинаміки студентів різних груп спортивно-педагогічного удосконалення

Показник	1	2	3	4	5	6
1 Екстра-інтроверсія						
2 Емоційна стійкість-нейротизм	-0,310**					
3 Сила процесів збудження	0,210	-0,312**				
4 Сила процесів гальмування	0,149	-0,257*	0,446***			
5 Рухливість нервових процесів	0,260*	-0,369***	0,549***	0,352**		
6 Особистісна (генетична) тривожність	-0,235	0,650***	-0,324**	0,327**	0,284**	
7 Індекс загальної емоційності (за В. М. Русаловим)	-0,334**	0,578***	-0,273*	-0,215	-0,267*	0,494***

Примітка: статистична значущість коефіцієнтів кореляції Пірсона на рівні *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Негативний характер залежності свідчить про зниження емоційної стійкості у інтровертів на фоні високої генетичної тривожності. Для тривожних осіб притаманний високий рівень емоційності, що і пояснює значну кількість студентів-волейболістів, які мають високий рівень нейротизму, на відміну від студентів інших спеціалізацій. Волейбол, як ігровий вид спорту, характеризується високим рівнем емоційної напруги, швидкою зміною обставин і характеру взаємодії між учасниками, що і обумовлює командний вид спортивного діяльності, на відміну від видів спорту, де взаємодія між учасниками є менш важливою, зокрема боксі, кікбоксінгу, біатлоні.

Таблиця 5. Нейродинамічні показники та властивості темпераменту у емоційно стабільних та схильних до нейротизму студентів

Показники	емоційно стабільні (M±m)	емоційно нестабільні (M±m)	ΔM	ΔM, %
Екстраверсія, бали	9,43±1,42	10,50±1,2	1,01	10,19
Інтроверсія, бали	6,35±1,87	8,80±1,48	2,45	27,85
ФРНП, ум. од.	64,57±6,57	56,70±8,10	-7,87	-13,89
ФРС, ум. од.	5,51±0,32	5,52±0,38	0,01	0,20
КС, ум. од.	1,17±0,15	1,20±0,17	0,03	2,26
РРО, мс	-12,60±5,68	-14,27±3,61	-1,67	11,68
ЛП ЗМР, мс	178,78±7,77	180,70±6,60	1,91	1,06
ЛП ЗМР ₂₋₃ , мс	321,85±37,56	331,01±27,30	9,16	2,77
ЛП ЗМР ₂₋₃ Пр, мс	305,82±31,85	312,65±26,73	6,83	2,19
ЛП ЗМР ₂₋₃ Лів, мс	335,17±52,19	348,11±45,84	12,94	3,72

У інтровертів, крім цього, спостерігаються значущі кореляційні зв'язки між інтроверсією, рухливістю нервових процесів (r=0,260, p<0,05) і латентним періодом реакції вибору (r=0,196, p<0,05). Такі залежності можуть свідчити про інертність процесів збудження і (або) гальмування у даної групи, зниженні рівня фонові активності і зсуві балансу в бік гальмування. Крім іншого, ці процеси призводять до зниження комунікативної активності суб'єкта [5].

Для вивчення нейродинамічного базису емоційної стабільності та нейротизму, у відповідності зі шкалою Г. Айзенка, ми відокремили дві групи студентів: схильних до нейротизму (n=16) та емоційно стабільних (n=55) (табл. 5).

Результати власних досліджень вказують, що емоційно стабільні студенти відрізняються більш низьким рівнем інтроверсії (табл. 5), при цьому показник екстраверсії не виявляє достовірних відмінностей. Функціональна рухливість нервової системи у них більше при меншому зрушенні балансу нервових процесів в бік гальмування, що ймовірно, на фоні високої генетичної тривожності і обумовлює зменшення швидкості сенсомоторної реакції вибору у порівнянні з емоційно нестабільними особами (табл. 5).

Висновки

1. Найбільша кількість досліджуваних формується з екстравертів, яких, за шкалою «емоційна стійкість-нейротизм» більше в групі емоційно стійких, та мен-

ша – з перевагою нейротизму. При цьому, найбільшу групу екстравертів та «емоційно стійких» формують студенти, які спеціалізуються у боксі, кікбоксингу та біатлоні.

2. У екстравертів, в порівнянні з інтровертами вище емоційна стабільність і вірогідно менше ступінь домінування процесів гальмування та більша швидкість розвитку збудження. Для тривожних осіб притаманний високий рівень емоційності, що і пояснює значну

кількість волейболістів, які мають високий рівень нейротизму, на відміну від студентів інших спеціалізацій.

3. Емоційно стабільні студенти відрізняються більш низьким рівнем інтроверсії, при цьому, показник екстраверсії не виявляє достовірних відмінностей. Функціональна рухливість нервових процесів у них більше при меншому зрушенні балансу нервових процесів в бік гальмування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Евгений Павлович Ильин. - СПб.: Питер, 2001. - 464 с. - (Серия «Учебник нового века»).
2. Кульчицька Ірина. Роль та значення дисципліни «спортивно-педагогічне вдосконалення» в підготовці студентів до професійної діяльності /Ірина Кульчицька// Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. - Вінниця : «Планер», 2015. - Вип. 1. - С. 332-335.
3. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / Вольф Соломонович Мерлин; Акад. педагог. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1964. - 304 с.
4. Носко М. О. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри] / Микола Олександрович Носко, Олександр Олександрович Данілов, Валерій Миколайович Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної
- технології: підруч. для каф. фіз. вихов. та спорту ВНЗ. — К., 2011. — С. 115-134.
5. Романенко В. А. Психофизиологический статус студенток: [монография] / Валерий Романенко. - Донецк; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. - 192 с.
6. Терентьева Н. О., Проников О. К. Проектирование подготовки фахівців за освітньо-науковими програмами (науки про освіту) / Наталія Олександрівна Терентьева, Олександр Костянтинович Проников // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 137. - С. 54-57.
7. Хелл, Ларри А. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учеб. пособие [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психология]: Пер. с англ. / Л. А. Хелл, Д. Д. Зиглер. - СПб.: Питер; М.; Нижний Новгород; Воронеж: [б.и.], 2003. - 606 с. - (Серия "Мастера психологии").

REFERENCES

1. Ilin E. P. Differentsialnaya psihofiziologiya / Evgeniy Pavlovich Ilin. - SPb.: Piter, 2001. - 464 s. - (Seriya «Uchebnik novogo veka»).
2. Kul'chyc'ka Iryna. Rol' ta znachennja dyscypliny «sportyvno-pedagogichne vdoskonalennja» v pidgotovci studentiv do profesijnoi' dijal'nosti /Iryna Kul'chyc'ka// Fizychna kul'tura, sport ta zdorov'ja nacii': zb. nauk. prac' / Vinnyc'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni Myhajla Kocjubyns'kogo. - Vinnycja : «Planer», 2015. - Vyp. 1. - S. 332-335.
3. Merlyn V.S. Oчерk teoryy temperamenta / Volf Solomono-vych Merlyn; Akad. pedagog. nauk RSFSR. - M.: Prosvesh-henye, 1964. - 304 s.
4. Nosko M. O. Osoblyvosti provedennja trenuval'nogo procesu pry zanjattjah zi studentamy u grupah sportyvnoho udoskonalennja: [sportyvi igry] / Mykola Oleksijovyh Nosko, Oleksandr Oleksandrovyh Danilov, Valerij Mykola-jovyh Maslov // Fizyчне vyhovannja i sport u vyshhyh navchal'nyh zakladah pry organizacii' kredytno-modul'noi' tehnologii': pidruch. dlja kaf. fiz. vyhov. ta sportu VNZ. — K., 2011. — S. 115-134.
5. Romanenko V. Psihofiziologicheskij status studentok: [mono-grafija] / Valerij Romanenko. - Donetsk; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. - 192 s.
6. Terent'jeva N. O., Pronikov O. K. Proektuvannja pidgotovky fahivciv za osviti'o-naukovymy programamy (nauky pro osvitu) / Natalija Oleksandrivna Terent'jeva, Oleksandr Kost-jantynovyh Pronikov // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu. Serija : Pedagogichni nauky. - 2016. - Vyp. 137. - S. 54-57.
7. H'ell, Larry A. Teoryy lychnosti: osnovnie polozhenija, yssledovanyja y pryminenye: ucheb. posobyje [dlja stud. vuzov, obuchajushhysja po napravleniju y spec. psihologija]: Per. s angl. / L. A. H'ell, D. D. Zyglер. - SPb.: Pyter; M.; Nyzhnyj Novgorod; Voronezh: [b.y.], 2003. - 606 s. - (Seryja "Mastera psihologyy").

Temperament Characteristics` Features of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection

S. G. Priymak

Abstract. The paper studied temperamental features of male students aged 17-23 years, working in the groups of sports-pedagogical perfection in boxing, kick boxing, biathlon, volleyball. It was found that accord the level of introversion and extraversion, emotional stability and neuroticism students are different by the level of manifestation of a character feature. Extroverts comparing with introverts have higher emotional stability and significantly less degree of dominance of inhibitory processes and higher speed of excitement development.

Keywords: the educational process, students, temperament.

Особенности свойств темперамента студентов, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования

С. Г. Приймак

Аннотация. В работе изучались темпераментальные особенности студентов мужского пола в возрасте 17-23 года, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования по боксу, кикбоксингу, биатлону, волейболу. Выявлено, что по уровню экстраверсии и интроверсии, эмоциональной устойчивостью и нейротизмом студенты отличаются уровнем проявления той или иной черты. У экстравертов, по сравнению с интровертами выше эмоциональная стабильность и достоверно меньше степень доминирования процессов торможения и большая скорость развития возбуждения.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенты, темперамент.

Сучасний стан формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я

Л. Є. Печка

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна

Paper received 05.02.17; Accepted for publication 10.02.17.

Анотація. У статті висвітлено теоретичні аспекти сучасного стану формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Проаналізовано ряд теорій вітчизняних і зарубіжних учених щодо ціннісного ставлення до здоров'я дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. Зроблено спробу провести систематизацію досліджень в освітній галузі чинників, які сприяють формуванню, збереженню й зміцненню здоров'я особистості. Розглянуто зв'язки і залежності, що існують між станом здоров'я людини та її способом життя, рівнем знань про здоров'я, настроєм, стосунками з іншими людьми. Акцентовано увагу на важливому значенні ролі педагога у відновленні фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей. Для позначення найбільш ефективних психолого-педагогічних підходів до формування ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя узагальнено сучасні інтерпретації категорій «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «валеологічна освіта» в філософській, соціальній, психологічній, педагогічній літературі.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна діяльність, діти 6-7 року життя.

Вступ. Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я підростаючого покоління в процесі навчально-виховної діяльності є винятково актуальною проблемою в умовах розбудови та інтеграції Української держави до європейського простору. Суттєвими змінами в усіх сферах життєдіяльності людини, які особливо позначаються на характері й структурі цінностей суспільства та окремо взятої особистості, характеризується даний період. Сучасний стан освіти передбачає активні зміни змісту, методів, засобів навчання, які сприятимуть формуванню здорової дитини. Важливою складовою здорового способу життя є формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя. Дитина, у якій буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності, намагатиметься свідомо коригувати свою поведінку щодо здорового існування. Дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів, які присвячені вивченню різних складників здоров'я особистості, інформаційного підходу до цієї категорії, сприяють цілісному, концептуальному осмисленню ціннісного ставлення до здоров'я.

Аналіз досліджень. У Державному стандарті початкової загальної освіти, Законі України «Про дошкільну освіту» одним із основних завдань визначається – збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини. У зв'язку з цим, умовами цілісного розвитку дитини є використання в навчальних закладах здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, повноцінного медичного обслуговування, харчування, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя, дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між педагогом та вихованцями, самими дітьми.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», «Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні», «Про охорону

дитинства», програмі виховання і навчання дітей віком від 2 до 7 років «Дитина», тощо. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні поняття ціннісного ставлення до здоров'я трактується як вибіркове, відносно стає ставлення, зумовлене потребами та інтересами дитини, системою її ціннісних орієнтацій і яке визначає її особистісний сенс у ставленні до когось або чогось.

Метою статті є теоретичний аналіз досліджень сучасного стану формування у дітей 6-7 року життя ціннісного ставлення до власного здоров'я, позначення окремих понять, для більш чіткого розуміння сутності окресленого феномену.

Матеріали і методи. При дослідженні сучасного стану формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я, використаний теоретико-методичний аналіз наукової літератури; для досягнення поставленої мети – описовий, порівняльний методи, метод узагальнення, аналогії.

Результати і їх обговорення. Сучасні дослідження визначають здоров'я особистості як складний феномен всеосяжного значення. Науковці трактують здоров'я як природний стан організму, який характеризується відсутністю будь-яких хворобливих змін, що мають біологічні та соціальні причини. Воно розглядається у поєднанні різних категорій як цінність індивідуальна й суспільна, як явище динамічне, взаємодіюче з навколишнім середовищем, що постійно змінюється.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби або фізичних вад [6, с. 3-8]». Відповідно, підкреслюється взаємозв'язок між складовими здоров'я, що саме в їх сукупності визначають стан здоров'я людини. У Статуті записані найважливіші постулати, рекомендовані всім країнам, зокрема ті, що стосуються питань здоров'я молодого покоління.

Чотири ключові зобов'язання для держав і суспільства, які зазначені у керівних положеннях Бангкокської хартії, для нашого дослідження є також актуальними:

– сприяння здоров'ю повинно стати центральним елементом в галузі розвитку кожної країни. Для цього потрібні надійні міждержавні угоди для сприяння здоров'ю та колективної безпеки в царині охорони здоров'я й ефективні механізми керівництва цією роботою на глобальному рівні;

– сприяння здоров'ю повинно стати ключовою функцією уряду кожної країни. Тому відповідальність за вирішення проблем, що пов'язані з чинниками здоров'я, лягає на уряд у цілому;

– сприяння здоров'ю має стати пріоритетним напрямом роботи на рівні громад та суспільства;

– сприяння здоров'ю має стати обов'язковим елементом корпоративної практики: приватний сектор несе відповідальність за забезпечення гігієни та охорони праці на робочому місці; за сприяння здоров'ю і зростання благополуччя своїх робітників, їх сімей та громад; за внесок власного вкладу в зменшення впливу негативних чинників глобального масштабу на здоров'я людини [24].

У своїй роботі ми орієнтуємось на такі положення, що сформульовані в доповіді «Здоров'я молоді – турбота суспільства»:

– для кожного вікового періоду характерна адаптація до структурно-функціональних змін, які відбуваються протягом статевого дозрівання дитини, та зміни в моделях поведінки відповідно до віку;

– відбувається поступова відмова від ранніх форм стосунків з батьками і встановлення більш тісних контактів з однолітками;

– здійснюється ідентифікація себе як особистості в усіх сферах суспільства;

– має відбуватися застосування на практиці сукупності знань і формування світогляду;

– треба опікуватися доцільним проведенням вільного часу учнями [9].

У руслі розвитку сучасної науки чимало досліджень присвячено феномену поняття «здоров'я». У своїх напрацюваннях учені розкривали суть даного терміна [15, 25].

Психолого-педагогічні наукові праці, дозволяють стверджувати, що здоров'я дітей характеризують як стан їх життєдіяльності, який відповідає біологічному віку, єдності розвитку фізичних та інтелектуальних характеристик, а також адекватному формуванню адаптаційних і компенсаторних можливостей дитячого організму в процесі його росту.

У дослідженнях І. Блюмберга зустрічаємо таке визначення поняття «здоров'я» – це не тільки відсутність хвороб, а й сума обставин, які знаходяться в рівновазі [23, с. 229-239].

За В. Канепом, Б. Ольшанським: «...здоров'я – є однією з необхідних передумов щастя людини, її всебічного, гармонійного розвитку. Це важливий показник і чутливий індикатор благополуччя народу» [22, 424-431].

Визначальними критеріями якості освітньої ланки дошкільний навчальний заклад – початкова школа є орієнтація на формування у особистості ціннісного ставлення до здоров'я. Т. Овчинникова, О. Швецов досліджували особливості організації здоров'язберігаючої діяльності в дошкільних навчальних закладах. Праці О. Аксьонової, М. Безруких, М. Рунової та ін. присвячено пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я підрастаючого покоління. Як зазначає Е. Вільчковський, «...у перші шість років життя фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини, адже у цей період закладається фундамент здоров'я, формується рухова підготовленість, виховуються такі людські риси як сміливість, воля, витривалість, уміння діяти у злагоді з товаришами [4, с. 5]». «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка [9] розрахований на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й спрямований

на розвиток й оздоровлення дітей. Суть, значення, завдання кожного фізкультурного заняття, на думку автора, промовисто виражає девіз «Через рух і гру – до кращого життя!». О. Богінч зазначає: «...здоров'я та загальний фізичний стан дитини є основою для розвитку певних можливостей її організму, в тому числі і розумових» [1, с. 191-199].

Із розумовим й емоційним благополуччям людини пов'язують психічне здоров'я, що свідчить про стан душевного благополуччя, яке «...характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності» [18, с. 73].

О. Кириченко пояснює, що психічне здоров'я передбачає здатність адаптуватися до різних соціальних структур, відповідність емоційно-вольової й когнітивної сфер календарному віку особистості, вміння керувати своїми почуттями; можливість будувати свою поведінку відповідно до умов середовища, вирішуваних завдань і умов середовища, що досягається на основі оптимального рівня психологічної і соціальної адаптації [11, 237-241].

А. Ромен, М. Чистякова, Л. Картавих, Л. Борисова, О. Осадчук та ін. вважають, що ефективним способом регуляції психічних станів може стати оволодіння дітьми молодшого шкільного віку основами психорегуляції. Ефективність психорегуляції забезпечується системністю і взаємозв'язком психічного та фізичного рівнів здоров'я.

Акцентуючи на особливостях дитячої психіки, Т. Пироженко наголошує, що вона «...полягає в егоцентричності сприйняття світу, в тому, що дитина сприймає сама себе в нерозривному зв'язку з тим, що її оточує, що їй повідомляють про світ [14, с. 3-4]».

Більшість психологів зазначають, що в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці найбільше зростає інтенсивність спілкування дитини з близькими дорослими при емоційно-позитивному ставленні останніх до контактів з дитиною. Таку особливість повинен використовувати педагог для моделювання різних засобів співробітництва у різних видах діяльності.

Психічне благополуччя дітей 6-7 року життя варто розглядати як сприятливий психоемоційний стан дитини, що відзначається проявом активності. Вона забезпечує сформованість комунікативних навиків, позитивну міжособистісну взаємодію з навколишнім оточенням, розуміння дітьми емоційних станів людей, прояв емпатії відповідно до ситуації спілкування, впливає на розвиток пізнавальних процесів.

Усвідомлення людиною себе як особистості, взаємодію та спілкування з іншими людьми передбачає соціальне здоров'я, яке «характеризується рівнем соціалізації особистості, ставленням до норм і правил, прийнятих у суспільстві, ... набутих соціальним статусом та прагненням до його підвищення у межах діючих законів і моральних традицій...» [15, с. 124-132].

Здоров'я людини як соціальну проблему розглядає І. Смірнов. Розкриваючи взаємозв'язок суспільства і здоров'я людини, учений наголошує, що «...здоров'я – це повнокровне існування людини, у результаті якого її життя і діяльність сприймається нею як природний саморозвиток притаманних їй істотних властивостей і якостей» [20, с. 89].

Формуванню соціального здоров'я сприяють виділені Т. Поніманською відповідних якостей: уміння керувати своєю поведінкою і способами спілкування, здатність вибирати адекватну альтернативу власних дій та вчинків, орієнтуватися в нових обставинах, відчувати своє місце серед інших людей [16, с. 3-5].

В. Дімов визначає сутність здоров'я як діалектичному взаємодію і взаємозалежність між фізичним станом індивідуума, його психічними проявами, емоційними реакціями і соціальним середовищем, у якому він живе: «...три компоненти здоров'я стосуються, з фізичної точки зору, структури і нормального функціонування організму, а з психічної і соціальної точки зору – моделі поведінки особистості [7, с. 178]».

Поняття «здоров'я» з поняттям «здоровий спосіб життя» пов'язують науковці С. Коваленко, Ю. Науменко, О. Савченко, О. Скрипченко. На думку Т. Бойченко, Н. Колотій, «здоровий спосіб життя – це сукупність форм життєдіяльності людини, яка забезпечує її здоров'я та успішний життєвий шлях. Власне, це – гармонійна життєдіяльність людини, що сприяє зміцненню і збереженню здоров'я» [2, с. 8].

Наукові основи концепції здорового способу життя людини розкриті у наукових дослідженнях Д. Белла, П. Бергера, Н. Гейзера, А. Гелена, І. Ріхтера, А. Изуткіна, А. Степанова. Учені стверджують, що здоров'я є загальнолюдською цінністю і поступово перетворюється на значущий показник і одночасно на необхідну передумову прогресу соціальної системи загалом і особистості зокрема.

Т. Васильєва виділила умови, при дотриманні яких виховання здорового способу життя молодших школярів буде значно успішнішим: «формування оптимістичної «Я-концепції» з використанням методів, що впливають на інтелектуальну, емоційно-вольову, практично-дійову сфери особистості, усвідомлення і спільна реалізація ідеї виховання здорового способу життя педагогами і батьками [3, 420-429]».

В аспекті нашого дослідження важливими є ідеї А. Сергєєва щодо емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя молодших школярів: «воно орієнтує школярів на розуміння особистісного смислу, а не тільки на засвоєння знань про здоровий спосіб життя і спільних з ним способів діяльності». [17, с. 13].

О. Іванашко зазначає, що одним із найважливіших положень у розгляді проблеми усвідомлення здорового способу життя в дошкільному та молодшому шкільному віці є наявність об'єктивної мотивації, завдяки якій дитина починає діяти, підпорядковуючи свої безпосередні поривання опосередкованим мотивам [10].

М. Віленський розробив схему цілісного процесу формування потреби в здоровому способі й стилі життя школярів [5, с. 2-7]. Дана схема складається з трьох етапів, що послідовно змінюють одне одного. На першому етапі проходить знищення негативних стереотипів поведінки учнів у сфері здорового способу і стилю життя з опорою на їх інтереси і потреби; підвищується емоційний фон заняття, педагогічний вплив є вражаючим, яскравим і відповідає внутрішньому стану школярів; зміст діяльності сприяє усуненню почуття власної обмеженості і досягається адекватною самооцінкою і заохоченням зусиль учнів. На другому етапі проходить розвиток виявлених в учнів

здібностей, що надає їх діяльності особистісно-значимий смисл. На третьому етапі, у процесі усвідомлення особистої і суспільної значущості здорового способу життя, учні проявляють ініціативу, визначають конкретну мету, так як з'являється накопичений практичний досвід, збільшується рівень знань.

У дослідженнях О. Абдулліної, Ю. Бабанського, Ф. Гоноболіна, Л. Горяної, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороз, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Т. Сущенко, О. Щербакова розкрито зміст педагогічної діяльності, яка відображає сучасні вимоги до майбутнього вчителя щодо формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я молодших школярів на рівні запитів суспільства відповідно до освітньо-оздоровчої ситуації.

Роль педагога має важливе значення у формуванні здорового способу життя дітей. Власний приклад педагогів буде стимулювати батьків до активізації у вирішенні проблем оздоровлення дітей. Адже одним із актуальних завдань у практиці роботи дитячих садків та початкової школи є забезпечення кваліфікованої допомоги у виробленні навичок збереження, зміцнення і відновлення фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей, а також надання дітям знань про основи здоров'я і формування ціннісного ставлення до нього. Виходячи з цього, доцільно використовувати синергетичний підхід для вирішення означених питань. Необхідно викликати в дітей прагнення зберігати і зміцнювати своє здоров'я, переконати в тому, що здоров'я значною мірою залежить від способу життя, сформувані поняття про те, що здоров'я – основна цінність людини.

Сучасна наука широко розповсюджує термін «здоров'язбережувальні навчальні технології». М. Смірнов пропонує розглянути дане поняття з двох сторін: «як характеристику будь-якої навчальної технології, її сертифікат безпечності здоров'я» і як сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження [19].

Праці Н. Денисенко присвячені здоров'язбережувальній діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Дослідниця пропонує практичні рекомендації щодо формування у дітей знань про власне здоров'я й визначає: фізичне здоров'я – як гармонійну взаємодію всіх органів та систем, їх динамічну зрівноваженість із середовищем; психічне здоров'я – як внутрішньосистемну основу соціальної поведінки особистості.

У своїх дослідженнях науковці з'ясували чинники, які сприяють формуванню, збереженню й зміцненню здоров'я. Їх необхідно враховувати при побудові педагогічного процесу з метою навчання дітей керувати власним здоров'ям. Проаналізовано різні підходи до вивчення цього питання.

О. Васильєва визначає чинники, які впливають окремо на кожну із виділених складових здоров'я. Системи харчування, дихання, фізичних навантажень, загартування, гігієнічних процедур автор відносить до чинників, що сприяють формуванню фізичного здоров'я. На психічне здоров'я впливає ставлення людини до себе, інших людей, життя в цілому; життєві цілі й цінності. Соціальне здоров'я залежить від особисті-

сного самовизначення, реалізації в соціумі, задоволення сімейним і соціальним статусом та ін. [3].

Визначаючи роль окремих чинників впливу на формування здоров'я, Н. Агаджанян, О. Омельченко, Н. Стефанів, R. Giere, J. Kertzer, D. Champion, V. Peters підкреслюють першорядну роль позитивної мотивації і наявності знань про здоров'я для його збереження і зміцнення. Учені стверджують, що здоров'я людини залежить від неї самої, від її свідомості й поведінки.

В. Петленко наголошує, що «обов'язковим чинником – є формування особливого ставлення до здоров'я, яке виявляється в усвідомленні його цінності, а також позитивно-емоційному прагненні до дій з метою його зміцнення й вдосконалення» [13, с. 55].

Важливою умовою формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6-7 року життя є збагачення їх знаннями про основи здоров'я, що забезпечує валеологічна освіта. Висвітлення загальних питань реалізації валеологічного підходу, обгрунтування його системної ролі для педагогічної теорії і практики прослідковується у працях Г. Нагорної, Т. Грузева, Т. Кульчицької, С. Горчака.

У дослідженнях С. Кондратюк [12, с. 18-20], С. Юрочкиної [22] розкривається зміст і методика валеологічного виховання дітей дошкільного віку і молодших школярів. Автори підкреслили необхідність залучення дітей до здорового способу життя,

формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, адже, на їх думку, рівень та тривалість життя людини визначаються моделлю поведінки, що формується в дитинстві.

Висновки. Таким чином, необхідно зауважити, що у значній кількості вітчизняних і зарубіжних робіт, присвячених дослідженню проблем здоров'я молодого покоління, формуванню навичок здорового способу життя, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, зустрічається визначення здоров'я як стану повного фізичного, психічного і соціального благополуччя.

Результати здійсненого аналізу науково-методичної літератури й визначення складових здорового способу життя дозволили констатувати, що формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я неможливе без інтегративного підходу до вирішення цієї проблеми. Спільна взаємодія у цілеспрямованій здоров'язбережувальній діяльності педагогів дошкільного навчального закладу і початкової школи, на нашу думку, значно підвищить її ефективність. Оскільки проблема здорового способу життя комплексна за своїм змістом і є предметом дослідження багатьох наук, то результативна розробка педагогічного аспекту можлива на основі об'єднання теоретичних положень медико-біологічної та психолого-педагогічної наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богініч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. Л. Богініч // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XVII – XVIII. – Івано-Франківськ. : Педагогічний інститут. ПНУ ім. В. Стефаніка. – 2008. – С. 191-199.
2. Бойченко Т. Основи здоров'я. Експериментальний підручник для учнів / Тетяна Бойченко, Наталя Колотій. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – С. 8.
3. Васильєва О. С. Валеология – актуальное направление современной психологии // Психологический вестник РГУ. – Ростов н/Д, 1997. – Вып. 3. – С. 420–429.
4. Вільчковський Е. Від немовляти до школяра: Концепція фізичного виховання дошкільників // Дошкільне виховання. – 1994. – № 8. – С. 5.
5. Виленский М. Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни»: вопросы теории [Текст] / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11., С. 2-7.
6. Всемирная декларация по здравоохранению ВОЗ. Копенгаген, 1998; Загальна декларація прав людини. – К., 1998. – С. 3–8.
7. Димов В. М. Здоровье как социальная проблема // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 6. – С. 178.
8. Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: Авторський Стиль роботи. К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
9. Здоровье молодежи – забота общества: доклад Исследовательской группы ВОЗ по проблемам молодежи в свете стратегии достижения здоровья для всех к 2000 году. – Женева: ВОЗ, 1987. – 128 с.
10. Іванашко О. Є. Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рівненський державний гуманітарний інститут. – Рівне, 2001. – 20 с.
11. Кириченко О. В. Теоретичні та методичні засади формування основ культури здоров'я у дітей дошкільного віку .. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - Харків-Донецьк: ХДАДМ (ХХП), 2007. – № 11. – С.237 - 241.
12. Кондратюк С. М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія та методика виховання / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – С. 18-20.
13. Петленко В. П. Основные методологические проблемы теории медицины. – Л.: Медицина, 1982. – С. 55.
14. Пироженко Т. Найголовніше – гармонізувати середовище // Дошкільне виховання. – 2002. – № 11. – С. 3-4.
15. Поліщук Н. М. Характеристика змісту поняття «здоров'я людини» в сучасних дослідженнях // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1(3). – С. 124-132.
16. Поніманська Т. І. Гуманність: ціннісний аспект: Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3-5.
17. Сергеев А. А. Формирование эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни у младших школьников с отклоняющимся поведением: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2002. – с.13.
18. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко, Л. І. Габора та ін.; за заг. ред. Оржеховської В. М. – Тернопіль : Терно-граф, 2007. – С. 73.
19. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002 – 121 с.
20. Смирнов И. Н. Здоровье человека как философская проблема // Вопросы философии. – 1985. – № 7. – С. 89.
21. Солоненко Н. Удосконалення механізмів державного управління перебудовою галузі охорони здоров'я в Україні в контексті суспільних потреб / Н. Солоненко // Державне управління в Україні: реалії та перспективи: зб. наук. пр. НАДУ. – К., 2005. – С. 424-431.

22. Юрочкіна С. Педагогічні основи валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997 – 153 с.
23. Blumberg I. Mental "health" and mental "illness" / I. Blumberg // Hosp Commun. Psychiatry. – 1997. – Vol. 130, № 3. – P. 229-239, p. 229-239.
24. Milestones in Health Promotion: statements from global conferences. – Geneva: WHO, 2009. – 42 p.
25. Physical activity and health in Europe: evidence for action / Edited by Nick Cavill, Sonja Kahlmeier and Francesca Racioppi / WHO Regional Office for Europe. – Copenhagen (Denmark). – 2006. – 55 p.

REFERENCES

1. Bohinich O. L. An essence of healthy life environment for preschool children / O. L. Bohinich // Bulletin Prikarpatyky University. Pedagogy. Volume XVII – XVIII. – Ivano-Frankivsk.: Teaching Institute. CGP them. V. Stefanyk. – 2008. – P. 191-199.
2. Boychenko T. Health Basics. Experimental textbook for students / Tatiana Boychenko, Natalia Kolotij. – K: State Institute for Family and Youth, the Ukrainian Institute of Social Research, 2004. – P. 8.
3. Vasilyeva O. S. Valeologiya – Actual direction of modern psychology // Psychological herald RGU. – Rostov n/d, 1997. – Vol. 3. – P. 420-429.
4. Vilchkovskyy E. From infants to schoolchildren: Concept of Physical Education // Preschool preschool education. – 1994. – № 8. – P. 5.
5. Vylenskyj M. J. Methodological analysis of general and particular topics in terms of "healthy lifestyle" and "healthy lifestyle": questions of the theory [Text] / M. J. Vylenskyj, S. O. Avchinnikova // Theory and Practice of Physical Culture. – 2004. – № 11, P. 2-7.
6. The World Declaration of health-protection WHO. Copenhagen, 1998; General Helsinki Human Rights Declaration. – K., 1998. – P. 3-8.
7. Dimov V. M. Health as a social problem // Socially-humanitarian knowledge. – 1999. VM № 6. – P. 178.
8. Efimenko N. N. Theatre of physical education and recreation preschoolers: Authorial style of work. – K.:ISDO, 1995.–40p.
9. The health of youth is a care of society: report of the WHO Study Group of youth issues in sense of the strategy of achieving health for everybody by the year 2000. – Geneva: WHO, 1987. – 128 p.
10. Ivanashko A. E. Psychological analysis of awareness of a healthy lifestyle of preschool children: Author. Thesis ... candidate. Psychology. Sciences: 19.00.07 / Rivne State Humanitarian Institute. – Exactly, 2001. – 20 p.
11. Kirichenko O. V. Theoretical and methodological foundations of a culture of health of preschool children Pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical education and sport. – Kharkiv-Donetsk: KSADA (HHPI), 2007. – № 11. – P.237-241.
12. Kondratiuk S. M. Integrative approach to education of children of primary school age a healthy lifestyle: Author. Thesis ... candidate. ped. Sciences: 13.00.07 – Theory and Methods of Education / Institute of Educational Problems APS of Ukraine. – K., 2003. – P. 18-20.
13. Petlenko V. P. Main methodological problems of the theory of medicine. – L.: Medicine, 1982. – P. 55.
14. Pyrozhenko T. Most important thing is to harmonize the environment // Preschool Education. – 2002. – № 11. – P.3-4.
15. Polishchuk N. M. Characteristics meaning of "health" in contemporary studies // Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technologies. – 2010. – №1 (3). – P. 124-132.
16. Ponimanska T. I. Humanity: value aspect: Current approaches to humanistic education of preschoolers // Preschool Education. – 2002. – № 4. – P. 3-5.
17. Sergeev A. A. Formation of emotionally-valuable relation to healthy lifestyles of children of primary school age with behavioral problems: Author. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Volgograd national pedagogical University. – Volgograd, 2002. – P.13.
18. Glossary of key terms and concepts of preventive education / V. M. Orzhevska, T. E. Fedorchenko, L. I. Gabor and others. ; for the Society. Ed. Orzhehovskoyi V. M. – Ternopil: Terno-Hraf, 2007. – P. 73.
19. Smirnov I. Human health as a philosophical problem // Problems of Philosophy. – 1985. – № 7. – P. 89.
20. Smirnov N. K. Health-saving educational technology in modern school. – M.: AIC and ABM, 2002. – 121 p.
21. Solonenko N. Improving of the governance restructuring of the health sector in Ukraine in the context of social needs / A. N. Solonenko // Public administration of Ukraine: realities and prospects: Coll. Science. pr. of NAPA. – K., 2005. – P. 424-431.
22. Yurochkina S. Pedagogical bases of valeological education of preschool children: Author. Thesis ... candidate. ped. Sciences: 13.00.01. – K., 1997 – 153 p.

Current state of formation of 6-7 year old children the basics of valuable attitude to own health

L. Ye. Pyechka

Abstract. The theoretical aspects of the current state of formation of valuable attitude to own health are considered in the article. A number of theories of native and foreign scientists about valuable attitude to own health of children of older preschool and early school age was analyzed. An attempt to conduct a systematization of research in education factors that contribute to the formation, preserve and improve the health of the individual was done. Relationships and dependencies that exist between the state of health of a person and his way of life, level of knowledge about health, mood and relationships with other people were considered. The attention was paid to the importance of the role of the teacher in the restoration of physical, mental and social health of children. To indicate the most effective psychological and pedagogical approaches to the formation of valuable attitude to own health of 6-7 year old children were generalized the modern interpretations of categories of "health", "healthy lifestyle", "valeological education" in the philosophical, social, psychological, educational literature.

Keywords: health, healthy lifestyle, health-saving activities, 6-7 year old children.

Современное состояние формирования у детей 6-7 года жизни основ ценностного отношения к собственному здоровью

Л. Е. Печка

Аннотация. В статье освещены теоретические аспекты современного состояния формирования ценностного отношения к собственному здоровью. Проанализированы теории отечественных и зарубежных ученых по вопросу ценностного отношения к здоровью детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Сделаны попытки систематизировать исследование в образовательной сфере факторов, которые способствуют формированию, сохранению и укреплению здоровья личности. Рассмотрены связи и зависимости, существующие между состоянием и здоровьем человека и его образом жизни, уровнем знаний о здоровье, настроением, отношением между другими людьми. Сделан акцент на значимой роли педагога в восстановлении физического, психического и социального здоровья детей. Для обозначения наиболее эффективных психолого-педагогических подходов к формированию ценностного отношения к собственному здоровью детей 6-7 года жизни обобщены современные интерпретации категорий «здоровье», «здоровый образ жизни», «валеологическое образование» в философской, социальной, психологической, педагогической литературе.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесохраняющая деятельность, дети 6-7 года жизни.

Теоретичні аспекти педагогічного моделювання професійної підготовки менеджерів освіти

О. Товканець

Кафедра психології і педагогіки, ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет», м. Ужгород, Україна

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Анотація. В статті розглядаються теоретичні підходи до формування моделі професійної підготовки менеджерів освіти: визначення сутності методу моделювання та освітньої моделі як логічно послідовної системи, що включає проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом. Виявлено структурні компоненти моделі професійної підготовки менеджера освіти: змістове наповнення навчального плану, формування лідерських якостей, ціннісна орієнтація програми на сприяння становленню управління як суб'єкта освітньої політики.

Ключові слова: менеджер освіти, професійна підготовка моделювання.

Вступ. Інтенсивний розвиток суспільства зумовлює постійні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини. Педагогічна ідея стає продуктивною, коли вона розгортається в перспективі, гнучко втілюючись в динаміці навчально-виховного процесу, в ступенях сходження до цілісного результату. У таких умовах особливої суспільної значущості набуває здатність менеджерів освітньої галузі правильно визначати найбільш імовірний перебіг подальшого розвитку основних педагогічних процесів і явищ, а також самих суб'єктів навчально-виховної взаємодії. Важливою професійною функцією стає педагогічне моделювання, а здатність до його реалізації - одним з основних показників педагогічного і управлінського професіоналізму. Менеджеру освіти необхідно здійснювати випереджаючі дії, що виявляються у баченні перспективи розвитку освітньої установи.

Короткий огляд публікацій за темою. Значний інтерес становлять наукові праці з питань професійної підготовки фахівців у контексті суспільних трансформацій (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.), визначення засад сучасної підготовки керівників освіти в Україні (В. Пікельна, Є. Хриков та ін.). Методологічні й загальнотеоретичні основи педагогічного моделювання визначено у працях І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського. На необхідності проведення прогнозування та здійснення педагогічного моделювання наголошували у своїх розробках педагоги О.Величко, В. Сухомлинський. Специфічні особливості здійснення процедури педагогічного моделювання в системі освіти розкрито у дослідженнях М. Чобітька, Л. Шиліної та ін., концепцію методу моделювання обґрунтовано в роботах О. Акулової, Н. Кузьміної, І. Новик, В.А. Штофф й ін.

О. Акулова зазначає, що вивчення теоретичних основ методу наукового моделювання і практичного його застосування на освітніх системах дає підставу стверджувати, що в цьому процесі виражений діалектичний шлях становлення педагогічної теорії - через безліч моделей (перший етап пошуку та аналізу аналогів за критеріями подібності), що характеризують окремі сторони освітнього процесу, до синтетичної теорії, послідовно розкриває, в згоді з експериментом (другий етап створення та оперативного дослідження моделі) сутність процесу в цілому (третій етап синтезування і перенесення знань) [1]. В Штофф звертає увагу на імітаційне моделювання, під яким розуміється процес проектування моделі реальної системи і

постановки експериментів на цій моделі з метою зрозуміти поведінку системи або оцінити різні стратегії, що забезпечують функціонування даної системи [7]. Г. Корнетов всі реально існуючі системи, технології, методики навчання і виховання зводить до трьох базових моделей освітнього процесу, для позначення яких використовує такі терміни: парадигми авторитарної педагогіки, маніпулятивної педагогіки і педагогіки підтримки. Кожна із запропонованих типологій моделей освітнього процесу «дає одну з можливих систем координат, яка дозволяє орієнтуватися у величезному різноманітті педагогічних систем, технологій, методик, вловлювати їх суттєві особливості і родову єдність, проектувати повноцінне середовище розвитку дітей» [4, с. 68].

Мета статті: обґрунтувати модель професійної підготовки менеджерів освіти як сукупність змістового наповнення навчального плану та орієнтації програми на сприяння становленню управління як суб'єкта освітньої політики.

Матеріали і методи. Модель - це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта, відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Безпосереднє вивчення об'єкта пов'язано з будь-якими труднощами, наприклад, управлінського, фінансового або технічного характеру. Модель - це «... система, яка сформована подумки або матеріально реалізована, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [7, с. 17]. Суть методу моделювання полягає у встановленні подібності явищ, адекватності одного об'єкта іншому в певних відносинах і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель більш складного. Виявлення характерних рис, властивостей, ознак існуючих явищ, процесів педагогічної практики, пошук їх нового компонування і поєднання дає досліднику можливість моделювання принципово нового стану досліджуваного. Так виникають моделі-гіпотези, що мають ймовірний характер і вимагають перевірки, моделі-концепції, що перетворюються в науково обґрунтованій теорії.

У зв'язку підвищенням теоретичного рівня науки в педагогіці моделювання набуває особливого значення, оскільки воно нерозривно пов'язане з абстрагу-

ванням й ідеалізацією, за допомогою яких відбувається виділення сторін модельованих об'єктів, що відображаються на моделі. У процесі створення теорії широке застосування знаходять модельні уявлення (або моделі-уявлення), які можуть бути ідеалізованими об'єктами дослідження і в цій їх функції служать незамінним засобом теоретичного педагогічного аналізу. Механізм педагогічного моделювання включає наступні операції: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, що полягає в перенесенні результатів, отриманих при дослідженні, на даний предмет.

Для з'ясування теоретичних основ педагогічного моделювання в системі підготовки менеджерів освіти нами використано методи аналізу наукової інформації щодо концептуальних підходів до моделювання, порівняння та абстрагування для обґрунтування особливостей моделей освітньої установи, узагальнення для формулювання висновків.

Результати і їх обговорення. У професійній підготовці менеджерів освіти з метою конкретизації наукового пізнання та визначення логіки психолого-педагогічного міркування варто звернути увагу на те, що у педагогіці моделюють як зміст освіти, так і навчальну діяльність. У вузько предметному сенсі будують наукові моделі як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін. Досить широко застосовується моделювання навчального матеріалу для його логічного упорядкування, побудови семантичних схем, подання навчальної інформації в наочній формі і в розрахунку на образні асоціації за допомогою мнемонічних правил.

Для такого кола питань, як побудова навчальних планів і програм, різних способів організації діяльності учнів, управління освітою, вибір критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання та звітності, в педагогіці застосовується термін *освітня модель*, який визначається як: логічно послідовна система відповідних елементів, що включає цілі освіти, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом, навчальних планів і програм [2].

Базовим положенням для побудови моделей є виділення трьох основних складових - цілей, змісту і процесу освіти, організаційної структури освітньої установи. В основі тієї чи іншої освітньої мети лежить певна філософська концепція - той чи інший погляд на людину і його місце в суспільстві, зв'язку освітньої установи і суспільства тощо. Відповідно до мети відбувається формування змісту освіти та організаційної структури кожної конкретної освітньої установи. Найбільш ефективно освітня установа працює тоді, коли існує узгодженість трьох складових, тобто вибраний зміст освіти є найбільш адекватним поставленій меті, а організація побудована так, щоб максимально «підтримати» освіту.

Вивчення досвіду моделювання освітніх систем та їх структурних компонентів сприятиме формуванню ціннісних основ підготовки, що пов'язано з визначенням традиційних і нових цінностей освітньої установи (формування місії, визначення цілей діяльності, розвиваюча освітнє середовище тощо).

Звертаємо увагу на модель, що була запропонована голландськими вченими Л. де Калуве, Е.Марксом, М. Петрі [3]. Основна ідея їхнього підходу полягає у виокремленні в кожній навчально-виховній установі освітньої та організаційної системи, які знаходяться у взаємодії. Від того, які ці системи, залежить здатність освітньої установи досягати тих чи інших результатів освіти. Освітня та організаційна системи повинні бути внутрішньо узгоджені. Якщо такого узгодження немає, то всередині освітньої установи буде виникати напруження. Автори розглядають основні типи цих систем. Кожному типу освітньої системи вони ставлять у відповідність певний тип організаційної. В результаті задаються моделі організаційно-освітніх систем, використовуючи які, можна діагностувати стан освітньої установи і визначити напрямки її розвитку.

Вчені описують п'ять організаційних моделей освітньої установи: сегментна, лінійна, колегіальна, матрична, модульна [3, с. 131 - 135]. Характерними ознаками *сегментної* організації є автономна позиція педагогів, кожен з яких може керуватися власним стилем в рамках навчального предмета; керуючий орган виконує адміністративні функції, основною з яких є забезпечення освітньої установи всім необхідним для нормальної роботи, нагляд за станом будівель, дотримання законодавства тощо. Сегментна організація складається з секторів, слабо пов'язаних один з одним (відносини з навколишнім середовищем мають закритий характер, контакти з батьками здійснюються тільки з приводу їх власних дітей). При *лінійній* організації, крім вертикальних освітніх секцій, існують горизонтальні: предметні методичні об'єднання обов'язково виконують консультативні функції. вчителі крім своїх основних обов'язків повинні бути класними керівниками, проводити позааудиторну роботу, брати участь в роботі методичних об'єднань. Важливу роль відіграє менеджмент й ієрархічні зв'язки: заступники директора утворюють окремий рівень управління, їх основне призначення - координація роботи самостійних підрозділів школи; директор відповідальний за зовнішні зв'язки, фінанси і освітню політику школи. Для організації третього типу - *колегіальної* - характерна побудова всіх або майже всіх освітніх секцій за горизонтальним принципом: очолює таку одиницю заступник директора; предметні методичні об'єднання виконують функцію вироблення стратегії у всьому, що стосується викладання предмета; вони досить автономні; рішення приймаються тільки за наявності консенсусу; вищим колегіальним органом, який виробляє стратегію, є збори, в якому беруть участь голови методичних об'єднань, директор і його заступники. Головна риса четвертого типу організації - матричної - створення двох типів підрозділів: команди педагогів та підрозділи управління учнями, які включають вчителів, які пройшли тренінг в різних ролях (консультанта, наставника і ін.). Підрозділи управління покликані розвивати стратегію своєї роботи, виходячи не тільки з навчання, а й їх особистісного розвитку і соціального функціонування учнів. Адміністрація освітньої установи основну увагу приділяє забезпеченню кооперації підрозділів школи. За *модульним* типом організації викладання і управління

учнями повністю інтегровані. Це забезпечується шляхом формуванням в структурі невеликих автономних команд. У кожній модульній команді її учасники дотримуються спільних поглядів на освіту і на два його аспекти - викладання і управління. Педагогічна діяльність здійснюється з постійним складом учнів впродовж декількох років. Загалом, всередині можливого поля розвитку освітньої установи автором виділені п'ять концептуальних освітніх організаційних моделей, кожна з яких складається з певного набору взаємопов'язаних і взаємоузгоджених компонентів. Набір компонентів є універсальним для всіх моделей, зміст, або наповнення, компонентів різна для кожної моделі.

Вивчення досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів дають змогу виявити чинники, що впливають на ефективність функціонування освітньої установи в сучасному світі.

О.В.Акулова зазначає, що істотний вплив на продуктивність діяльності освітньої установи має зміна позиції вчителя, яка зумовлена включенням його в процес прийняття управлінських рішень на рівні освітньої установи, що дозволяє йому здійснювати більш складну професійну діяльність, включатися в організацію і проведення дослідно-експериментальної роботи зі зміни процесу навчання, передбачати наслідки і нести відповідальність за прийняті зміни, прораховувати можливі ризики, будувати суспільні відносини на основі взаєморозуміння і партнерства [1].

Вивчення наукових джерел дає підстави говорити про модель «п'яти факторів» ефективної школи, яка включає в себе: сильне адміністративне керівництво, позитивний внутрішній клімат; орієнтацію на базові академічні навички; очікування більш високих результатів учнів з боку батьків; систему контролю за досягненнями учнів. В аналогічній моделі ЮНЕСКО розглядається шість чинників: орієнтація на чітко сформульовані цілі; позитивне керівництво; стабільність педагогічного колективу; чітко спланований і скоординований навчальний план; залученість батьків у шкільні справи; раціональне використання вільного часу.

Аналіз літератури [4; 6; 8] показує, що керівники шкіл, які домагаються високої ефективності, мають переваги в наступних чотирьох сферах діяльності: у формулюванні місії і цілей школи; в управлінні процесом навчання; у створенні «академічного клімату»; у створенні системи підтримки діяльності педагогічного персоналу [6, с. 38]. Виділені чинники конкретизують основні характеристики сучасного виміру управління і задають своєрідну «рамку аналізу» сучасної управлінської діяльності в освітній установі

В умовах інформаційного суспільства при визначенні шляхів взаємодії різних освітніх систем необхідно зважити ще на один чинник – міжнародне співробітництво та розвиток інтеграційних процесів, орієнтованих на взаємобогачення освітніх систем і традицій. Це передбачає спрямованість професійної підготовки фахівців в галузі управління на знання європейської управлінської культури, відкритість і гнучкість власної інтерпретації проблем розвитку школи в контексті вітчизняної управлінської культури, а також на розвиток ряду індивідуальних характеристик: терпимості, здатності до емпатії, позитивного ставлення до

іншої культури, що є складовими міжкультурної компетентності.

Для менеджерів освіти важливим є розуміння міжкультурної взаємодії в освітній діяльності, яка може бути відображена на двох рівнях професійної культури: рівень індивідуальних професійних навичок, цінностей, стереотипів поведінки і рівень культурного осмислення співтовариством цієї діяльності - усвідомлення основних цілей, цінностей, принципів, змісту діяльності, відповідного відбору раціональних форм і методів останньої. При цьому під професійною культурою найчастіше розуміється досвід професійної діяльності, що зберігається в різних культурних формах [6, с. 19]. Моделі професійної діяльності можна умовно поділити на дві групи: моделі, орієнтовані переважно на розкриття логіки діяльності (логіко-культурні) і моделі, головним завданням яких є опис тих і інших методів і процедур діяльності (соціокультурні) моделі. Для побудови ефективної міжкультурної взаємодії фахівців в галузі управління освітою аналіз індивідуальної професійної культури має першорядне значення. У свою чергу моделі як частина професійної культури впливають на саму професійну діяльність, а значить, на реальні професійні цінності і стереотипи. Погоджуємося з твердженням Л.Фішмана, що професійна культура менеджера повинна припускати відповідні погляди і уявлення про призначення керівника в освітній системі, про об'єкт управління і лише деякі технологічні переваги. Для менеджерів освіти освітою інтерес представляє класифікація ділових культур голландського вченого Г. Гофстеде, який виділяє чотири основних параметри характеристики ділової культури: співвідношення колективізму й індивідуалізму; дистанція влади; співвідношення матеріальних і духовних орієнтирів; відношення до невизначеності [9].

Отже, педагогічне моделювання професійної підготовки менеджерів освіти можна представити як постановку цілей підготовки через особливості розвитку освіти і трансформацій параметрів управлінської культурних, конструювання професійної підготовки через підбір навчальних матеріалів, управлінських завдань, розвиток особистісної управлінської практики через оцінку сформованості міжкультурної компетентності як структурного компоненту професійної діяльності.

Висновки. Аналіз наукової літератури дає підстави зробити висновки, що побудова моделі професійної підготовки менеджерів освіти передбачає врахування чинників, що мають істотний вплив на ефективне функціонування освітньої установи. Структурними системоутворюючими компонентами сучасної моделі професійної підготовки менеджера освіти є змістове наповнення скоординованого навчального плану, що спрямований на якість підготовки і формування ключових компетентностей щодо визначення цілей, створення позитивного клімату і сприятливого освітнього середовища освітньої установи; формування лідерських якостей менеджерів освіти; ціннісна орієнтація програми на сприяння становленню управлінця як суб'єкта освітньої політики громадянського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. 2003. – 200 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.iuro.websib.ru/dakhin.htm
3. Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ. под ред. А.К.Зайцева. – Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
4. Корнетов Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С.61 – 69.
5. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах [Электронный ресурс]: – Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. – Режим доступа: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php>
6. Фишман Л.И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы. – Казань –Самара: СИПКРО. 1997. – 304 с.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.-Л.: Наука, 1966. – 303 с.
8. Черненко Н. М. Концептуальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2016. – Вип. 52. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2016/1054-1461313940.pdf>
9. Hofstede, G. (2001). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks CA: Sage.

REFERENCES

1. Akulova, O.V. (2003). The concept of school education system change processes in transition to information society. *St.Petersburg: A.I Gertsen RSPU Publ. 200p. (in Russ.)*
2. Dakhin, A.N. *Pedagogical modeling: the essence, the efficiency and ... uncertainty.* Available at: www.iuro.websib.ru/dakhin.htm (in Russ.)
3. Kaluve, de L., Marx, E., Petri, M. (1993). *School development: models and changes.* Kaluga: Kaluga Institute of Sociology. 240 p. (in Russ.)
4. Kornetov, G.B. (1999). Pedagogy in search of basic educational process models. *Shkolnye tekhnolohyy (School techniques).* V.1. P.61-69 (in Russ.)
5. Lazarev, V.S. *About the developing pedagogical systems.* Minsk: Belarusian Digital Library. Available at: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php> (in Russ.)
6. Fishman, L.I. (1997). *The model of educational management in Russia: values and stereotypes.* Kazan -Samara: SIPKRO (Samara Regional Advanced Training Institute). 304 p. (in Russ.)
7. Stoff, V.A. (1966). *Modeling and philosophy.* Moscow: Nauka, 303 p. (in Russ.)
8. Chernenko, N.M. (2016). Conceptual model of future managers training to risk management education in schools. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykhohiia» (Scientific journal "Pedagogy and Psychology")*, Vol. 52. Available at: <http://oaji.net/articles/2016/1054-1461313940.pdf>

Теоретические основы педагогического моделирования профессиональной подготовки менеджеров образования Товканец О.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к формированию модели профессиональной подготовки менеджеров образования: определение сущности метода моделирования и образовательной модели как логически последовательной системы, включая проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом. Выявлены структурные компоненты модели профессиональной подготовки менеджера образования: содержательное наполнение учебного плана, формирование лидерских качеств, ценностная ориентация программы на содействие становлению управленца как субъекта образовательной политики.

Ключевые слова: менеджер образования, профессиональная подготовка, моделирование.

Theoretical principles of pedagogic modeling in the professional training of education managers Tovkanets O.

Abstract. The article deals with theoretical approaches to the formation of vocational training model for education managers, including the definition of the modeling method and educational model sense as a coherent system, stating the design of educational technology and educational process control technology. The structural components of the vocational training model for education managers have been identified, including: substantive content of the curriculum, the formation of leadership skills, program value orientation to encourage the development of the manager as a constituent of educational policy.

Keywords: education manager, professional training, modeling.

Базові поняття інклюзивної освіти у мальтійському науковому дискурсі

А. А. Вербенець

Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, Україна
E-mail: verbenetsanna@gmail.com

Paper received 08.02.17; Accepted for publication 15.02.17.

Анотація. У статті уточнено базові поняття інклюзивної освіти у мальтійському науковому дискурсі. Проаналізовано сутність ключових термінів, котрі складають смислову структуру статті: «інклюзія», «інтеграція», «мейнстрімінг», «ізоляція», «сегрегація», «інклюзивна освіта», «спеціальна освіта», «учні з особливими освітніми потребами». На основі вивчення міжнародних документів та наукових праць мальтійських учених виявлено особливості основної термінології в галузі інклюзивної освіти, котрі актуалізують необхідність перетворень у соціальній, освітній, культурній, політичній сферах з метою задоволення різних потреб усіх категорій учнівства, подолання дискримінаційних ставлень до дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: поняття, інклюзивна освіта, науковий дискурс, Республіка Мальта.

В умовах сьогодення актуальним є розвиток нормативно-правової бази відповідно до міжнародних документів у сфері прав людини та вдосконалення механізмів запровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає впровадження інклюзивного навчання для реалізації права на освіту людей з інвалідністю. Згідно Указу Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» № 501 від 25 серпня 2015 року необхідним є забезпечення гарантованого доступу до якісної і конкурентоспроможної освіти, створення ефективної системи всебічного розвитку людини відповідно до її індивідуальних здібностей та потреб. В Указі Президента України «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» № 678 від 3 грудня 2015 року акцентовано на створенні умов для навчання дітей з інвалідністю в інклюзивних групах (класах) навчальних закладів.

Проте залишається актуальним питання впорядкування термінології в галузі інклюзивної освіти. У законах про освіту, наказах Міністерства освіти і науки з 1991 по 2016 рр. послуговуються різними термінами для позначення учнів і студентів з особливими потребами/інвалідністю, а саме: «діти з особливими освітніми потребами», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку», «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатись у звичайних навчальних закладах». Неузгодженість відповідної термінології, неоднозначна інтерпретація понять утруднює реалізацію інклюзивної освіти в Україні.

Теоретико-методологічні засади понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти висвітлено в працях Л. Будяк, І. Білозерської, М. Захарчук, А. Колупаєвої, І. Кузави, Т. Лормана, Ю. Найди, Л. Савчук, М. Сварника, Н. Софій, О. Таранченко та інших.

На неузгодженість термінологічного апарату та системи реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами вказують вітчизняні дослідники, зокрема Т. Бондар, котра зазначає, що в кожній дефініції поняття інклюзії потрібно акцентувати на позитивному ставленні до різноманітності, урахуванні потреб усіх учнів, забезпеченні рівного доступу до освіти та на заходах щодо окремих категорій дітей без їх виключення із загального процесу навчання. За словами дослідниці, це забезпечить покращення якості освіти для всіх учнів [1, с. 42]. А. Колупаєва стверджує, що виникнення та широке використання в Україні термінологічної лексики в галузі інклюзивної освіти зумовлені

загальною термінологічною експансією англійської мови. Проте, як зауважує вчена, ця термінологія іноді вживається із досить суперечливою доречністю та відповідністю [2].

Вважаємо за доцільне уточнити базові поняття інклюзивної освіти на основі аналізу наукового дискурсу Республіки Мальта. У 2007 році ця країна була однією із перших держав-членів ООН, котра підписала Конвенцію про права інвалідів та ратифікувала її в 2013 році. За даними звітів з інклюзивної та спеціальної освіти, підготовлених робочими групами Міністерства освіти, молоді та праці (Ministry of Education, Youth and Employment) Республіки Мальта, Європейської агенції розвитку освіти для людей з особливими потребами (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) та представниками Мальтійської Асоціації батьків учнів державних шкіл (Maltese Association of Parents of State School Students), Республіка Мальта має один з найбільших серед країн-членів ЄС відсоток учнів з обмеженими можливостями та/або особливими освітніми потребами (далі – ООП), котрі відвідують загальноосвітні навчальні заклади.

Метою статті є уточнення базові поняття інклюзивної освіти з орієнтацією на мальтійський науково-педагогічний дискурс.

Ключовими поняттями, котрі складають смислову структуру статті та вживаються в мальтійському науковому дискурсі є наступні: «інклюзія», «інтеграція», «мейнстрімінг», «ізоляція», «сегрегація», «інклюзивна освіта», «спеціальна освіта», «учні з особливими освітніми потребами». Вважаємо за необхідне розглянути сутність кожного з них.

Доцільно відзначити, що поняття «інклюзія», «інтеграція» та «мейнстрімінг» відбивають основні підходи до залучення дітей з ООП у загальноосвітній простір. У вітчизняній та зарубіжній

психолого-педагогічній літературі та міжнародних документах існує багато тлумачень концепту «інклюзія», що обумовлено комплексним характером цього феномену. У термінологічному словнику з інклюзивної освіти, укладеному робочою групою проекту «Інклюзивна освіта в дії» (Inclusive Education in Action) за підтримки ЄС [13], інклюзія інтерпретується як процес урахування та реагування на різноманітність потреб усіх дітей, молоді та дорослих через розширення їх участі в навчанні, культурному житті, зменшення та недопущення їх ізоляції в освітньому процесі. Це зумовлює необхідність у змінах сутності, підходів, структур та стратегій освіти.

У наукових дослідженнях українських та російських

учених, зокрема Л. Байди, В. Болдиревої, С. Дроздовського, А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Л. Мішик, М. Семак, О. Таранченко, С. Чеба та інших інклюзія інтерпретується як система, процес, політика (реформа), напрям, підхід, метод, форма, засіб, потреба, здатність тощо. Доречно зауважити, що мальтійськими вченими виявлено суб'єктивну природу інклюзії. Зокрема професор факультету соціального добробуту, Університет Мальти (Faculty of Social Well-Being, University of Malta) П. А. Бартоло (P. A. Bartolo) наголошує, що інклюзія є, по-перше, основною проблемою щодо забезпечення прав людини та соціальної справедливості, оскільки виключення особистостей та меншин призводить до дискримінації. По-друге, інклюзія є потребою розвитку людей з обмеженими можливостями, оскільки в її основі лежить базове прагнення особистості – бути прийнятою іншими, й суспільство має забезпечити реалізацію цієї потреби для кожної людини чи групи [5, с. 51].

Аналіз дефініції поняття «інклюзія» уможливує виокремити її характеристики, а саме: акцент на необхідності розвивати в людей позитивне ставлення до різноманітності та забезпечення рівного доступу до освіти для всіх й особливо для дітей з ООП без їх виключення із процесу навчання.

Доцільно також з'ясувати сутність поняття «інтеграція» як іншого підходу до надання освіти дітям з ООП. У тлумачному словнику сучасної англійської мови видавництва «Макміллан» («Macmillan English Dictionary») знаходимо наступне його визначення: в загальному сенсі – як процес становлення повноправним членом групи або суспільства й повного включення в їх діяльність; в контексті інклюзії – як стратегія чи процес, спрямований на досягнення інклюзії [13]. У документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» (International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs)[12] інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір, а інклюзія — це політика і процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах.

Узагальнюючи ці визначення, відзначимо, що поняття «інтеграція» відбиває процес підготовки та адаптації дітей з ООП до освітнього простору звичайної школи.

На необхідності розрізняти терміни «інтеграція» та «інклюзія» наголошують мальтійські вчені. М. А. Бухаг'яр (M. A. Buhagiar), викладач педагогічного факультету, Університет Мальти (Faculty of Education, University of Malta) та М. Б. Танті (M. B. Tanti), вчитель школи Святого Франциска (St Francis School) [6] акцентують на тому, що поняття «інклюзія» має застосовуватися у більш широкому значенні, ніж «інтеграція». На думку вчених, інклюзія передбачає зміни в політиці шкіл, методах та ставленнях для того, щоб діти з обмеженими можливостями, а також інші категорії учнівства, котрі були історично відкинуті або маргіналізовані, самостійно досягли інтеграції (права навчатися в загальноосвітніх закладах разом із іншими учнями).

Колектив авторів на чолі з Р. Султаною (R.Sultana), професором педагогічного факультету університету Мальти (Faculty of Education, University of Malta), директором Євросередземноморського центру досліджень в галузі освіти (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research), зауважує, для сучасної освітньої політики

країни є характерними два напрями – мейнстрімінг та інклюзія. Прогресивні нововведення в цих напрямках постійно апробуються та впроваджуються, паралельно проводяться моніторингові дослідження [15].

У термінологічному словнику з інклюзивної освіти (Inclusive Education in Action: Glossary of Terms) поняття «мейнстрімінг» визначено як надання будь-яких послуг, включаючи освіту, дітям з обмеженими можливостями в середовищі з іншими дітьми на користь усім [11].

Як зазначають М. А. Бухаг'яр та М. Б. Танті [6], провідною ідеєю мейнстрімінгу є забезпечення умов для навчання учнів з особливими потребами у звичайному класі (на постійній основі або при частковому навчанні в спеціальному (корекційному) класі). Протилежними поняттями до інклюзії, інтеграції та мейнстрімінгу є «ізоляція», «ексклюзія» та «сегрегація». Терміни «ізоляція» та «ексклюзія» використовуються як тотожні й переважно в соціальному контексті.

У звіті Європейської комісії (2005 р.), присвяченому аналізу національних планів дій із соціальної інклюзії в країнах-членах ЄС (Report on Social Inclusion 2005) [14], ізоляцію, зокрема соціальну, визначено як процес, за яким групи населення або окремі люди «виштовхуються» на узбіччя суспільства, не мають змоги повною мірою брати участь у суспільному житті внаслідок таких факторів, як бідність, відсутність базових знань і можливостей або в результаті дискримінації. Це не дозволяє цим верствам населення працевлаштуватися, отримати освіту тощо. Крім того, вони мають обмежений доступ до органів влади та участі в розробці, обговоренні та прийнятті рішень, що впливають на їх життя.

Завідувач кафедри геронтології Університету Мальти (Department of Gerontology, University of Malta) М. Формоза (M. Formosa) [10] розглядає феномен соціальної ексклюзії (від англ. exclusion «виключення»). За його словами, вона виявляється в таких сферах, як суспільні відносини,

культурно-дозвілєвій, громадській, матеріально-фінансовій діяльності, системі послуг та ресурсів тощо. Як стверджує автор, соціальна ексклюзія є процесом, пов'язаним з відсутністю умов для реалізації прав людей, зокрема похилого віку, інвалідів у зазначених вище сферах. Таким чином, термін «ексклюзія» відбиває втрату соціально незахищеними категоріями населення зв'язку із суспільством.

М. Формоза зауважує, що в освітньому контексті частіше використовується термін «сегрегація», подібний за своєю сутністю до понять «ізоляція» та «ексклюзія». У загальному сенсі сегрегація – це політика невключення осіб до різних груп, виокремлення. У сфері освіти сегрегація передбачає виключення дітей з особливими потребами від більшості, створення спеціальних навчальних закладів [10].

Вивчення наукових праць дозволяє дійти висновку, що мальтійські вчені в основному отожднюють поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Викладач педагогічного факультету Університету Мальти (Faculty of Education, University of Malta) Ч. А. Ферранте (Ch. A. Ferrante) вказує, що інклюзивна освіта є і попередником, і результатом інклюзивного суспільства [9, с. 77].

Варто відзначити, що в тлумаченні поняття «спеціальна освіта» існують розбіжності у вітчизняній та зару-

біжних системах освіти. В Україні це система освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами в інтернатних закладах. За допомогою спеціальної освіти дефектологи виокремлюють способи корекції та намагаються компенсувати відхилення таких дітей, використовуючи клінічні, фізіологічні, психологічні й педагогічні підходи.

Ухвалена у 1994 р. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами (м. Саламанка, Іспанія) [3], узагальнюючи попередній позитивний досвід в освітній сфері, декларує інклюзію головним напрямом розвитку освіти. Особливість інклюзії полягає в тому, що система освіти має гнучко пристосовуватися до потреб кожної дитини. При цьому дана декларація не виключає, що разом із сумісним навчанням з іншими учнями в загальноосвітніх школах деякі діти можуть навчатися і поза ними. У документі наголошується на динамічній ролі спеціальних шкіл, котрі розглядаються як цінний ресурс для розвитку інклюзивних шкіл. Спеціальні школи також можуть функціонувати як навчальні та ресурсні центри для працівників загальноосвітніх закладів. І, нарешті, спеціальні школи або відділення на базі звичайних шкіл можуть продовжувати організацію відповідної освіти для відносно невеликої кількості дітей з обмеженими можливостями розвитку, котрим неможливо в повному обсязі надати освітні послуги в загальноосвітньому навчальному закладі.

Викладачі факультету педагогічних наук Автономного університету Барселони (Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona) М. Дулі (М. Dooly) та К. Вальєхо (С. Vallejo) [8], вивчаючи особливості розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта, відзначають, що обидві системи – і спеціальна, й інклюзивна – функціонують в країні паралельно. Спеціальні навчальні заклади з метою підвищення якості освіти надають допоміжні послуги: психологічне, медичне та духовне консультування, супровід та фінансову підтримку.

Суб'єктами інклюзивної освіти є учні з особливими освітніми потребами. Важливо звернути увагу на те, що згідно Саламанкської декларації [3] до числа цих учнів належать діти з вадами здоров'я, обдаровані, безпритульні, діти, що працюють, а також ті, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, й діти з несприятливих районів чи груп населення. У Республіці Мальта дотримуються схожої позиції, про що свідчать законодавчі акти, документи Міністерства освіти, молоді та праці Республіки Мальта, дослідження мальтійських учених П. А. Бартоло [4-5], М. А. Бухаг'яра [6], М. Б. Танті [6], Ч. А. Ферранте [9] та ін.

У звіті щодо впровадження освітньої політики для вирішення проблеми соціальної нерівності (Changing Inclusive and Special Education, 2008 р.), підготовленого К. Вал'єхо та М. Дулі [7], зазначається, що в Республіці Мальта не має чіткого визначення поняття «особливі освітні потреби», проте умовно можна виокремити дві категорії учнів з ООП, а саме:

1. Учні з вираженими біологічними причинами, або особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта Республіки Мальта ґрунтується на соціальній моделі інвалідності. Відповідно до неї останню вважають нормальним аспектом життя, а не відхиленням, на протиположну медичній моделі. Ваду здоров'я розуміють як соціальну проблему, а не як характеристику особистості. Це не дає змогу дітям з ООП у повному обсязі користуватися освітніми послугами, котрі надаються школами в місцевій громаді, тому такі діти потребують додаткової підтримки в навчанні.

2. Учні із соціальними причинами: представники різноманітних меншин (релігійних, лінгвістичних, етнічних) та соціально-економічні групи (діти з неповних або малозабезпечених сімей тощо).

П. А. Бартоло констатує, що в той час, як діти з ООП беруть участь у всіх соціальних заходах та їх проблеми широко обговорюються засобами масової інформації, для мальтійського суспільства характерними є прояви ксенофобії до біженців-мусульман з Північної Африки. З метою уникнення цих негативних явищ дослідник наголошує на необхідності впровадження принципів полікультурності передусім в загальноосвітніх навчальних закладах. Автор наводить приклад мусульманської школи, якою керує імам, проте школярі навчаються за національними програмами та більшість учителів є католиками [4, с. 170].

Таким чином, аналіз базових понять інклюзивної освіти у мальтійському науковому дискурсі дозволяє дійти висновку, що зазначені вище мальтійські вчені акцентують на необхідності розмежовувати поняття «інклюзія», «інтеграція» та «мейнстрімінг», але здебільшого ототожнюють терміни «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Протилежними поняттями до зазначених вище є «ізоляція», «ексклюзія» та «сегрегація».

З'ясовано, що в Республіці Мальта виокремлено дві категорії учнів з особливими освітніми потребами: 1) учні з вираженими біологічними причинами, або особливостями психофізичного розвитку; 2) учні із соціальними причинами (представники різноманітних меншин).

Перспективами подальшого дослідження є аналіз основних підходів до навчання дітей з особливими потребами в історії педагогічної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Т. І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Т. І. Бондар // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – 2014. – № II (18), Issue 37. – Режим доступу: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t_i_theoretical_foundations_for_inclusive_education_policy_implementation.pdf.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія [Електронний ресурс] / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – Режим доступу: http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Inkluzivna_ocvita/.
3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]: [принята на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.)]. – Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
4. Bartolo, P. A. Meeting the Diversity of Student Needs: the Development of Policy and Provisions for the Education of Children with Disability in Malta / P. A. Bartolo // *Yesterday's Schools: Readings in Maltese Educational History* / Ed. R. G. Sultana. – Malta: PEG, 2001. – P. 203-233.

5. Bartolo, P. A. Special Issue: International Perspectives on SEN and Inclusion / P. A. Bartolo, C. Blake, Z. Jacova // British Journal of Support for Learning. – the UK, 2007. – N 22(2) – P. 50-51.
6. Buhagiar M. A. Working Toward the Inclusion of Blind Students in Malta: The Case of Mathematics Classrooms [Electronic resource] / M. A. Buhagiar, M. B. Tanti // Journal of Theory and Practice in Education. – 2011. – №7(1). – P. 59-78. – Mode of access: http://eku.comu.edu.tr/index/7/1/mabuhagiar_mbtanti.pdf.
7. Changing Inclusive and Special Education: Malta Case Study Report 4 [Electronic resource] / M. Dooly, C. Vallejo; Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, Spain. – 2008. – Mode of access: <http://www.epasi.eu/CountryReportMT.pdf>.
8. Country Report: Malta [Electronic resource] / C. Vallejo, M. Dooly // Educational Policies that Address Social Inequality: a programme of observation, analysis and innovation supported by the European Commission's department of Education & Culture, SOCRATES programme 2.1.2.; Faculty of Education Universitat Autònoma de Barcelona, Spain. – Barcelona, 2008. – 22 p. – Mode of access: <http://www.epasi.eu/CountryReportMT.pdf>.
9. Ferrante, Ch. A. A Case Study of Inclusion and Diversity: a Whole School Approach Using the Social Model of Disability and Beyond: a thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the University of Northumbria at Newcastle upon Tyne for the degree of Doctor of Philosophy / Ch. A. Ferrante ; School of Health, Community and Education Studies, Northumbria University. – Newcastle, 2012. – 477 p.
10. Formosa, M. Social Exclusion in Later Life: a Maltese Case-Study [Electronic resource] / Scholarly Works – FacSoWGer; University of Malta. – 2011. – Mode of access: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/1849>.
11. Inclusive Education in Action: Glossary of Terms [Electronic resource] / IEA Project Steering Group members. – Mode of access: http://www.inclusion-in-action.org/iea/dokumente/upload/e1485_glossary-en-pr.pdf.
12. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs // Brochure on Inclusive Education ; All-Ukrainian Step by Step foundation. – Kyiv, 2004. – P. 51-74.
13. Macmillan English Dictionary [Electronic resource]. – NY: Macmillan Publishers Limited, 2009-2015. – Mode of access: <http://www.macmillandictionary.com/>
14. Report on Social Inclusion 2005: an Analysis of the National Action Plans on Social Inclusion (2004-2006) Submitted by the 10 New Member States [Electronic resource]; European Commission. – 2005. – Mode of access: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/sec256printed_en.pdf.
15. Sultana, R. Vocational Education and Training and Employment Services in Malta / R. Sultana, A. Spiteri, D. Norman, et al. ; the European Training Foundation. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. – 86 p.

REFERENCES

1. Bondar T. I. Teoretychni zasady realizatsiyi kontseptsiyi inklyuzyvnoyi osvity [E. resurs] / T. I. Bondar // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – №11(18), Issue 37. – Rezhym dostupu: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._theoreti-cal_foundations_for_inclusive_education_policy_implementation.pdf.
2. Kolupayeva A. A. Inklyuzivna osvita: realiyi ta perspektyvy: monohrafiya [Elektronnyy resurs] / A. A. Kolupayeva. – K.: «Sammit-Knyha», 2009. – Rezhym dostupu: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Inklyuzivna_ocvita/.
3. Salamanskaya deklaratsiya o pryntsyakh, polytyke y prakticheskoj deyatel'nosti v sfere obrazovaniya lyts s osobymy potrebnostyamy [Élektronnyy resurs]: [prynyata na Vsemirnoy konferentsyy po obrazovaniyu lyts s osobymy potrebnostyamy: dostupnost' y kachestvo (Salamanka, Yspanyya, 7-10 yyunya 1994 h.)]. – Rezhym dostupa: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html

Basic concepts of inclusive education in Maltese scientific discourse

A. Verbenets

Abstract. In the present article the basic concepts of inclusive education in Maltese scientific discourse have been specified. The essence of the key terms composing the semantic structure of the research has been analyzed. They include such terms as “inclusion”, “integration”, “mainstreaming”, “isolation”, “segregation”, “inclusive education”, “special education” and “pupils with special educational needs”. The analysis of international documents and research works of Maltese scientists enables to identify the peculiarities of the basic terminology in the field of inclusive education that actualize the need for transformations in social, educational, cultural, political spheres aimed at satisfying various requirements of all categories of pupils and overcoming discriminatory treatment of children with special educational needs.

Keywords: *concept, inclusive education, scientific discourse, Republic of Malta.*

Базовые понятия инклюзивного образования в мальтийском научном дискурсе

А. Вербенец

Аннотация. В статье уточнены основные понятия инклюзивного образования в Мальтийском научном дискурсе. Проанализирована сущность ключевых терминов, составляющих смысловую структуру исследования: «инклюзия», «интеграция», «мейнстриминг», «изоляция», «сегрегация», «инклюзивное образование», «специальное образование», «ученики с особыми образовательными потребностями». На основе изучения международных документов и научных работ мальтийских ученых выявлены особенности основной терминологии в области инклюзивного образования, актуализирующие необходимость изменений в социальной, образовательной, культурной, политической сферах с целью удовлетворения различных потребностей всех категорий учеников, преодоления дискриминационных отношений к детям с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *понятие, инклюзивное образование, научный дискурс, Республика Мальта.*

До питання ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі

Л. Ю. Вовкочин

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Corresponding author. E-mail: milav75@mail.ru

Paper received 27.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. У статті розкриваються методи та форми організації навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі та особливості педагогічної діяльності О. Захаренка – видатного українського педагога, академіка НАПН України, директора Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. Його оригінальна педагогічна система, основою якої є виховання у тісному взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості, у постійному створенні та оновленні матеріально-технічної бази школи руками вчителів, учнів та їхніх батьків, спільному використанні результатів праці, нині викликає значний інтерес для наукового обґрунтування новітніх педагогічних ідей. Доцільно наголосити, що основні форми та методи формування життєвих цінностей учнів у школі О. Захаренка базувалися на самопізнанні, самовдосконаленні, самоствердженні особистості в колективі, суспільстві, що є надзвичайно актуальним з погляду ефективної організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Ключові слова: оригінальна педагогічна система, навчально-виховний процес, талановиті педагогічні ідеї, практики педагогічної реальності, формування особистості.

Вступ. Історія педагогіки розповідає про багатьох відомих практиків: вони успішно керують школами, проводять бездоганні уроки, здійснюють ефективний виховний вплив. Однак роблять це на основі власного емпіричного досвіду, часто інтуїтивно застосовуючи форми, методи, засоби, не узагальнюючи свої досягнення. Однак деяким з них вдається піднятися до філософського розуміння освіти, стати теоретиком і практиком педагогічної реальності, освітнього феномену.

До плеяди науковців-практиків додаємо постать Олександра Захаренка – видатного українського педагога, академіка НАПН України, директора Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області.

Огляд останніх публікацій з теми. Діяльність О. Захаренка та унікальну систему роботи Сахнівської школи досліджують українські вчені, викладачі та вчителі. У книзі «Слово до нащадків» (упорядник – директор Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Н. Чепурна) вміщені окремі статті із книг О. Захаренка, періодичних видань, виступи, спогади про становлення педагогічного колективу, розбудову школи. Чільне місце відведено порадам директора: як формувати взаємини в колективі, як підтримувати потяг до знань, як виховувати духовність тощо [1]. У праці Л. Березівської, Н. Побірченко «Авторська школа О.А. Захаренка» зроблена спроба аналізу системи роботи Педагога [2].

Мега статті – розкрити аспекти ефективної організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи через аналіз педагогічної системи О. Захаренка.

Матеріали і методи. У процесі роботи над темою були використані методи ретроспективного та системного аналізу педагогічних науково-практичних праць та приватного архіву родини Захаренків щодо визначення системи навчально-виховної роботи директора школи О. Захаренка; методи співставлення і систематизації для з'ясування ефективних форм навчання та виховання учнів у сучасній загальноосвітній школі.

Результати та обговорення. О. Захаренко – мислитель, учений, новатор – зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки, залишив класичну теоретико-педагогічну спадщину: як педагог-практик він дав путівку в життя сотням громадянам України, створив унікальну, відому за межами близького та далекого зарубіжжя школу, яка впродовж 60-90 років ХХ століття була в авангарді вітчизняної педагогічної думки. Кількість лише літературних публікацій за його життя перевищує 600.

Сахнівську школу, створену О. Захаренком, часто називають школою-толокою, школою-родиною, адже збудована вона виключно руками вчителів, учнів і батьків. Їхньою безкорисливою працею створена вся матеріально-технічна база школи.

Аналізуючи педагогічну систему О. Захаренка, події, факти з життя Сахнівської середньої школи, власний досвід спілкування, можна констатувати: з перших років самостійної професійної діяльності спочатку як вчителя, потім директора, у нього чітко сформувалася позиція, що стала провідним напрямом у роботі очолюваного педагогічного колективу – виховання молоді людини, яке має всеохоплюючий характер [3, с. 15]. Всеосяжність виховання виражається, насамперед, в тому, що воно несумісне з порційністю, властивою навчальному процесу. Виховувати окремі риси і властивості особи у певній послідовності й черговості, як це буває при вивченні певних порцій навчального матеріалу, практично неможливо. Певне явище, факт, форма роботи, у тому числі й саме навчання, всебічно впливають на особистість, позначаючись водночас на формуванні в неї позитивних чи негативних морально-етичних, естетичних і будь-яких інших властивих людині рис.

Дидактичний чинник відігравав у педагогічній системі О. Захаренка велику роль, але не вирішальну. Можна стверджувати, що дидактична система його авторської школи, а саме: мета та зміст навчання, методи та форми організації навчання – була підпорядкована виховній меті. Проте педагог неодноразово наполягав на рівних можливостях у навчанні для сільських і міських дітей, відстоював необхідність «під-

няти знання учнів на рівень світових стандартів» [4, с. 11].

У Сахнівській середній школі навчально-виховний процес розглядався не як сума навчальних і виховних зусиль, а як єдиний, нерозривний, розвивальний процес, в якому слова «праця» і «радість», «навчання» і «творчість» були словами-синонімами. Акцентуючи увагу на ролі вчителя, педагог створив авторську педагогічну систему не лише для учнів, а й для їхніх батьків та вчителів, що забезпечило формування у вихованців моральних якостей, самостійності у пізнавальній діяльності, працездатності, ціннісного ставлення до навколишнього світу.

У практичній діяльності О. Захаренко спирався на сформульовані і обґрунтовані ним *концептуальні положення*, що були підґрунтям вибудованої педагогічної системи. Вона охоплювала освітній процес у всій його цілісності, інтегруючи навчальну, позанавчальну, позашкільну діяльність школярів, співпрацю педагогів, батьків та жителів села, а також діяльність та спілкування між ними поза межами класу і школи. Найважливішими серед усього розмаїття засад діяльності педагог-науковець вважав такі:

1. Яскраво виражена цілеспрямованість педагогічного процесу, його неперервність, циклічність, наступність, послідовність, взаємозв'язок мети, змісту, форм і методів.
2. Єдність школи, сім'ї, громадськості у вихованні учнів, високий громадський авторитет школи.
3. Увага до духовного світу дитини, її здоров'я, бачення в колективі однолітків, знання сім'ї школяра.
4. Широкий спектр видів діяльності, вибір у конкретний час тих, які найбільш ефективно реалізують поставлені виховні завдання, взаємозв'язок напрямів виховання; врахування можливостей і особливостей віку
5. Діалектичний підхід до методів виховання, їхня систематизація, прагнення комплексного впливу на свідомість, вибір провідних методів, враховуючи особливості дитини, творення нових методів і їхнє доцільне поєднання.
6. Діяльне учнівське самоврядування, постійне його вдосконалення і зростання ролі.
7. Педагогічний романтизм, натхненність, окриленість усіх форм, методів і засобів виховання, їхня естетизація.

У контексті реалізації концептуальних ідей і положень у діяльності Сахнівської середньої школи виокремлені загальні шляхи, форми, методи.

Суспільно корисна праця. Це праця творча, соціально значуща, спільна, у якій виховують і задум, і сам процес, і його результати, що впливають не тільки на сучасне покоління, але й на наступні. О. Захаренко стверджував, що організація трудового виховання без посильної продуктивної праці така ж сама утопія, як і навчання плаванню без води.

Реалізація педагогічних завдань, на думку педагога-новатора, здійснюється шляхом створення позитивного *виховного середовища*, усі складові якого функціонували заради забезпечення сприятливих умов для розвитку дітей з урахуванням їхніх здібностей та обдарувань. Намагаючись забезпечити повноцінний виховний вплив на учнів своєї школи, О. Захаренко

враховував можливості всіх складників соціального простору: педагогічний колектив не тільки підтримував зв'язки з різними закладами, об'єднував їхні зусилля у вихованні учнів, а й фактично досяг того, що школа стала духовно-інтелектуально-культурним центром села. Зусилля вченого-практика, спрямовані на педагогізацію середовища, сприяли залученню батьківської громадськості до шкільних справ і тим самим забезпечували позитивний вплив не тільки на школярів, а й на доросле населення села Сахнівка.

Досліджуючи діяльність Педагога, варто виокремити його ставлення до організації педагогічно доцільного *учнівського самоврядування*. Зрозуміло, матеріально-технічні і духовні надбання Сахнівської школи не змогли з'явитися зусиллями лише педагогів без опори на учнівський колектив. Учні школи над Россю вирішували всі важливі проблеми організації свого життя і діяльності, аж до фінансових. О. Захаренко був переконаний: коли учнівському самоврядуванню надають не фіктивні, а реальні права, тоді в школі розгортається реальне управління життям дитячого колективу.

У зв'язку із відсутністю більш-менш цілісної системи орієнтацій у сучасній вітчизняній едукативній системі нагальною є потреба в осмисленні чіткого і зрозумілого вектору розвитку української освіти, який, на наше переконання, має відповідати духовним основам слов'янського етносу. Фундаментом вектору поступу будуть слугувати вітчизняні педагогічні системи. До таких автори статті відносять авторську педагогічну систему О. Захаренка, провідним інноваційним методом якої стала *«педагогіка конкретної мети»*.

Ми виокремлюємо «педагогіку конкретної мети» як новаторський педагогічний метод ХХ століття, що показав дієвість і педагогічну доцільність.

Педагогіка конкретної мети – це заснований на ідеях О. Захаренка метод педагогічного впливу, за допомогою якого підготовка дитини до участі у виробничому, культурному і громадському житті суспільства здійснюється шляхом спільного визначення вчительсько-учнівських ідей-зادумів та їх подальшої реалізації у системі школа-учень-родина.

Основні завдання «Педагогіки конкретної мети»:
 – виховання творчих особистостей, які не будуть гвинтиками соціального механізму, а зростатимуть людьми вільними, готовими і здатними докласти всіх зусиль для перетворення навколишнього життя на краще, більш гармонійне, більш щасливе;
 – залучення дітей до продуктивної праці на користь усієї громади не як зовнішньообов'язкової або праці як виду покарання, а такої, яка йде від внутрішнього покликання кожної людини до творчості як основного способу самореалізації;
 – широке застосування у різних підсистемах авторської педагогічної системи О. Захаренка;
 – створення колективу вільних людей з максимальним використанням його виховних можливостей, зокрема для формування таких якостей як доброта, самопожертва, людяність, патріотизм, любов та інших;
 – покращення матеріальних умов школи і громади.

Одним із визначальних засобів ефективної реалізації начально-виховних завдань О. Захаренко вважав

стимулювання, неодноразово зазначаючи: «*Стимул і це раз стимул*». У школі були передбачені стипендії для відмінників та за успіхи учнів у вивченні окремих предметів, призи за активність у шкільних справах, грамоти за успіхи в олімпіадах і, навіть, маленькі призи (моделі, цукерки, іграшки).

Колектив, який очолював Олександр Антонович, розумів важливість врахування міри у застосуванні стимулів, бо, як каже педагогічна наука, надмірне заохочення має здатність інтеріоризуватися у своєрідну залежність.

Життєвим кредо, педагогічним переконанням О. Захаренка була думка про необхідність педагогізації батьків. За роки своєї творчої діяльності він створив дієву та ефективну *систему родинного виховання*.

За переконанням педагога, успіху в родинному вихованні можна досягнути за умови, коли батьки будуть активно взаємодіяти зі школою: підтримувати тісний зв'язок, систематично займатися самоосвітою, виконувати педагогічні рекомендації вчителів, підтримувати авторитет школи, вчителя, враховувати індивідуальні особливості своїх дітей, добровільно брати участь у всіх шкільних заходах, а не лише приходить на збори чи урочисті свята, створювати у сім'ї культ Знань, Добра, Людини.

Не менш дієвою показала себе в діяльності Сахнівської середньої школи *система формування гуманістичних цінностей* школярів.

Педагог доводив, що ефективність діяльності людини значно зростає, якщо ця діяльність є наслідком захоплення і натхнення. Підкреслюючи взаємозалежність емоційного піднесення і наявності творчого клімату у школі, він зазначав: «Досвід переконує: коли праця захоплює, дитина, підліток йде назустріч виховним впливам. Спочатку треба зацікавити дитину, допомогти зрозуміти суспільну значущість поставленої мети. За цієї умови надзвичайно зростає чутливість до виховних впливів, яку слід використати для формування високих гуманістичних якостей» [5, с. 19].

Дієвим методом формування високоморальної особистості, що сповідує загальнолюдські цінності, О. Захаренко вважав спрямування школярів на самовиховання. У цьому зв'язку важливою є проблема формування позитивної мотивації до свідомої діяльності, результатом якої й будуть сформовані гуманістичні цінності.

О. Захаренко був упевнений, ніщо так не впливає на формування гуманістичних переконань, як приклад і досвід попередніх поколінь.

У контексті формування всебічної, самодостатньої особистості успішно педагог вирішував і проблеми морального виховання.

О. Захаренко створив власну систему морального виховання особистості в нових соціально-економічних умовах та з урахуванням особливостей функціонування сільської школи.

Як свідчать результати діяльності Сахнівської середньої школи, ефективне формування життєвих цінностей у школярів відбувалося в результаті реалізації педагогічних продуктивних ідей ученого-педагога: наявності цілеспрямованої системи спільної роботи школи, сім'ї, громадськості з виховання доброзичли-

вості, відповідальності, справедливості, чуйності в процесі оптимального використання виховного потенціалу різних видів діяльності; активна участь школярів у суспільно корисній трудовій діяльності, самообслуговуванні, праці у зведених загонах, гуртках тощо; організаційно-діяльнісна система взаємодії учнів із членами педагогічного колективу школи, з односельцями, творчого обміну думками як могутнього чинника, спрямованого на об'єктивне вираження особистісного вчинку.

У системі морально-духовного виховання О. Захаренка ефективним шляхом формування вищих людських якостей є раціональна організація самоврядування. Воно розвиває в учнів організаторські здібності, почуття відповідальності, ініціативу, одночасно виступаючи однією з головних умов розвитку самостійності. У школі вдалося налагодити самоврядування учнів на паритетних засадах з адміністрацією, з педагогічним колективом. При його здійсненні панувала толерантність у взаємовідносинах учнів і педагогів. Учні чітко уявляли, до чого їм необхідно докласти зусилля задля свого блага й блага колективу.

Невід'ємна складова життя в Сахнівці – це формування поваги вихованців до себе, їхнє прагнення до самовираження. «Дух самоповаги у вихованців утверджується, насамперед, у тому, – говорив О. Захаренко, – що зусилля педагогічного колективу спрямовуються на прояв постійної уваги до здобутків, досягнень учнів. Бути уважним до духовного життя дітей, не пропустити жодної справи, жодного позитивного зрушення у навчанні, поведінці, характері – таке правило взаємин педагогів з вихованцями» [6, с. 86].

Педагоги Сахнівської середньої школи поділяли думку директора про те, що головною, об'єднуючою силою вчителів є піклування про людину, відповідальність один за одного перед колективом, суспільством, державою. Тому кращі педагоги й домагалися того, щоб уся діяльність колективу була пройнята духом такої відповідальності й піклування. Щоб підвищити рівень знань, виховати в них моральні якості, в школі практикувалося наставництво.

Успіх формування моральних цінностей в учнів Сахнівської школи досягався завдяки застосуванню такої форми роботи, як співпраця. Олександр Антонович сформулював й реалізував на практиці принцип педагогіки трьох: співробітництво учня, вчителя, батьків.

Висновки. Обсяг статті не дає змоги розкрити усі аспекти ефективної організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи через використання педагогічної системи О. Захаренка. Лише фрагментарно ми зупинилися на окремих її компонентах, що, на нашу думку, дають загальне уявлення про її багатогторність, ефективність, інноваційність. Методична система видатного педагога з формування молодого людина на основі теоретично обґрунтованих педагогічних концептуальних ідей передбачає розробку форм і методів виховання моральних, естетичних, екологічних, трудових, правових цінностей у сім'ї, школі, в соціальному середовищі, у їхньому взаємозв'язку. Нині ми з упевненістю можемо констатувати: ідеї і досвід академіка О. Захаренка є надзвичайно актуальними в сучасному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаренко О.А. Слово до нащадків. – К.: Спд Богданова А.М. Рікнбсп; 2006. – 216 с.
2. Березівська Л.Д., Побірченко Н.С. Авторська школа О.А. Захаренка. Березівська Л.Д., Побірченко Н.С. [наук. ред. О. В. Сухомлинська]; НАПН України, Голов. упр. освіти і науки Черкас. облдержадмін., Чернівець. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Черкаси: [б. в.], 2010. – 64 с.
3. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998-2000 року: [метод. посіб.] / О. А. Захаренко, С. О. Захаренко. – Сахнівка: б.в., 2002. – 295 с. (С.15).
4. Захаренко О. А. Візитна картка школи / О. А. Захаренко // Шкільний світ. – 1997. – № 4. – С. 11.
5. Захаренко О. А. Неопублікована стаття «Поверхи нетрадиційної педагогіки» / Приватний архів родини Захаренків. – п. 136.
6. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К.: Радянська школа, 1979. – 150 с.

REFERENCES

1. Zakharenko O.A A word to the descendants. - K.: SPD Bogdanova A.M Riknbsp; 2006. - 216 p.
2. Berezivska L.D Pobirchenko N.S.. The author school by O.A. Zakharenko. Berezivska L.D, Pobirchenko N.S .. [Science. Ed. AV Sukhomlinsky]; NAPs Ukraine head. Department of Education Cherkasy. INSETT Chernivtzky region.,Pavlo Tichyna Uman state pedagogical university. - Cherkasy: [b. in.], 2010. - 64 p.
3. 210 school lines. School lines, held in the village school during 1998-2000 [method. guidances.] / O.A. Zakharenko, S. Zakharenko. - Sahnivka: BV, 2002. - 295 p.
4. Zakharenko O.A. School Business Card / O. A Zakharenko // School World. - 1997. - № 4. - P. 11.
5. Zakharenko O.A. Unposted article "The floors of unconventional pedagogy"/private archive of Zakharenko family.-P. 136.
6. Zakharenko O.A. School of Ross / O.A. Zakharenko, S.M. Mazuryk. - K.: The Soviet school, 1979. - 150 p.

To the issue of effective organization and management of educational process in modern school

L. Y. Vovkochyn

Abstract. The history of pedagogy contains many good theorists, those who can generate ideas or those who successfully compile the views of others. They write books, textbooks and so, take their places in the hierarchy of pedagogy. However, their main drawback is that they have no idea of what the contemporary school is. The history of pedagogy deals with many famous practitioners who successfully run schools, deliver lessons effectively implementing improvements to solve educational issues. Still, they mainly do it based on their own empirical experience, often using intuitive forms, methods and means, without reflection on what was done. Only a few manage to deepen into the philosophical understanding of education to become both a theorist and practitioner of educational reality, and so educational phenomenon. XX century brought us many pedagogical diamonds – theoreticians and practitioners. Their ideas promote further development teaching as a science. They are: S. Shatskiy, J. Korczak, A. Makarenko, J. Pestalozzi, S. Rusova, G. Skovoroda, V. Sukhomlinsky, K. Ushinskiy. Famous Ukrainian teacher, academician, director of Sahnivska secondary school, Korsun-Shevchenkivskiy region Cherkassy oblast, O. Zakharenko can easily be added to this list of outstanding persons. O. Zakharenko is a philosopher, scientist, innovator who made a significant contribution to the educational pedagogy highlighting the correlation between personal development and the resulting benefits to society. As a teacher-practitioner, he created new opportunities for hundreds Ukrainian citizens. He established a unique school, that is well-known around the world, and was in the center of attention during the 60-70s of XX century. O. Zakharenko has written more than 600 publications. O. Zakharenko was a teacher and humanist. His original educational system, based on close relationship between school, family and society, aimed to create all necessary conditions and updating materials to enable productive learning and teaching. The development of mutual respect, constant collaboration, harmonious relations are the most important factors necessary for creating the atmosphere where a child's positive abilities and skills can be developed. The main purpose of his life was to create the school where similar to fresh air in the field or at the seaside, dominates the atmosphere of creativity, happiness, confidence, inner, moral and physical health. In such environment children become healthy adults with strong psychological immunity. O. Zakharenko's ideas and experience are valuable currently and will be the leading in future. Life is the most convincing evidence of it, despite the remoteness in time, theoretical generalization and practical conclusions O. Zakharenko is relevant today, as the talented pedagogue's ideas allow us to solve problems in child's upbringing and improving the educational process nowadays.

Keywords: *Pedagogical education of Oleksandr Zakharenko, original educational system, educational process, talented pedagogue's ideas, practitioner of educational reality.*

К вопросу эффективной организации учебно-воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе

Л. Ю. Вовкочин

Аннотация. В статье раскрыт вопрос методов и форм организации учебно-воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе и особенностей педагогической деятельности А. Захаренко – выдающегося украинского педагога, академика НАПН Украины, директора Сахновской средней школы Корсунь-Шевченковского района Черкасской области. Его оригинальная педагогическая система, основой которой является воспитание в тесной взаимосвязи школы, семьи и общественности, в постоянном создании и обновлении материально-технической базы школы руками учителей, учеников и их родителей, общем использовании результатов труда, сейчас вызывает значительный интерес для научного обоснования новых педагогических идей. Уместно заметить, что основные формы и методы формирования жизненных ценностей учеников в школе А. Захаренко базировались на самопознании, самоусовершенствовании, самоутверждении личности в коллективе, обществе, что очень актуально с точки зрения эффективной организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: *оригинальная педагогическая система, учебно-воспитательный процесс, талантливые педагогические идеи, практики педагогической реальности, формирование личности.*

Система освіти Буковини і Хотинщини радянської доби (40-41 роки ХХ ст.)

І. В. Житарюк, Ж. І. Довгей, В. С. Лучко

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна

Paper received 15.02.17; Accepted for publication 20.02.17.

Анотація. У роботі досліджуються питання, що стосуються системи освіти Буковини та Хотинщини у перші довоєнні роки їх входження до складу Радянської України. Акцентовано на тому, що зі входженням Буковини та Хотинщини до складу Радянської України пов'язано зміни, обумовлені реорганізацією навчання за радянською системою. Зазначено, що перебування краю у складі Радянської України ознаменувалося переходом навчання у закладах освіти на мову більшості населення краю, що стала офіційною, з врахуванням і національних меншин; запровадженням загального обов'язкового навчання дітей шкільного віку; організаційними заходами щодо ліквідації неписьменності дорослого населення.

Ключові слова: Буковина, неписьменність, Радянська Україна, система освіти, Хотинщина.

Постановка проблеми. Феномен історії освіти Буковини та Хотинщини є, певною мірою, унікальним, оскільки унаочнює процес розвитку і збереження самобутності української національної школи, формування національної свідомості буковинців і бесарабців, їхніх світоглядних засад у різні історичні етапи, наприклад, за радянської доби.

Як зазначає В. Роменець „... у дзеркалі всесвітньої історії людина пізнає себе, через історію іде до сучасного, інтенсивніше переживає свою участь у перебігу подій сучасності. Не можна жити в сучасному, не спираючись на минуле і майбутнє. Без цієї умови „тепер” буде порожнім. Справжня повнота змісту „тепер” сягає своїм корінням вічного сучасного” [12, с. 574].

На особливу увагу заслуговує аналіз процесів, що відбувалися у Чернівецькій області у перші довоєнні роки (40-41 роки ХХ ст.), – одному з найважливіших і переломних періодів у розвитку української системи освіти і математичної науки та культури краю. Крім того заслуговує уваги і перехідний етап в системі освіти Чернівецької області, коли від європейської системи освіти румунського періоду населення переходило до здобуття освіти за радянською системою навчання, що й обумовлює вибір зазначеної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роки комуністичної ідеології більшість інформації про розвиток української освіти, особливо її здобутки та діяльність відомих громадських і освітніх діячів Буковини та Північної Бесарабії, було заборонено, а доступ до неї – закрито. Незважаючи на цензуру з боку влади, в 50-80-ті роки ХХ ст. науковцями Чернівецького університету й іншими видано дослідження про історію розвитку і соціально-економічні проблеми краю, його революційний рух та класову боротьбу, освітні процеси тощо, де вперше введено в обіг нові матеріали та архівні джерела. Зокрема, в дисертаційних дослідженнях Д.М. Щербини, Р.П. Ростикуса з проблем історії освіти Буковини і західних областей України висвітлено окремі аспекти освіти і науки австрійського та румунського періодів, але детальніше описано особливості розвитку народної (Д.М. Щербина) та вищої (В.К. Боролук, Р.П. Ростикус) освіти і науки за радянських часів.

Вітчизняні науковці В.М. Ботушанський, О.В. Добжанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина, І.В. Зибачинський та ін. досліджуючи історію розвитку Буковини і Хотинщини висвітлювали й певні освітні аспекти. І. Курляк, Д. Пенішкевич та ін. дослі-

джували розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ ст., а І.В. Житарюк – розвиток математичної освіти і науки.

Незважаючи на зазначені наукові дослідження не простежується системний підхід щодо детального дослідження системи освіти в краї у перші роки його входження до складу Радянської України та її аналіз з позицій сучасності.

Метою статті є дослідження системи освіти Буковини і Хотинщини за радянської доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах Другої світової війни 28 червня 1940 р. Радянський уряд мирно розв'язав питання щодо передачі Буковини та Бесарабії Радянському Союзу. Указом Президії Верховної Ради СРСР від 7 серпня 1940 р. в складі Української Радянської Соціалістичної Республіки було утворено Чернівецьку область із включенням до неї певних частин територій Чернівецького та Хотинського повітів і Румунії (колишня Буковина та Північна Бесарабія (Хотинський повіт)) з північних частин Буковини і Бесарабії та частин Дорохойського повіту Старого королівства (Герцаївський район). При встановленні державно-територіального розмежування між Молдавською РСР і Румунією було не повністю витримано принцип етнічного розселення українців, молдованів і румунів з населенням у кількості 875363 особи [1, с. 256; 3; 15, с. 193-194]. З того часу культурне будівництво в краї пішло шляхом перевиховання трудящих у дусі комунізму і залучення до радянської культури.

Радянська влада розглядала систему освіти, науки і культури як важливе знаряддя духовного впливу на населення приєднаного краю, особливо на молоде покоління, з метою прищеплення йому комуністичної ідеології, а, отже, – виховання з нього покірних громадян, лояльних до нової влади.

Найбільш дієвим засобом переконання населення у ”перевагах” і ”демократичності” нової системи, порівняно з попередньою румунізаторською, мало послужити переведення владних структур, закладів освіти і культури на українську мову в місцях компактного проживання українців при залишенні румунської (молдавської) мови як дозволеної для використання в аналогічних закладах з компактним проживанням носіїв цієї мови [1, с. 367]. Рідна мова корінних жителів краю стала знаряддям комуністичного виховання трудящих мас.

Проте недовгою була радість з приводу того, що українська мова отримала права, котрих була позбав-

лена румунською королівською адміністрацією. Хоча мову переважної більшості населення краю було запроваджено і в державних установах, освіті тощо, водночас було заборонено українську газету "Час", вилучено з бібліотек україномовні твори, визнані "буржуазно-націоналістичними", закрито Український Народний Дім у Чернівцях. Система освіти, періодичні видання, заклади культури було передано під жорсткий контроль КППС.

В області було розпочато русифікацію населення, що враховувала окремі інтереси кожної з національних меншин – видавали газети як українською, так і румунською мовами. Край наповнювався радянськими військами, службовцями із зрусифікованої східної частини України та й російських областей. Після репресій проти місцевої інтелігенції в Чернівецьку область було направлено кілька тисяч радянських учителів, лікарів, інженерів тощо [1, с. 257].

Одним з першочергових завдань було запровадження у новоствореній області загального обов'язкового навчання дітей шкільного віку, ліквідація неписьменності дорослого населення (Про організацію навчання в школах Акермаської і Чернівецької областей Української РСР (Інструкція народного комісаріату освіти УРСР). – Київ, 1940. – 23 с.).

Використовуючи досвід у справі будівництва радянської школи, партійні й інші організації за активної участі громадян здійснили реорганізацію навчальних закладів. Замість румунських гімназій, училищ і шкіл в області було організовано 538 радянські школи, з них: 371 початкових (4-річні), 142 неповносередніх (7-річні) і 25 середніх (10-річні) [7, арк. 2]. Для молоді, яка не мала раніше можливості отримати середню освіту, в 1940-1941 н. р. було створено 15 вечірніх шкіл робітничої і сільської молоді, де буковинські юнаки й дівчата могли без відриву від виробництва отримати середню освіту. На потреби освіти радянська влада асигнувала в чотири рази більше коштів, ніж королівська Румунія [4].

У 400 школах навчання вели українською мовою, 117 – молдавською (румунською), 11 – російською, 9 – єврейською, 1 – польською, у них навчалось 107677 учнів [1, с. 367].

У школах працювало 3455 вчителів, з них 2446 – вихідці з місцевого населення, у тому числі 299 осіб, які за румунської окупації були безробітними. У зв'язку з нестачею вчительських кадрів, на роботу в школи області було відряджено 1009 вчителів зі східної частини України [11; 16].

Органами народної освіти було організовано підвищення кваліфікації вчителів – вихідців з місцевого населення, які не мали вищої освіти і не знали радянської системи навчання, на яких отримало перепідготовку 1200 осіб.

Для забезпечення роботи шкіл було підготовлено програми і навчальні плани, завезено 126 тис. примірників радянських підручників, при школах створено 187 бібліотек з фондом понад 33 тис. книг [1, с. 367; 11].

16 вересня 1940 р. 140,9 тисячі дітей шкільного віку заповнили класи радянської школи, що на 47 тисяч було більше, ніж навчалось у школах за румунського періоду [11].

Важкою спадщиною минулого краю була неписьменність і малописьменність дорослого населення. В результаті проведеного обліку письмених і малописьмених в області було виявлено 104,9 тис. неписьмених і 53,6 тис. малописьмених. Для ліквідації неписьменності і малописьменності було створено спеціальні комісії в усіх районах області та організовано 380 шкіл і гуртків, спрямовано понад 600 учителів та письменних активістів. Усіх, хто відвідував школи і гуртки для неписьмених, було забезпечено за рахунок держави підручниками, зошитами й іншими навчальними посібниками. Крім шкіл і гуртків ліквідації неписьменності і малописьменності, було створено середні і неповні середні школи для дорослих, вечірні школи робітничої і сільської молоді. Восени 1940 р. ними було охоплено 52,8 тис. осіб, в тому числі 30,9 тис. неписьмених і 21,9 тис. малописьмених [1, с. 368; 11].

В 15 вечірніх неповносередніх і середніх школах для дорослих навчалось 1236 осіб, а 7,9 тис. – вивчали російську мову в створених гуртках, що сприяло залученню трудящих мас до культури „великого російського народу”, вихованню їх на непорушних принципах пролетарського інтернаціоналізму, ленінської ідеології дружби і братерства народів [11; 15, с. 217; 16].

Для підготовки кваліфікованих фахівців – будівників соціалізму було організовано Чернівецький державний університет, Учительський інститут, Інститут удосконалення кваліфікації вчителів, 5 технікумів, 4 спеціалізованих училища, зокрема педагогічні – у Чернівцях та Хотині, які готували вчителів для початкових класів, і 4 сільськогосподарських школи [13, с. 77-97]. Діти робітників, селян та інтелігенції дістали можливість одержати вищу і спеціальну освіту. Так, Постановою Ради Народних Комісарів СРСР від 13 серпня 1940 р. та наказу НКО УРСР від 22 серпня 1940 р. колишній румуномовний університет у Чернівцях було реорганізовано в державний університет з українською мовою викладання у складі шести факультетів: історичного, філологічного (з відділеннями української, російської та західноєвропейських (англійська, німецька, французька) мов і літератур), фізико-математичного зі спеціальностями фізика і математика, геолого-географічного зі спеціальностями географія і геологія, біологічного зі спеціальностями ботаніка і зоологія та хімічного зі спеціальностями аналітична, неорганічна та органічна хімія. На перший курс університету було прийнято 420 студентів: на філологічний факультет – 180 (по 60 студентів на кожне відділення), історичний – 60, фізико-математичний – 60 (по 30 на кожну спеціальність), геолого-географічний – 30 на спеціальність географія, біологічний – 30 на спеціальність ботаніка, хімічний – 60 (30 на спеціальність аналітична і неорганічна хімія, 30 – органічна). Навчання в університеті у 1940/1941 н. р. розпочалося 1 жовтня 1940 р. (Наказ № 13 по Чернівецькому державному університету від 27.08.1940 р.). Крім того було передбачено прийом 200 осіб на заочну форму навчання. Першим ректором Чернівецького державного університету було призначено З.П. Шульгу. У цьому ж році 15 жовтня в Чернівцях відкрито 2-річний учительський інститут у

складі трьох факультетів, де навчалось 263 студенти, в основному майбутні вчителі для семирічних шкіл [2; 5; 13, с. 77-97].

Оскільки абсолютна більшість викладачів Чернівецького університету виїхала до Румунії, то професорсько-викладацький склад формувался із фахівців, вихідців зі східної частини України та інших республік СРСР, і становив спочатку 59 осіб, зокрема, з Києва прибули член-кореспондент Академії наук УРСР М.М. Боголюбов, доцент П.П. Білик, М.В. Пасічник, Л.В. Гаркуша, З.П. Шульга та ін., з Дніпропетровського університету – доцент В.С. Ващенко, Харківського – доцент М.С. Лимаренко, Одеського – доцент М.Ф. Скавронський та ін., серед них було лише 16 кандидатів наук, доцентів. Постала потреба підготовки висококваліфікованих кадрів через аспірантуру у ВНЗ України [5, арк. 25-37].

Тимчасово виконував обов'язки декана фізико-математичного факультету до 1 листопада 1940 р. Ю.М. Мачук, а з 5 листопада 1940 р. – С.В. Трохименко ([5], Наказ по Чернівецькому державному університету № 42 від 5 листопада 1940 р., § 42).

Першим тимчасово виконуючим обов'язки завідувача кафедри алгебри та аналітичної геометрії з 22 вересня 1940 р. було призначено Ю.О. Кікіца ([5], Наказ по Чернівецькому державному університету № 24 від 25 вересня 1940 р., § 12), а математичного аналізу – з 1 жовтня 1940 р. Л.О. Манакіна ([5], Наказ по Чернівецькому державному університету № 52 від 22 листопада 1940 р., § 1).

Значну увагу було приділено науковій роботі, зокрема до річниці визволення краю наукові працівники університету підготували збірник про корисні копалини за участю й доктора фізико-математичних наук М.М. Боголюбова [13, с. 91, 94].

У вищих навчальних закладах області почали готувати висококваліфіковані кадри різних галузей науки, необхідних краю, а в технікумах, спеціальних училищах і школах – фахівців для текстильної, трикотажної, лісової, будівельної промисловості, торгівлі, сільськогосподарства та інших професій. За один рік в області відбулися значні зміни в усіх напрямках [15, с. 218-221].

Висновки. Зі входженням Буковини та Хотинщини до складу Радянської України пов'язано зміни, обумовлені реорганізацією навчання за радянською системою, а управління системою освіти Чернівецької області впливало з освітньої політики Радянського Союзу.

Для забезпечення кадрами народного господарства і освітньої діяльності в області було організовано роботу відповідних навчальних закладів щодо їх підготовки.

Крім того значну увагу радянська влада приділяла ліквідації неписьменності і малописьменності за допомогою створених спеціальних комісій в усіх районах області та організацією шкіл і гуртків, до роботи яких залучалися вчителі та письменні активісти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковина : історичний нарис / [За ред. С.С. Костишина] В.М. Ботушанський (відп. ред.), О.В. Добржанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина. – Чернівці : Зелена Буковина, 1998.–416 с.
2. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. Р-3 : Чернівецький обласний виконавчий комітет, м. Чернівці, 1940-1941 рр. – Оп. 1. – Спр. 37 : Список районів області з вказанням кількості населення. Направлення обласного відділу кадрів на роботу працівників у райвиконкоми області, 20.08. – 31.11.1940. – 21 арк.
3. ДАЧО. – Ф. Р-3 : Чернівецький обласний виконавчий комітет, м. Чернівці, 1940-1941 рр. – Оп. 1. – Спр. 2 : Постанови ЦК КП(б)У і РНК СРСР і УРСР, економічної Ради при РНК СРСР, 10-15.08.1940-24.02.1941. – 56 арк.
4. ДАЧО. – Ф. Р-7 : Фінансовий відділ Чернівецького виконавчого комітету, м. Чернівці, 1940-1941 рр. – Оп. 1. – Спр. 28 : Проект бюджету Чернівецького обласного відділу народної освіти на 1941 рік. – 26 арк.
5. ДАЧО. – Ф. Р-82 : Чернівецький державний університет, м. Чернівці, 1940-1941 рр. – Оп. 1. – Спр. 1 : Накази за 1940-1941 рр. – 92 арк.
6. ДАЧО. – Ф. Р-82 : Чернівецький державний університет, м. Чернівці, 1944-1958 рр. – Оп. 5. – Т. 1. – Спр. 1 : Накази і розпорядження Наркомату освіти УРСР і Управління вищої школи при РНК УРСР щодо навчально-організаційної роботи, червень 1944 р. 27.06.1945 р. – 98 арк.
7. ДАЧО. – Ф. Р-763 : Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. – Оп. 4. – Т. 2. – Спр. 525 : План роботи шкільного сектору на IV четверть 1944/1945 навчального року. – 2 арк.
8. Добржанський О. Хотинщина. Історичний нарис / Добржанський О., Макар Ю., Масан О. – Чернівці : Молодий буковинець, 2002. – 464 с.
9. Житарюк І. В. Розвиток математичної освіти і науки Буковини та Північної Бессарабії (середина XIX – поч. ХХІ ст.) : Дисертація на здобуття наукового ступеня д-ра іст. н.; спец. 09.00.12 – українознавство. – К., 2010. – 577 с.
10. Нариси з історії Північної Буковини / Ф.П. Шевченко, П.В. Михайлина, А.С. Романець та ін. – К. : Наукова думка, 1980. – 339 с.
11. Партійний архів Чернівецького обкому компартії України (ПАЧОКПУ). – Ф. 1 : Чернівецький обком компартії України. – Оп. 12. – С. 12 : Звіт обласного відділу народної освіти про роботу шкіл за перше півріччя 1940/1941 навчального року. – 18 арк.
12. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : Навчальний посібник / Роменець В.А., Маноха І.П.; Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
13. Ростикус Р.П. Перші заходи Радянської влади по організації вищої освіти в західних областях Радянської України (1939-1941 рр.) / Ростикус Р.П. // Наукові записки Чернівецького державного університету (шостий випуск аспірантських робіт). – Т. XXXV. – Серія історичних наук. – Вип. 4. – 1959. – С. 77-97.
14. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
15. Ципко К.Г. Велика Жовтнева соціалістична революція і боротьба трудящих Буковини за владу Рад та возз'єднання з Радянською Україною / Ципко К.Г. – Чернівці : Обласна друкарня управління культури Чернівецького облвиконкому, 1958. – 224 с.
16. Щербина Д.Н. Развитие народного образования на Буковине / Щербина Д.Н. – Черновцы, 1961. – 283 с.

REFERENCES

1. Bukovina : historical sketch / [ed. by S. S. Kostyshin]. M. Botoshansky (resp. ed.), A. V. Dobzhansky, Y. I. Makarov, A. M. Masan, L. P. Mikhaylin. – Chernivtsi : Green Bukovina, 1998. – 416 p.
2. State archives of Chernivtsi region (DACO). – F. P-3 : the Chernivtsi regional Executive Committee, Chernivtsi, 1940-1941 – Op. 1. – SPR. 37 : List of districts indicating the number of the population. The direction of the regional HR Department to the employees working in the Executive committees of the region. 20.08. – 31.11.1940. – 21 ark.
3. DACO. – F. P-3 : the Chernivtsi regional Executive Committee, Chernivtsi, 1940-1941 – Op. 1. – SPR. 2 : Resolution of the CC CP(b)U and SNK of the USSR and RSFSR economic Council in SNK, 10-15.08.1940-24.02.1941. – 56 ark.
4. DACO. F. P-7 : Financial Department of Executive Committee of Chernivtsi, Chernivtsi, 1940-1941 – Op. 1. – SPR. 28 : the Draft budget of the Chernivtsi regional Department of education in 1941. – 26 ark.
5. DACO. – F. P-82 : Chernivtsi state University, Chernivtsi, 1940-1941 – Op. 1. – SPR. 1 : Orders for 1940-1941. – 92 ark.
6. DACO. – F. P-82 : Chernivtsi state University, Chernivtsi, 1944-1958 administration. Op. 5. – Vol. 1. – SPR. 1 : Orders and instructions of people's Commissariat of education of the USSR and management of higher education at SNK USSR on educational and organizational work, June 1944. 27.06.1945 – 98 ark.
7. DACO. – F. P-763 : Department of education of the Executive Committee of the Chernivtsi regional Council of people's deputies. Op. 4. – T. 2. – SPR. 525 : work Plan for the school sector for the fourth quarter of the 1944/1945 academic year. – 2 ark.
8. Dobzhansky A. Khotyn District. Historical sketch / Dobzhansky A., Makar, Y., E. Masan – Chernivtsi : Young bukoviynets, 2002. – 464 p.
9. Zhitaryuk I.V. Development of mathematical education and science of Bukovina and Northern Bessarabia (the middle of XIX – beg. XXI centuries) : The dissertation on competition of a scientific degree of Dr. ist. Sciences.; specialty 09.00.12 – Ukrainian-knowing (historical sciences). – K., 2010. – 577 p.
10. Essays on the history of Northern Bukovina / F. P. Shevchenko, P. V. Mikhailin, A. S. Romanets, etc. – K. : Naukova Dumka, 1980. – 339 s.
11. Party archive of the Chernivtsi regional Committee of the Communist party of Ukraine (PAKOKU). – F. 1 : Chernivtsi regional Committee of the Communist party of Ukraine. Op. 12. – P. 12 : Report of the regional education Department on the work of the schools during the first half of 1940/1941 school year. – 18 ark.
12. Romenets V. A. History of psychology of the twentieth century : textbook / Romenets V. A., Manoha I. P.; Introduction V. A. Tatenko, T. M. Titarenko. – K. : Lybid, 1998. – 992 p.
13. Rosticus G. P. the First actions of the Soviet government on the organization of higher education in the Western regions of Soviet Ukraine (1939-1941) / Rosticus G. P. // Scientific notes of the Chernivtsi state University (sixth edition PhD). – T. XXXIX. – A series of historical Sciences. – Vol. 4. – 1959. – P. 77-97.
14. Siropolko S. History education in Ukraine / S. Siropolko. – K. : Of Sciences. idea, 2001. – 912 p.
15. Tsipko K. G. the Great October socialist revolution and the struggle of the workers of Bukovina for Soviet power and reunification with the Soviet Ukraine / Tsipko K. G. – Chernivtsi Regional printing house of the Department of culture of Chernivtsi oblast Executive Committee, 1958. – 224 p.
16. Sherbina D. N. The development of public education in Bukovina / Sherbina D. N. – Chernivtsi, 1961. – 283 p.

The education system of Bukovyna and Khotyn district of the Soviet era (40-41 years of the XX century)

I. V. Zhitaryuk, Zh. I. Dovghey, V. S. Luchko

Abstract. This paper investigates the issues concerning the education system of Bukovyna and Khotyn district in the first pre-war years of their becoming a part of Soviet Ukraine. Accented on the fact that with the entry of Bukovyna and Khotyn district in Soviet Ukraine is connected changes due to the reorganization of training in the Soviet system. It is noted that the region stay part of the Soviet Ukraine was marked by the transition of learning in educational institutions in the language of the majority population of the region, became official, with and national minorities; introduction of the universal compulsory education of school-age children; organizational arrangements for literacy of the adult population.

Keywords: *Bukovina, illiteracy, the Soviet Ukraine, the education system, Khotyn district.*

Система образования Буковины и Хотинщины советской эпохи (40-41 годы XX ст.)

И. В. Житарюк, Ж. И. Довгей, В. С. Лучко

Аннотация. В работе исследуются вопросы, касающиеся системы образования Буковины и Хотинщины в первые довоенные годы их вхождения в состав Советской Украины. Акцентировано на том, что с вхождением Буковины и Хотинщины в состав Советской Украины связано изменения, обусловленные реорганизацией обучения по советской системе. Отмечено, что пребывание края в составе Советской Украины ознаменовалось переходом обучения в учебных заведениях на язык большинства населения края, который стал официальным, с учетом и национальных меньшинств; введением всеобщего обязательного обучения детей школьного возраста; организационными мерами по ликвидации безграмотности взрослого населения.

Ключевые слова: *Буковина, безграмотность, система образования, Советская Украина, Хотинщина.*

PSYCHOLOGY

Проблема політичної суб'єктності молоді в контексті суспільно-політичних подій

Я. Ф. Андрєєва¹, Н. Ф. Литовченко²

¹Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

²Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Corresponding author: yaroslava_a@mail.ru, nina.lytovchenko@gmail.com

Paper received 09.02.17; Accepted for publication 15.02.17.

Анотація. У статті розглядається сутність і форми прояву феномену політичної суб'єктності української студентської молоді. У роботі представлений порівняльний аналіз результатів опитування, проведеного у НДУ імені Миколи Гоголя та ЧНУ імені Юрія Федьковича у 2011-2016 роках. Отримані результати засвідчують динаміку змін у прояві критеріїв політичної суб'єктності студентської молоді, яка інтерпретується авторами статті. Постає проблема розробки і впровадження програм для молоді, спрямованих на розвиток громадянської позиції і електоральної активності.

Ключові слова: політична суб'єктність, політична свідомість, політичні потреби, дії, студентська молодь.

Вступ. Характерною особливістю сучасного українського суспільства є глибока криза майже в усіх його сферах. Проблема політичної суб'єктності студентської молоді постає тим більш актуальною, що важливим є інноваційний розвиток української держави. Деякі дослідники (Капустін Б.Г., Сорба О., Й.Шумпетер та ін.) переконані, що сучасне суспільство переживає нині втрату ідейної сутності складової нації, «коли пошук ціннісних підстав вмотивованої дії підміняється інституційно визначеною поведінкою, яка лише відтворює узаконені в суспільстві поведінкові зразки» [3]. Сорба О. стверджує, що такому суспільстві політика виявляється симуляцією і потребує симуляції соціальної комунікації. Залучення громадян до політичного процесу відбувається лише номінально; залучені повинні бути неспроможні до реальної політичної діяльності, а відтак неспроможні до соціально-значимої дії. Сучасні наукові дискусії точаться навколо сутності поняття «політична суб'єктність» та питання колективізації суб'єктності в масовій спільноті та про можливість появи суб'єктності в різних аспектах у залежності від рівня розвитку суспільства. Політична суб'єктність виступає важливою передумовою формування політичної культури молодого громадянина.

Короткий огляд публікацій за темою. Проблема політичної суб'єктності, а саме, механізмів формування її розвитку, процесів впливу, активно аналізується і вивчається науковцями психологами, політологами, соціологами. В соціальній психології досліджуваний феномен розглядається в різних контекстах, наведемо деякі із них:

1. в контексті загальних теоретико-методологічних досліджень суспільних явищ (Татенко В.О., Васютинський В.О. та інші)
2. в контексті політичної соціалізації молоді (Жадан І.В., Пірен М.І., Еткінд А.О. та інші.)
3. в контексті становлення і розвитку політичної активності сучасної молоді (Кияшко Л.О., Краснякова А.О. та інші).

Аналіз наукових дискусій щодо сутності та критеріїв політичної суб'єктності показав, що в цілому це поняття можна розглядати як здатність до усвідомле-

ної реалізації політичних потреб через вплив на різні соціальні одиниці. Варто сказати, що проблема політичної суб'єктності стає предметом сучасних експериментальних досліджень науковців-психологів. Дослідники аналізують механізми впливу на процес політичної соціалізації, створюють моделі і розробляють психологічні технології формування мотивації і навичок взаємодії в політичному світі (Жадан І.В., Дідук І.А., Ползняк С.І., Кияшко Л.О., Баранова С.В. та інші). Названі дослідження спрямовані на вирішення глобального завдання, яке постає на сучасному етапі перед нашим суспільством: формування нової політичної культури сучасної молоді.

Метою статті є порівняльний аналіз психологічних особливостей прояву феномену політичної суб'єктності українського студентства на основі результатів, отриманих в емпіричних дослідженнях 2011-2016 рр.

Матеріали і методи. Основними методами роботи є теоретичний аналіз, узагальнення та синтез наукової літератури, анкетування, опитування. Емпіричну вибірку склали 235 досліджуваних студентів 3-4 курсів ЧНУ ім. Юрія Федьковича та НДУ ім. Миколи Гоголя.

Результати та їх обговорення. Аналіз наукових дискусій щодо сутності та критеріїв політичної суб'єктності показав, що в цілому це поняття можна розглядати як здатність до усвідомленого задоволення власних політичних потреб через реалізацію політичної активності та здійснення політичної дії. Відтак критеріями політичної суб'єктності можна вважати здатність до свідомої політичної дії, її раціональність, суверенність, автономність і постійність (тобто цілеспрямованість, продуманість та стабільність) політичних дій [4]. Хунагов Р. Д. докладно аналізує названі критерії, підкреслюючи при цьому, що кожен із них логічно сполучається із іншим. Усвідомлений характер політичної діяльності виражається в тому, що особистість чітко розуміє заради якої цілі вона діє політично і усвідомлює, що саме ця ціль може бути досягнена через політичну дію. Раціональність, як критерій політичної суб'єктності, може розумітися неоднозначно в політології і психології. Сучасна по-

літологія підкреслює егоїстичність раціональності. Політична психологія спирається таку характеристику, як відповідність політичної діяльності політичним цінностям і психосоціальним нормам, що може означати, що критерієм політичної раціональності може бути не тільки егоїстична, а й альтруїстична дія. Суверенний, атономний характер політичних дій виражається в тому, що вони мають бути чітко усвідомлені і самостійні, як результат самостійно прийнятого особистістю рішення, вимушеність і нав'язаність таких дій перекреслюють політичну суб'єктивність, як характеристику особистості. Ще однією важливою ознакою політичної суб'єктивності є цілеспрямованість і стабільність політичних дій, названа ознака передбачає, що політичні дії є передбачуваними діями особистості. Таким чином, політична суб'єктивність розуміється як сукупний результат об'єктивної можливості політично діяти і суб'єктивної здібності і готовності до такої дії, а також вміння відтворити названі політичні дії [4].

Що стосується студентської молоді, то особливого інтересу до виборів вона як не проявляла, так і не проявляє. За даними опитування, проведеного у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя та Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, число «голосуєчої» молоді на виборах різного рівня трохи вище за третину [1].

Краснякова А. визначає провідною характеристикою політичної суб'єктивності здатність до усвідомлено-відповідальної дії з метою впливати на політичні процеси. Науковець вибудовує структурну модель становлення політичної суб'єктивності, компонентами якої є умови і особистісні якості людини. Становлення політичної суб'єктивності залежить від об'єктивних (економічних, політичних, соціальних, інституціональних передумов) і суб'єктивних умов (політичної компетентності, соціальної мотивації, громадянської відповідальності), а також від розвинених особистісних якостей, таких як-от: політична компетентність, соціальна мотивація, громадянська відповідальність, здатність до самоаналізу і саморегуляції політичної поведінки (рефлексія) [3].

Проведені дослідження показують, що українська молодь до подій 2013-2014 рр мало цікавилася політикою і була слабо включена в громадське і політичне життя країни. Через кілька років ситуація не змінилася: доля молоді, яка цікавиться політикою, неймовірно мала (у 2011 році - 5,8% НДУ та 10% ЧДУ, у 2016 році - 7,8% респондентів НДУ і достатньо показово зріс відсоток політично активних студентів ЧНУ-26,4%, що можна пояснити традиційно активнішим політичним життям великого студентського центру і значно спокійнішим політичним життям маленького провінційного містечка). Звичайно, це не означає, що студентство зовсім аполітичне. Після сплеску гарячої участі в політичному житті країни спостерігається явний спад інтересу: студенти зазначають – «немає сенсу», «нерви не витримують». Отже, за цими дискурсами приховуються негативно-емоційні конотації. В середовищі студентів формується обурений, але не апатичний виборець.

Одним з важливих показників політичної суб'єктивності молоді є готовність особисто діяти -

брати участь у політичній діяльності. Політична активність молоді сприяє розвитку навичок самоорганізації, артикуляції і відстоювання власних інтересів, підвищення політичної свідомості, формування громадянської позиції. За період після бурхливих подій 2013-2014 років відбулися деякі зміни за даним критерієм.

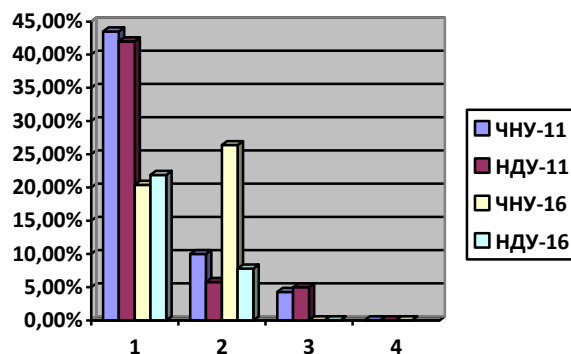


Рис.1. Міра особистої участі студентів у політичній діяльності (2011-2016)

1- не приймаю участі, але хотів би

2- приймаю активну участь

3- приймаю участь у політичних акціях за винагороду

4- приймаю участь у політичних акціях за переконанням

В 2011 році майже половина опитаних респондентів НДУ та ЧДУ зазначили, що не приймають участі у політичному житті країни, але хотіли б цього, причому 17,4% респондентів ЧНУ відповіли, що хотіли б займатися політикою професійно (1). У 2016 році, як видно з гістограми, кількість таких студентів в обох ВНЗ зменшилась майже вдвоє - 21,9% в НДУ та 20,4% опитаних в ЧНУ.

Дані опитування свідчать про те, що у 2011 році 40% студентів НДУ та 17,4% студентів ЧДУ не приймали участь у різних політичних акціях, оскільки не вважали це за доцільне; приймали участь у політичних акціях за переконаннями – 0 респондентів НДУ та ЧНУ, і, на жаль, 5% НДУ та 4,3% ЧНУ- за винагороду. Дані опитування 2016 року показали позитивні зміни за цим критерієм – ніхто з опитаних студентів НДУ тепер не приймає участі у політичних акціях за винагороду, лише за переконаннями (4,7% НДУ). Отже, можна констатувати підвищення відповідальності та усвідомленості політичної активності молодих людей.

Для частини опитаної студентської молоді НДУ та ЧНУ участь у політиці суперечить моральним переконанням (4,3% ЧНУ та 7% НДУ в 2011 році). У 2016 році частка таких молодих людей в Ніжині суттєво не змінилася за період дослідження, а от в Чернівцях вже кожний пятий пересвідчився у тому, що політика суперечить його переконанням.

Найбільш чітким і показовим індикатором прояву політичної суб'єктивності населення є пряма участь у виборах. За отриманими даними, у 2011 р. на питання «Як часто Ви особисто берете участь у виборах»? респонденти від 18 до 25 років відповіли таким чином: 33% - рідко, 25% - ніколи, 20% - завжди, інші - важко відповісти. Крім того, проведено опитування

засвідчило, що кожний п'ятий молодий респондент переконаний, що громадяни не можуть вплинути на політичне становище в країні. У 2016 році вже 69% студентської молоді НДУ та 71% ЧНУ вважають, що громадяни цілком можуть і повинні впливати на політичне становище в Україні через участь у виборах місцевих та центральних органів влади. Готовність приймати участь у масових акціях (демонстраціях, мітингах тощо) суттєво підвищилась у порівнянні з 2011 роком – вже у 2016 році кожний третій у Ніжині та до 92% у Чернівцях.

Форми участі в суспільно-політичному житті і міра активності молодих громадян залежать, з одного боку, від індивідуального відношення і оцінки можливості реалізації власних інтересів, а з іншої – від дієвості політичних інститутів [2].

Показовим є готовність до участі молодих громадян Західної України в органах самоуправління (кожний третій). Студенти НДУ більш схильні до участі в діяльності політичних партій чи громадських організацій (кожний четвертий) як вияву громадянської та політичної небайдужості. До революційних подій 2014 року відсоток таких молодих людей складав відповідно (11% та 20%).

Вибори для молоді не є ні суворою необхідністю, ні святом, ні вираженням протесту; голосування для молодих людей не має того емоційного забарвлення, яке характерне для старших поколінь. Але констатуємо значно вищий рівень готовності студентства західного регіону щодо особистої участі у виборах та масових політичних заходах.

Згідно з отриманими даними, серед української молоді існує стійка недовіра до інституту виборів, причому останніми роками вона, навіть, посилюється. Вибори – найбільш популярний інститут безпосередньої демократії. В сучасних демократичних країнах вибори є формою волевиявлення людей, формою реалізації народної суверенності. Ступінь політичної активності залежить і від специфіки політичної системи держави, яка визначається політичним режимом держави, і від специфіки самої системи виборів даної країни. Включеність громадянина у політичну активність, на думку дослідників, може бути вертикальною (тобто, коли домінує включеність, яку ініціює держава: електоральна, партійна), або горизонтальною (домінує участь, яку ініціює суспільство). Аналіз отриманих даних, які ми коментували вище, яскраво свідчить про перевагу механізму горизонтального включення в політичну діяльність (92% ЧНУ і 31,3% НДУ) і недовіру до політичних партій і державних інститутів (15% ЧНУ, 21,9% НДУ).

Краснякова А.О. стверджує, що суть політичної суб'єктності молоді полягає в рівні зрілості її соціальної позиції і міри усвідомлення себе як автора політичної діяльності, орієнтованого на реалізацію власних інтересів і досягнення мети, пов'язаної з перетворенням і розвитком держави і громадянського суспільства. Результати проведеного дослідження демонструють переоцінку традиційних норм життя і модифікацію політичних цінностей з боку як інститутів громадянського суспільства, так і держави, що призвели до того, що політична свідомість сучасної молоді характеризується зміною нормативно-ціннісних орієнтацій

та установок. Соціальний і правовий статус молоді отримує конкретизацію в усвідомленні соціальної активності, і чим різноманітніші можливості для реалізації політичної активності, тим вище роль молодих громадян в житті держави.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Сучасну молодь відрізняє зростання самостійності, практичності і мобільності, відповідальності за свою долю, різке підвищення зацікавленості в здобутті якісної освіти і професійної підготовки, що впливає на подальше працевлаштування і кар'єру. Молоді люди прагнуть до інтеграції в міжнародне молодіжне співтовариство, в загальноосвітні економічні, політичні і гуманітарні процеси. Отримані емпіричні дані свідчать про інтенсифікацію процесу національного самовизначення у молодіжному середовищі, усвідомлення студентом себе як представника нації, громадянина держави. Проведене дослідження та наукові дані інших авторів показують динаміку показників політичної свідомості і засвідчують зростання інтересу молоді до політичних подій. Відтак, можна констатувати підвищення відповідальності та усвідомленості політичної активності молодих людей.

Але негативні емоції, зокрема, розчарування та роздратування від псевдореформ стають на заваді готовності до участі в політичному житті країни. Таким чином, постає нагальна потреба розробки спеціальних програм для молодих людей з метою формування їх громадянської позиції і розвитку електоральної активності. Звичайно, ми припускаємо, що цей процес складний і суперечливий і мета, можливо, дуже глобальна. Але проблема в суспільстві є, і над нею потрібно працювати.

По-перше, необхідно розширювати уявлення молоді про історію виборчого права, виборчі процедури, тим самим підвищуючи політичну культуру молоді. Молодь має бути політично грамотна. Формування активної життєвої позиції, підвищення правової культури у молоді встають в ряд з такими національними проектами, як охорона здоров'я і освіта в цілому.

По-друге, в ході дослідження було виявлено, що молодь не довіряє владі, політичним партіям. Це один з головних мотивів неучасті молоді у виборах. Часто молодь використовується політичними партіями в корисливих цілях, потрапляючи в короточасні маргінальні структури. Молодь повинна мати можливість не опосередковано, а безпосередньо з'ясувати питання, що цікавлять її, тим самим привертаючи увагу до проблеми політичної індиферентності молоді політичної партії і представників влади.

По-третє, необхідно працювати з новим електоратом, молодими людьми, які уперше братимуть участь у виборах.

Все це вимагає спеціально спланованої роботи та узгоджених дій громадських, політичних та державних структур. Успішна політична соціалізація, як процес адаптації і інтеграції в суспільний простір – необхідний процес становлення і розвитку політичної суб'єктності. Усвідомлення своєї можливості впливу на політичні процеси через реальний досвід, дає можливість формуватись і розвиватись такій якості, як політична компетентність молоді особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва Я.Ф., Литовченко Н.Ф. Політична культура сучасного українського студентства // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць за наук. ред. / За ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокімової. – Миколаїв, 2013. – том 2. – Вип. 11 (99). – С.19-25.
2. Краснякова А.О. Політична суб'єктність: умови становлення та ознаки // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lib.iitta.gov.ua/9168>.
3. Сорба О. «Гра не за правилами» як утвердження політичної суб'єктності нації, яка втрачає соціальне буття // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvuu/PSF/2009_12/Sorba.pdf
4. Хунагов Р. Д. Политическая субъектность: философско-политический анализ: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.10 “Философия политики” / Р. Д. Хунагов; Ростов. гос. ун-т. – Ростов-на-Дону, 1993. – 24 с.

REFERENCES.

1. Andrijeva Ja.F., Lytovchenko N.F. Politychna kul'tura suchasnogo ukrai'ns'kogo studentstva // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V.O. Suhomlyns'kogo: zb. nauk. prac' za nauk. red. / Za red. S.D.Maksymenka, N.O.Jevdokimovoi'. – Mykolai'v, 2013. – том 2. – Вуп. 11 (99). – С.19-25.
2. Krasnjakova A.O. Politychna sub'jektivnist': umovy stanovlennja ta oznaky // – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.lib.iitta.gov.ua/9168>.
3. Sorba O. «Gra ne za pravylamy» jak utverdzhennja politychnoi' sub'jektivnosti nacii', jaka vtrachaje social'ne buttja // – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Nvuu/PSF/2009_12/Sorba.pdf
4. Hunagov R. D. Polytycheskaja sub'jektivnost': fylosofsko-polytycheskyj analiz: avtoref. dys. na soyskanye uch. stepeny kand. fylos. nauk : spec. 09.00.10 “Fylosofyja polytyky” / R. D. Hunagov; Rostov. gos. un-t. – Rostov-na-Donu, 1993. – 24 s.

The problem of youth political subjectivity in the context of social-political events

Andrieieva Y. F., Lytovchenko N. F.

Abstract. In the article the essence and manifestation forms of the ukrainian student youth political subjectivity phenomenon are considered. The article presents comparative analysis of survey results that was conducted in Mykola Gogol Nizhyn State University and in Yuri Fedkovich Chernivtsi National University in the years of 2011-2016. The received results certify the dynamics of display change in criteria of the ukrainian student youth political subjectivity that is interpreted by authors of the article. There emerge the task to create and implement the programmes for young people in order to develop their social outlook and electoral activity.

Keywords: *political subjectivity, political conscience, political needs, actions, student youth.*

Проблема политической субъектности молодежи в контексте социально-политических событий

Андреева Я. Ф., Литовченко Н. Ф.

Аннотация. В статье рассматривается сущность и формы проявления феномена политической субъектности украинской студенческой молодежи. В работе представлен сравнительный анализ результатов опроса, проведенного в НГУ имени Николая Гоголя и ЧНУ имени Юрия Федьковича в 2011-2016 годах. Полученные результаты свидетельствуют о динамике изменений в проявлениях критериев политической субъектности студенческой молодежи, которые интерпретируются авторами статьи. Возникает проблема создания и внедрения программ для молодежи, направленных на развитие гражданской позиции и электоральной активности.

Ключевые слова: *политическая субъектность, политическое сознание, политические потребности, действия, студенческая молодежь.*

Реалізація технологій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій

Т. Р. Браніцька

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21100

Paper received 28.01.17; Accepted for publication 05.02.17.

Анотація. В статті обґрунтовано актуальність проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій; висвітлено шляхи реалізації психолого-педагогічної системи технологій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій; розкрито значення тренінгів у розвитку та становленні особистості майбутнього фахівця, визначенні його індивідуально-психологічних особливостей та формуванні власної стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; представлено Програму соціально-психологічного тренінгу «Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери» яка спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного та рефлексивного компонентів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: технології, тренінг, професійна підготовка, фахівці соціономічних професій, конфліктологічна культура.

Вступ. У сучасному світі відбуваються значні зміни в політичному, економічному, морально-етичному, світоглядному напрямках, відлуння яких впливає на розвиток та стан суспільства, в якому спостерігаються напруженість, суперечки, протистояння, загострення відносин на всіх рівнях життєдіяльності та взаємодії суб'єктів. Тому підвищеної уваги потребує проблема не тільки фундаментальної професійної підготовки майбутніх фахівців всіх сфер діяльності, але й формування та розвитку їх загальної культури. Особливо актуальною є проблема формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, оскільки майбутнім педагогам, соціальним працівникам, психологам суспільство ввіряє найдорожчу цінність – дітей та людей різного віку, котрим фахівці соціономічних професій покликані допомагати долати життєві труднощі та реалізувати потенційні можливості їх всебічного розвитку.

Огляд публікацій за темою. Проблема формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців представлена широким колом наукових публікацій (В. Андреев, В.Беспалько, С. Гиренко, О. Дзяна, С. Кожушко, А.Лукашенко, Н.Підбуцька, Т. Черняєва, О. Щербакова та ін.). Зв'язок конфліктів із проблемами професіоналізації особистості досліджували І.Вашенко, Н.Гришина, Л.Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін, М.Пірен, Н.Пов'якель та ін. Вибір означених технологій був здійснений з урахуванням поглядів провідних фахівців (И.Герасимова[1], С.Гіренко[10], О.Гомонюк[2], М.Коростелін[3], Е.Земан[9], Н.Самсонова[4], Н.Серебровська[5], В.Стрельніков[6], М.Трухан [7] О.Щербакова[8] та ін.).

Мета статті. Висвітлити реалізацію психолого-педагогічної системи технологій формування конфліктологічної культури як цілеспрямованої, чітко організованої, змістовно насиченої та методично оснащеної системи; обґрунтувати пріоритетність інтерактивних розвивальних технологій, зокрема тренінгових, у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Матеріали дослідження. Психолого-педагогічна система технологій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, в основу якої покладені базові методологічно-концептуальні принципи та підходи теорії пізнання – науковість, системність, послідовність, єдність свідомості та діяльності, теорії та практики, інтегративність знань – являє собою цілеспрямовану, організовану, змістовно-насичену систему.

Реалізуючи в навчально-пізнавальну діяльність психолого-педагогічну систему технологій формування конфліктологічної культури – особистісно орієнтоване навчання, проблемне блочно-модульне навчання, інтерактивні розвиваючі технології, тренінгові технології, моделювання майбутньої професійної діяльності, технології контекстного навчання, посткомунікативна рефлексія, «кейс-метод», лекційний матеріал будували на основі інтегративного підходу до сучасних знань про конфліктологічну культуру; теоретичні заняття проводили у вигляді лекцій – бесід, лекцій-діалогів із застосуванням методу проблемного аналізу фактичного матеріалу.

Проблемні лекції мають особливості: викладач висвітлює нові грані теми, проблеми, що вивчається, внаслідок чого відбувається поглиблення знань; застосовуючи прийоми аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення, студенти розширювали уявлення, світогляд. Таким чином, методично правильно побудована лекція ставала більш зрозумілою та ефективною; систематизація та узагальнення знань, уміння сприяли мотивації до навчально-пізнавальної діяльності; приймаючи участь у групових формах роботи, студенти максимально ефективно реалізовували творчі можливості, висловлювали власні думки, питання, тобто відбувався процес посткомунікативної рефлексії.

Впроваджуючи зарубіжний досвід провідних університетів Європи, США та Канади, в практику методики проведення лекцій ми внесли певні зміни за рахунок надання студентам друкованих текстів цих лекцій. Це не тільки звільняє студента від ведення конспекту та дозволяє лектору використовувати технічні засоби навчання та коригувати змістове наповнення лекції, але, що саме важливе, сприяє розвитку мотивації, активної комунікативної діяльності, включення кожного студента в навчальний процес, жваво-му інтелектуальному обміну думками під час лекції.

Методика проведення семінарських занять передбачала обговорення підготовлених повідомлень, актуальних питань, виявлених під час проведення мікродосліджень та навчальну дискусію. Використовуючи прийом синергетики, метод колективної творчої діяльності учасників спілкування, ми розвивали діалогічні здібності та комунікативні уміння студентів, що сприяють формуванню конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Практичні заняття були зорієнтовані на закріплення вивченого теоретичного матеріалу, формування умінь та навичок з сучасних технологій запобігання та

управління конфліктами шляхом усвідомлення студентами ролі ефективних механізмів цих технологій.

Одним із дієвих прийомів на практичних заняттях є «не з дисципліною, що вивчається, до студентів, а зі студентами до дисципліни, що вивчається». Для того, щоб викладачу «йти зі студентами до дисципліни», заняття потрібно представити у привабливій й особистісно-значущій формі, в якій за основу взято практичні завдання, що іноді не мають однозначного, заздалегідь відомого розв'язування. [2]

Вагомі позитивні результати з формування конфліктологічної культури на практичних заняттях ми досягали при виконанні студентами творчих завдань, вправ, що моделювали ситуації професійної спрямованості; вправи потребують багаторазового повторення дій, з'ясування суті питання, пошуку різноманітних шляхів і способів їх вирішення, систематизація, узагальнення, закріплення матеріалу та обов'язкова рефлексія своєї діяльності.

Пріоритетними технологіями цієї системи є проблемні інтерактивні розвивальні технології, які взаємопов'язані між собою та доповнюють одна одну. Доцільно зауважити, що особливу зацікавленість у студентів викликали тренінгові технології, які спрямовані на розвиток особистісних якостей, комунікативних умінь, навичок міжособистісної взаємодії, що є ефективним засобом розвитку конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Тренінг як метод психологічного впливу, що включає ряд засобів: діагностичні процедури, рольові ігри, групову дискусію, аналіз ситуацій, «мозковий штурм», рефлексію – дозволяє студентам визначити свої індивідуально-психологічні особливості, уміння управляти поведінкою та формувати власну стратегію поведінки в конфліктних ситуаціях.

Результати та їх обговорення. З метою формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери нами була розроблена Програма соціально-психологічного тренінгу «Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери», яка складається з трьох блоків, кожен з яких утворюється з системи вправ, технік, ігор, діагностичних тестів, спрямованих на засвоєння знань, розвиток умінь та навичок запобігання, діагностики конфлікту; формування культури мислення, почуттів, поведінки, комунікативної культури; конфліктологічної грамотності, готовності та компетентності.

Перший блок «Культура мислення та спілкування» включає теми: «Спілкування, комунікація. Активне слухання» та відповідні до тем вправи: «Асоціація», «Діалог», «Дивимось в очі», «Наші стереотипи», «Толерантність у спілкуванні», «Активне слухання», тест «Чи тактовна Ви людина?», тест «Оцінка комунікативних умінь і здібностей» та інші, які спрямовані на розвиток мислення та комунікативних здібностей.

Другий блок «Культура почуттів та поведінки» включає теми: «Мої емоції та почуття. Саморегуляція. Прояв емпатії» та відповідні вправи: «Довіра», «Передай емоцію», «Визначення рівня емпатії», «Ехо», рольові ігри: «Розуміння емпатії», «Я – ідеал», «Мої сильні сторони», тест «Наскільки ви толерантні?» та інші, спрямовані на розвиток умінь регуляції емоційного стану, поведінки, почуттів, емпатії, довіри.

Третій блок «Конфлікти. Управління конфліктами. Психопрофілактика конфліктів. Конфліктологічна культура» включає теми: «Конфлікти (поняття, причини виникнення, функції, динаміка). Типи конфліктних особистостей. Стратегії поведінки в конфліктах. Управління конфліктами» та відповідні до них вправи, тести, техніки, рольові ігри: вправи «Складові конфлікту», «Внутрішньоособистісні конфлікти», «Давай домовимось», «Конструктивна критика», техніка «Позитивні та негативні функції конфліктів», рольова гра «Повітряна куля», вправа тест «Конфліктологічна грамотність», які спрямовані на розвиток конфліктологічної грамотності, компетентності та формування конфліктологічної культури.

Вважаємо доцільним описати вправу «Толерантність у спілкуванні», яку ми проводили з метою формування умінь толерантного ставлення до партнерів конфліктної ситуації, залишаючись принциповим у конструктивному вирішенні її. Вправа розрахована на те, щоб продемонструвати студентам різні варіанти та способи виходу з конфліктних ситуацій. Викладач пропонує студентам: пригадати конфліктні ситуації; створити пари та разом обговорити суть конфліктної ситуації. Завдання полягає в тому, щоб, зберігаючи власну гідність та не принижуючи іншого, вийти з цієї конфліктної ситуації толерантно. Гідно вийти з конфліктної ситуації можна, якщо дотримуватись певних правил толерантності: конкретно і точно описати ситуацію, яка вас не влаштовує: «Коли Ви не заслужено критикували мене при всіх...»; висловити почуття, яке виникало у Вас в цій ситуації у зв'язку з поведінкою людини по відношенню до Вас: « Коли..., я відчув себе приниженим»; сказати людині, як би Вам хотілося, щоб вона вчинила, запропонувати варіант поведінки, який би влаштовував Вас: «...тому я дуже прошу Вас, наступного разу...»; сказати, як Ви будете себе вести у випадку, якщо людина змінить свою поведінку.

З метою формування поведінкового та когнітивного компонентів конфліктологічної культури на практичних, семінарських та тренінгових заняттях ми знайомили студентів з тактиками та прийомами поведінки суб'єктів конфліктної взаємодії. Нами було проаналізовано різні прийоми поведінки в конфліктних ситуаціях, які сприяють ефективності, доказовості та аргументації в дискусіях. В процесі діалогів студенти мали змогу переконатись в тому, що існує сфера прийняття оптимального компромісного рішення, яке може задовольнити інтереси обох сторін. Актуальною постала проблема вивчення та усвідомлення різних можливих стратегій поведінки в діалозі, формування умінь переконувати партнера у власній правоті, умінь логічно аргументувати та доводити її, умінь слухати, чути, розуміти партнера для знаходження та прийняття максимально оптимального компромісного вирішення проблеми чи конфліктної ситуації.

Проаналізувавши наукові праці І.А. Герасимової, щодо аргументації в діалозі, ми прийшли до висновку, що існують різні можливі стратегії поведінки, аргументації доказів, власних поглядів на конкретну ситуацію, ефективність та переконливість яких залежить

не від абсолютного, об'єктивного значення чи наукової істини, а від суб'єктивного змісту їх для інших[1].

Ознаки можливих стратегій поведінки партнерів у діалозі:

Мета та завдання діалогу: «Я – стратегія»: мої міркування для переконання партнера у моїй правоті; сильні аргументи на мою користь. «Ти – стратегія»: слухаю співрозмовника та вказую на моменти хибності його аргументів; знаходжу слабкі місця, суперечності в аргументації. «Ми – стратегія»: слухаю та намагаюсь зрозуміти мету партнера, щоб врахувати її для прийняття компромісного рішення.

Тактика поведінки: «Я – стратегія»: логічний монолог з переконливими доказами, висловлення власних міркувань щодо завершення конфлікту. «Ти – стратегія»: сприйняття доказів і міркувань вибірково; контраргументація, критика міркувань. «Ми – стратегія»: активне слухання; орієнтація на інтереси співрозмовника; конструктивна критика.

Техніка аргументації співрозмовників: «Я – стратегія»: наполягання на власній позиції; посилання на авторитети; оцінка; вигадки (інсинуації), риторичні запитання. «Ти – стратегія»: виокремлення деталей; інверсія (перестановка слів, яка змінює акценти); посилання на авторитет; замовчування відповіді. «Ми – стратегія»: виявлення спільних позицій; посилання на авторитет; інверсія; компромісна поетапна угода.

Специфіка поведінки: «Я – стратегія»: нехтування інтересами партнерів; відсутність зворотнього зв'язку; багатослівність; егоцентризм.

«Ти – стратегія»: нехтування інтересами партнерів; відсутність зворотнього зв'язку; дуалізм поведінки; перехід на особистість співрозмовника.

«Ми – стратегія»: слухання та намагаання зрозуміти інтереси співрозмовника; існує зворотній зв'язок; вибір спільної позиції; уникнення бар'єрів у спілкуванні, негативних емоцій; знаходження компромісу[1].

Соціально-психологічна гра «Повітряна куля», спрямована на розвиток навичок приймати спільні рішення в екстремальних випадках, толерантності, емпатії, соціальної перцепції на профілактику внутрішньо-групових конфліктів.

Прагнучи сформувати у студентів уміння рефлексувати, аналізувати своє «Я – особистість», складати портрети особистостей, визначати стратегії поведінки в конфлікті, ми використовували вправи: «Самотність», «Відвертість». Такі вправи сприяють набуттю студентами досвіду самоаналізу, здійснення ефективної комунікації, довіри, зацікавленості, співтворчості

та створення в групі атмосфери доброзичливості. Таким чином, виконання студентами цих вправ направлено на формування мотиваційно – ціннісного та рефлексивного компонентів конфліктологічної культури.

З метою залучення кожного студента до творчості, набуття умінь критичного мислення, обґрунтовувати власні погляди, осмислювати позиції співрозмовників викладачі пропонують їм виконувати та презентувати самостійні роботи. Теми самостійних робіт: «Комунікативна поведінка фахівця соціономічної сфери діяльності», «Бар'єри професійної взаємодії», «Ефективні моделі професійної взаємодії» та інші. Під час презентацій розгортається дискусія, як наслідок її – розвиток комунікативних можливостей, вміння аргументації, відбувається процес навчання, виховання в колективі та через колектив. Враховуючи сучасні тенденції оновлення і модернізації змісту освіти, ми пропонували завдання, котрі мали варіативний та різнорівневий характер, з правом вибору студентом завдання відповідно до його інтересів.

Отже, розмаїття інтерактивних інноваційних технологій та особистісно-зорієнтована спрямованість навчально-пізнавального процесу дали можливість кожному студенту вкладати в свою діяльність особистісний смисл, розвивати конфліктологічну культуру та набувати власного досвіду щодо успішної реалізації професійної майстерності в соціономічній сфері діяльності.

Висновки. З усього спектру психолого-педагогічної системи технологій, зорієнтованої на всебічний особистісний творчий розвиток студентів, ми використовували ті чи інші на заняттях, виходячи з позицій доцільності та особливостей майбутньої професійної діяльності, спрямовуючи навчання на реалізацію компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, синергетичного підходів.

Таким чином, реалізуючи на практиці цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену психолого-педагогічну систему технологій, ми досягли мети – сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. Пріоритетними технологіями формування конфліктологічної культури є тренінгові, як активні, пізнавально-розвиваючі, які сприяють мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності, включають психологічні механізми розвитку особистісних якостей студентів та їх конфліктологічної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимова И. А. Введение в теорию и практику аргументации : учеб. пособ. / И.А. Герасимова. – М. : Университетская книга, Логос, 2007. – 310 с.
2. Гомонюк О.М. Спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» – складова формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів // Наук. зап. Вінниць. держ. пед. ун-ту ім.М.Коцюбинського. Сер.: Педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012.– Вип.38.– С.84-88.
3. Коростелін М. О. Тренінг у формуванні конфліктологічних умінь майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності/ М.О. Коростелін// ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс, 2015, № 1 (9). 147 <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456738771.pdf> (дата звернення 15.05.2016). – Назва з екрана.
4. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография./ Н. В. Самсонова – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
5. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социономической культуры будущего специалиста социономической профессии в вузовский период: автореф. дис. ... д-ра пси-

- хол. наук : 19.00.07 Серебровская Н. Е. – Нижний Новгород, 2011. – 53 с.
6. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
7. Трухан М.А. Практичні підходи до організації соціально-психолого-педагогічного тренінгу як форми конфліктологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів / М.А.Трухан // Наукові записки. Психологопедагогічні науки [Електронний ресурс] : Науковий журнал. № 4 / Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. - С.183-187.
8. Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 Щербакова О. И. – Москва, 2011. – 34 с.
9. Актуальные проблемы гостинично – туристического бизнеса и сервиса [Электронный ресурс]: Земан Е.Ю. Тренинг как метод формирования конфликтологической культуры студентов-менеджеров. Режим доступа: (<http://dspace.nbu.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/46443/70-Zeman.pdf?sequence=1>) - Назва з екрану. – Дата звернення: 25.04.2016.
10. Технології формування конфліктологічної культури викладача [Електронний ресурс]: Гіренко С.П. Педагогічні технології формування конфліктологічної культури курсантів у ВНЗ МВС України. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2010_28_1/girenko.pdf – Назва з екрану. – Дата звернення: 25.04.2016.

REFERENCES

1. Gerasimova I.(2007). Introduction to the theory and practice of argumentation: Proc. Collec. / IA Gerasimov. - M.: University Book, Logos. – 310.
2. Gomonyuk O.M. (2012). Special course "Profesiyno-pedagogichna culture maybutnogo sotsialnogo teacher" - warehouses formuvannya profesiyno-pedagogichnoї culture maybutnih sotsialnih pedagogiv // Science. Rec. Vinnits. Keep. ped. the University im.M.Kotsyubinskogo. Ser. : pedagogy, psihologiya: ST. Sciences. Approx. - Vinnitsa: TOV "Nilan Ltd", –Vip.38.– S.84-88.
3. Korostelin M.O. (2015). Trening u formuvanni konfliktologichnuch uminn maybutnich fahivtsiv z tovaroznavstva ta komertsiyoy dijalnosti /M.O.Korostelin//ISSN Online: 2312-5829. osvitologichnuy duscurs, № 1 (9). 147 <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456738771.pdf> (data zvernennaj 5/15/2016). – Nazva z ekrana.
4. Samsonova, N. V. (2002). Konfliktologicheskaja kul'tura specialista i tehnologija ee formirovanija v sisteme vuzovskogo obrazovanija. Kaliningrad: Izd-vo KGU, 308.
5. Serebrovskaja, N. E. (2011). Stanovlenie i razvıtie konfliktologicheskoy kul'tury budushhego specialista socionomicheskoy professii v vuzovskij period. Nizhnij Novgorod, 53.
6. Strelnikov V.Y. (2013). Suchasni tehnologii navchannya in vischij shkoli: Modular posibnik for sluhachiv avtorskih kursiv pidvischennya kvalifikatsii vikladachiv MIPK PUET / VY Strelnikov, I. G. Britchenko. - Poltava: PUET.– 309.
7. Truhan M. A. (2014). Practichni pidhodu do organizatsii sotsialno-psihologo-pedagogichnogo treningu yak formu konfliktologichnuchnoi pidgotovku maibutnih socialnuch pedagogiv / M.A.Truhan//Naukovi zapesku. Pshologopedagogichni nauku [the Electronic resource]: naukovy magazine. № 4 / Nizhun: NDU ім. М.Гоголь, – P.183-187.
8. Shherbakova, O. Y. (2011). Psyhologija konflyktologicheskoy kul'tury lychnosty specyalysta: formirovanye v kontekstnoj obrazovatel'noj srede. Moscow, 34.
9. Actual problems of the hotel – tourist business and services [electronic resource]: EJ Zeman Training as a method of forming conflictological culture of students - managers. Access Mode: (<http://dspace.nbu.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/46443/70-Zeman.pdf?sequence=1>) - Hosting Project s ekranu. - Zvernennya Date: 25.04.2016.
10. Tehnologii formuvannya konfliktologichnoї culture vikladacha [electronic resource]: SP Girenko Pedagogichni tehnologii formuvannya konfliktologichnoї culture kursantiv at BIS MVS Ukrainy. Access mode: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2010_28_1/girenko.pdf - Hosting Project s ekranu. - Zvernennya Date: 25.04.2016.

The realization of the technology formation of the conflictological culture of future experts of socionomic professions

T. R. Branitska

Abstract. The problem urgency of formation of the conflictological culture of future experts of socionomic professions in the article is given; the ways of psychologic-educational system realization of the conflictological culture of future experts of socionomic professions formation are considered; the meaning of the trainings in the development and formation of a personality of the future experts is revealed, his individual psychological characteristics and formation of own strategy of behavior in conflict situations are determined; the Program of social-psychological training “The conflictological culture of future experts of socionomic sphere” which is aimed at the development of value-motivational, cognitive and reflective components of the conflictological culture of future experts of socionomic professions formation is presented.

Keywords: technologies, training, vocational training, experts of socionomic professions, conflictological culture.

Реализация технологии формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий

Т. Р. Браницкая

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий; освещены пути реализации психолого-педагогической системы технологий формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий; раскрыто значение тренингов в развитии и становлении личности будущего специалиста, определении его индивидуально-психологических особенностей и формировании собственной стратегии поведения в конфликтных ситуациях; представлена Программа социально-психологического тренинга «Конфликтологическая культура будущего специалиста социномической сферы», которая направлена на развитие мотивационно-ценностного, когнитивного и рефлексивного компонентов формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномической сферы.

Ключевые слова: технологии, тренинг, профессиональная подготовка, специалисты социномических профессий, конфликтологическая культура.

Сучасні проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні

А. М. Грись

НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: Gris1976@mail.ru

Paper received 29.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Анотація. Стаття присвячена питанням соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні. Розкрито як правові, так і психологічні аспекти пов'язані з невизначеністю статусу переселенця, а відтак розмитістю соціальної та особистісної ідентичності, що негативно позначається на їх самопочутті та "Я-концепції". Наведено фрагменти практичної діяльності з переселенцями та окреслено їх типові запити до психолога. Наведено фрагменти із досвіду роботи психолога з розвитку навичок цілепокладання та поліпшення психоемоційного стану внутрішньо переміщених осіб у нових соціокультурних умовах.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, соціально-психологічна адаптація, соціально-правова захищеність, цілепокладання, криза ідентичності.

Серед людей, які сьогодні перебувають у складних життєвих обставинах на першому місці нині опинилися представники із числа вимушених переселенців та внутрішньо переміщених осіб із Криму та Сходу, які потребують створення належних умов та надання можливостей для всебічної їх підтримки і соціально-психологічної реабілітації. За результатами вивчення соціального становища молоді було виділено такі ключові проблеми: житлові, соціально-правові, психологічні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що в основному увага дослідників до внутрішньо переміщених осіб стосується проблемних аспектів соціальної інтеграції і адаптації означеної категорії осіб та захисту їх соціально-економічних прав (О. Балакірева, М. Дем'яненко, М. Закіров та ін.). Водночас недостатньо уваги приділяється питанням саме психолого-педагогічних аспектів адаптації внутрішньо переміщених осіб та надання останнім кваліфікованої психологічної допомоги. Такі дослідження ж як "Педагогічні умови формування готовності психологів до роботи з сім'ями і дітьми «групи ризику» (І.Г. Яценко), застосування тренінгових технологій у роботі з представниками «груп соціального ризику» (Н.Ю. Максимова) можуть слугувати орієнтирами як для психологів-науковців, так і практиків.

Мета статті: висвітлити сучасні проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб на основі досвіду практичної діяльності з ними.

Проблеми соціально-психологічної адаптації виникають у місцях компактного переселення: санаторії, бази відпочинку, школи (поселення в межах 50 осіб). У зв'язку з тим, що ці місця знаходяться на значній відстані від інфраструктури міста у переселенців немає достатнього доступу до інформації, що перешкоджає їх активному включенню у систему соціальних зв'язків, їх розширенню, працевлаштуванню. В умовах закритого середовища, швидкими темпами поширюються такі негативні явища як: алкоголізація, кримінальна поведінка, пасивність, безпорадність, відчай, споживацька поведінка (очікування постійної допомоги з боку держави та міжнародних організацій, гуманітарної допомоги до якої звикають), внаслідок чого закріплюється позиція жертви та відмова від активних дій. Схильність перекладати відповідальність

за себе і своє життя на державу. Наслідком споживацького сприйняття "держави" стає відсутність у молоді ініціативи, духу підприємництва, бажання докладати зусиль до активного поліпшення якості власного життя. У багатьох виявляється агресивна поведінка, вороже ставлення до оточення, пошук винних, незадоволеність, образа. У таких умовах виникає необхідність профілактики соціальної маргіналізації молоді, включення їх до більш адаптивних груп з метою освоєння нових моделей поведінки та формування у них активної життєвої позиції, усвідомлення потреби докладання власних зусиль для створення умов безпечного середовища. Назріває нагальна потреба розробки комплексних програм соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб та подолання різного роду суперечностей, змістовими складовими яких мають бути найбільш актуальні проблеми сучасної молоді: переживання втрати соціальних зв'язків, розірвані родинні зв'язки, ідеологічні конфлікти, робота з посттравматичними стресовими розладами (ПТСР), апатія, розчарування.

Актуалізація особистісних ресурсів внутрішньо переміщених осіб, розвиток соціальної мобільності, вирішення освітніх проблем, відновлення професійної діяльності (професійного навчання), правових питань пов'язаних із відновленням документів тощо. Розробка єдиної системи інформування внутрішньо переміщених осіб про можливість, ресурси, про способи вирішення житлових проблем тощо.

Несприятливі умови життя в яких опинилася ця категорія осіб, зумовила виникнення великої кількості дезадаптивних груп, таких як соціальні сироти, безпритульні та ті, що мають досвід саморуйнівної поведінки. Необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із соціальною дезадаптацією молоді зростає в умовах соціально-політичної та економічної кризи в Україні.

Серед чинників поширення злочинності серед є також насиченість інформаційного простору матеріалами, що містять елементи насильства та жорстокості особливо в умовах збройного конфлікту в Україні (примножуються випадки насильства та знищення матеріальних цінностей, зростає кількість крадіжок зброї та її застосування), стають популярні еталони цинічної поведінки, що засвоюються і привласнюються так легко тому, що не сформоване уявлення про

себе, адекватне їхній особистості, через оцінки і ціннісні відносини оточуючих, навіювання ЗМІ моделей агресивної поведінки, що негативно позначається на психоемоційному розвитку молоді та спричиняє викривлене сприйняття оточуючої дійсності. Відбувається підміна цінностей з орієнтацією переважно на матеріальні цінності. За даними Державного департаменту з питань виконання покарань злочини, що скоюються молоддю є дедалі жорстокішими, що відповідно висуває необхідність не лише пошуку адекватних, науково обґрунтованих шляхів її способів подолання, а й відповідну підготовку кваліфікованих фахівців до роботи з вище зазначеним контингентом.

Зазначені вище проблеми призводять до маргіналізації молоді, втрати ними соціальної ідентичності. Тобто для них характерними є *деформації ідентичності*, серед яких розпад ідентичності та загроза її формуванню, або дифузія ідентичності, яка полягає в: нездатності вироблення власних цінностей, цілей та ідеалів, проблеми психосоціального самовизначення. Негативна ідентичність виявляється перш за все в неприйнятті всіх властивостей і ролей, які в нормі сприяють формуванню ідентичності (сімейні ролі, статево-рольові стереотипи тощо). Сутність *кризи ідентичності* складає серія соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Неспроможність розв'язати ці завдання є наслідком неадекватної ідентичності для якої характерні:

- 1) уникнення психологічної інтимності, тісних міжособистісних стосунків, ізоляція;
- 2) розмивання почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страхи та боязнь змін у житті;
- 3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитися на будь-якій головній діяльності;
- 4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних взірців для наслідування.

Становлення ідентичності як феномена самосвідомості пов'язане із задоволенням потреби особистості у *самототожності*. Реалізація цієї фундаментальної потреби є показником здорового існування особистості, оскільки забезпечує оволодіння індивідуальним та соціальним простором життєдіяльності, підтримує переживання безперервності особистості у процесі розвитку, виступає основою особистого самовизначення та критерієм успішної соціальної адаптації.

Окрім того у переселенців гостро постає проблема цілепокладання у нових умовах на основі реальної оцінки ситуації, що складається у тому чи іншому регіоні, а також адекватної оцінки власних особистісних ресурсів для успішного навчання чи працевлаштування.

Наведемо приклад консультації 12-ти річного хлопчика Н. зі Сходу України.

Мати хлопчика звернулася до психолога, описуючи наступні проблеми у поведінці сина: не хоче йти до школи, не може ввійти у новий колектив, спілкується в основному по телефону із дітьми-переселенцями. А нещодавно, хлопчик вкрав мобільного телефона, і ця ситуація сильно налякала матір. Після цього інцидента вона вирішила звернутися за допомогою до пси-

холога. Бо стала хвилюватися за майбутнє життя свого сина.

Під час першої зустрічі з хлопцем вдалося з'ясувати, що мама дуже багато працює, і майже не приділяє йому уваги, бо треба сплачувати житло. Батько не працює. Живуть у трьохкімнатній квартирі із родичами у яких нещодавно народилася маленька дівчинка. Хлопчик почувається непотрібним у своїй сім'ї, батьки часто сваряться через гроші. У процесі розмови з психологом хлопчик відкриває одну історію, яка ймовірно і підштовхнула його до крадіжки.

Родичі дарували йому гроші – на Різдво, на іменини, на інші свята. Він їх все відкладав, хотів собі купити телефона. Але одного разу Батько забрав у хлопця його гроші і купив у подарунок для мами планшет. Хлопчик обурився. І зробив висновок, що раз у нього можуть відібрати гроші, без його на те згоди, то і він так само може це зробити з іншими людьми.

Після консультації була розмова із мамою, яка зізналася, що дійсно мало уваги приділяє сину. Після того їй було запропоновано попрацювати із нею та її чоловіком, а не з дитиною, оскільки причини дезадаптивної поведінки сина криються у їхніх стосунках із чоловіком. Проте, вона відмовилася, аргументуючи це своєю зайнятістю на роботі та впевненості у відмові чоловіка працювати із психологом. “Я думала, Ви попрацюєте із моїм сином, він може приходити до Вас на заняття, і проблема вирішиться”!

Тобто як бачимо ситуація у сім'ї вкрай критична, і проблема є комплексною, тому і вирішення потребує системного на усіх рівнях. І насамперед потрібно як бачимо здійснювати серйозну психологічну просвіту батьків стосовно впливу їхніх відносин на особистість дитини, стосовно культури спілкування в сім'ї, стосовно економічної соціалізації дитини тощо.

Інший приклад з приватної практики.

Клієнт. Д. Чоловік – 35 років. На консультацію відправила дружина через акогольну залежність. На першій зустрічі з'ясувалося, що чоловік у себе на батьківщині мав свій бізнес. Заробляв достатньо коштів і почувався більш-менш впевнено. До Києва приїхав, намагався кілька разів тут розпочати свою справу. Але все безрезультатно. Тут велика конкуренція і він розчарувався, втратив надію і після кількох невдалих спроб відновити свій бізнес став безробітним. Дружина зараз заробляє гроші на сім'ю. Скарги, що їй важко. Після першої зустрічі чоловіка було відправлено до реабілітаційного Центру залежних осіб “СЕНС”, де з ним спочатку працювали спеціалісти з подолання залежності, а потім свої зусилля спрямовують психологи на подолання особистісної безпорадності та розвиток навичок цілепокладання, усвідомлення і рефлексії.

Тобто, бачимо прояви актуального серед переселенців феномена – вивченої безпорадності. У психологічних дослідженнях доведено, що безпорадність впливає на те, як людина сприймає навколишній світ, які цілі ставить перед собою та яким чином прагне їх досягти. Від міри сформованості безпорадності в особистості залежить не тільки успіх у житті, але й здоров'я. М. Селігманом та його співробітниками було встановлено, що безпорадність впливає на здатність

організму протистояти хворобам та на активність імунної системи людини [1].

Водночас, велика кількість досліджень феномену завченої безпорадності демонструє, що вона має здатність поширюватися на більш широкий спектр дій, окрім тієї, яка спричинила формування безпорадності, тобто, має здатність до генералізації (Д. Хірото, М. Селігман). Окрім цього, численні дослідження показали, що формування безпорадності може відбуватися навіть тоді, коли людина просто спостерігає зразки безпорадного поведінки. Люди швидше здаються, коли вони бачать подібність між собою і моделлю, яка демонструє безпорадну поведінку, порівняно з ситуаціями, коли у них перед очима є приклад успішних дій, або коли модель безпорадна, але спостерігачі вважають себе компетентнішими, ніж вона [2].

Цікавими у контексті роботи з переселенцями є, на наш погляд, дослідження В. Горбунової, яка аналізує прояви завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС [1].

Результати цих досліджень свідчать, що суспільна опіка, яка є необхідною в плані оздоровлення, покращення харчування та побутових умов студентів-чорнобильців, певною мірою негативно впливає не лише на успішність їх навчальної діяльності, а й на особистісний розвиток, оскільки саме їм притаманний такий симптомокомплекс завченої безпорадності як редукція діяльнісного потенціалу, низька самокритичність, соціальна інфантильність, пасивність моральної сфери, що знижує ймовірність соціальних та особистісних досягнень.

Виділяють два види безпорадності ситуативну та особистісну. В основі ситуативної безпорадності лежить стан, який розвивається в конкретній ситуації і є тимчасовою реакцією на травмуючі невідконтрольні особистості події.

Цей вид безпорадності може виникати в будь-якої людини і залежить від інтенсивності (величини) невдачі (або серії невдач) або негативних подій [1]. Другим фактором, який сприяє виникненню ситуативної безпорадності є адаптивність людини до невдач (поріг толерантності). Ймовірність виникнення стану безпорадності з'являється при високій інтенсивності негативної події чи невдачі, та низькій толерантності до них.

Розвитку проявів ситуативної безпорадності у суб'єкта сприяють: атрибуції причин негативних подій, негативна оцінка власних дій і досягнутого результату та прагнення до уникнення невдачі, що призводить до відмови від нових спроб вирішити ситуацію, бездіяльності і апатії.

Чимало проблем у внутрішньо переміщених осіб і з цілепокладанням.

Клієнтка О. 37 років. Троє дітей. Працює у соціальної службі. Сама заробляє собі і дітям на життя. Скаржиться, що дуже важко. Але надіється тільки на себе. Важко нести цей вантаж повсякденних обов'язків.. Хоче зрозуміти, як їй далі рухатися в роботі, щоб більше заробляти і менше працювати. Бо дуже стомлюється. Важко працює, не висипається, потребує підтримки.

Тобто як бачимо, для переселенців характерними є стани втоми від надмірного перевантаження на роботі. Важливо, щоб особистість була готова самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки та ефективно використовувати свій фізичний, психічний потенціал для максимальної самореалізації. Тому як ніколи актуальними постають питання вивчення психофізіологічних станів переселенців та допомога їм у самопроектванні власного життєвого шляху. Умови, в яких опиняються переселенці - нові дефіцитарні, кризові умови у яких надзвичайно гостро постає питання самопроектвання, передбачення себе в подальшому майбутньому. Свідомо чи несвідомо особистість, здійснює певні вибори, створюючи тим самим власну життєву історію. Успіх адаптації особистості до нових умов, багато в чому залежить від їх вміння продуктивно діяти в складних умовах, здійснювати планування власного життя, мати здатність до самозмін, самовдосконалюватися. Самопроектвання особистості є однією з умов самореалізації особистості.

При цьому можна визначити основні етапи особистісного самопроектвання:

- 1) вибудовування протопроекту як задуму себе бажаного на основі осмислення особистого досвіду та вимог соціуму;
- 2) створення проекту орієнтиру, що здійснюється завдяки аналізу варіантів себе бажаного та відкиданню альтернативних проектів;
- 3) проектування подій, які сприятимуть реалізації власного задуму (подієвий проект);
- 4) вибудовування сюжету майбутнього життя, який сприятиме реалізації особистого задуму (життєвий проект);
- 5) створення проекту реалізації життєвого проекту на основі особистісних трансформацій залежно від внутрішніх та зовнішніх смислових реалій (проект зміни особистісних характеристик) [5].

Самопроектвання як вагомий чинник розвитку особистості передбачає звернення до власних спогадів, когнітивних зразків власних атрибутів та до теорій «Я» [9, с.53]. При чому останні по суті інтегрують попередні складові, забезпечуючи провідні особистісні зміни, що лежать в основі реалізації особистісного проекту. Самопроектвання вимагає від особистості створення власних моделей розвитку та власних поглядів на динаміку змін, а не орієнтації на готові моделі майбутнього, які пропонує соціум.

Глибоке осмислення людиною свого життєвого шляху, активізація у неї провідних екзистенціалів буття сприяє продуктивному життєвому вибору і успішній самореалізації. Суб'єктивною моделлю проектування особистістю життєвого шляху є її життєвий світ. Особливості життєвого світу, у тому числі - життєвого простору особистості, - відображають успішність проектування життєвого шляху в сьогоденні і його зміст в майбутньому. Висока соціальна значущість проектування особистістю свого життєвого шляху, складність і багатоаспектність цього феномена в єдності ціннісних орієнтацій, життєвого світу в цілому, самореалізації життєвого проекту особистості обумовлюють необхідність і перспективи подальшого

вивчення цього феномену як складного системного утворення у віковому аспекті [5].

Одним із таких варіантів може бути застосована “Карта цілей Зінкевич Євстегнеєва у модифікації Тараріної”.

Мета: діагностика суб’єктивного сприйняття клієнтом власних стратегій цілепокладання.

Завдання:

- виявлення наявної у клієнта стратегії цілепокладання;
- визначення емоційного фону, яким супроводжується просування клієнта до цілі;
- прояснення у свідомості клієнта можливих варіантів оптимізації стратегії вибору цілі і просування до неї із збереженням ресурсу.

Матеріали: аркуш А-4, кольорові олівці, простий олівець, ручка.

Час роботи від 35 хвилин. Вік – від 8 років.

Алгоритм роботи.

Вам пропонується дивовижна подорож по чарівній карті.

Основна частина

1. Позначивши контури намалюйте карту.
2. Заповніть поки-що пусту карту ландшафтом, тобто позначте гори, рівнини, ріки, водойми, ущілини, пустелі, ліси, галявини, моря, океани і т.д.
3. Прапорцем укажіть Ціль, до якої Ви прагнете.
4. Пунктиром позначте маршрут, який має початок і кінець.
5. Пропишіть умовні позначення.
6. Співставте їх з емоціями.
7. Позначте буквою П-початок руху на Вашому маршруті.
8. Позначте на якому етапі шляху ви знаходитесь зараз.

Аналіз

1. Характер маршруту свідчить про те, як людина сама ставить собі перешкоди в житті і як їх долає.
2. У який ландшафт потрапив прапорець із ціллю: пустелю, водопад. Про що це для Вас?
3. Якщо у своєму маршруті Людина проходить усі ландшафти-це творча людина, якщо ні – Людина виконавець
4. Вхід і вихід співпадають – людина приходить до того з чого починала, але уже на рівень вище.
5. Важливо які емоції відчувала людина, перш ніж досягнути цілі.

6. Вхід - внизу, вихід – вверху, означає, що людина йде від практики до теорії, і навпаки.

8. Вхід зліва, вихід справа – людина доводить справу до кінця, хоча й хвилюється, тривожиться на початку.

9. Вхід-справа, вихід-зліва – розвинена інтуїція, відчуття нового.

10. Поділіть на три частини по діагоналі і по вертикалі не сторінку, а карту: ліва частина- минуле, центральна частина-теперішнє, права частина – майбутнє, верхня частина – думки, центральна частина – плани, нижня частина – вчинки.

11. Напишіть есе “Ця подорож мені підказала, що...” [4].

Запропонована техніка чудово підходить для актуалізації навиків планування. І роботи на результат. Клієнти у результаті її виконання приходять до усвідомлення власних стратегій цілепокладання та самопроекування. Особливо ефективна у груповій роботі з переселенцями, коли є можливість не тільки обмінятися досвідом, повідомити про їхню біль, а й забезпечує відчуття приналежності до “своїх” та об’єднує, згуртовує людей навколо вузькогрупових цілей.

Отже, серед пріоритетних напрямків роботи щодо успішної адаптації внутрішньо переміщених осіб, є:

- створення та затвердження на державному рівні програми соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб;
- проведення Всеукраїнських соціально-психологічних експериментів щодо виявлення особливостей адаптації внутрішньо переміщених осіб у різних регіонах України;
- налагодження професійної взаємодії представників як державних, так і громадських організацій щодо надання допомоги зазначеній вище категорії осіб;
- потужна просвітницька діяльність, у тому числі ЗМІ, інтернет-ресурси тощо;
- надання психологічної допомоги особистості через активізацію потенціалу комунікації між внутрішньо переміщеними особами та представниками місцевих громад;
- вивчення програм і стратегій, реалізація проектів, у тому числі й міжнародних, що спрямовані на допомогу внутрішньо переміщеним особам та мають спонукати останніх до активних дій з самопроекування власного життєвого шляху.
- Використання потенціалу соціальних зв’язків у новому соціальному середовищі та включеність у різні сфери суспільного життя: професійного, дозвілєвого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова В.В. Феномен завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС / В.В. Горбунова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. (12 (37), 2006. – С 33-37.
2. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М., 1984. – 192 с
3. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журнал практического психолога, №3-4, 2000, с. 218-235.
4. Тарарина Е. Арт-кухня: волшебные рецепты / Е. Тарарина. - Научно-методическое пособие. – Луганск: Элтон-2, - 140 с.
5. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н.В.Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. - Вип. 24. - С. 7-11.

REFERENCES

1. Horbunova V.V. Fenomen zavchenoi bezporadnosti v navchal'nij dijal'nosti studentiv, shho postrazhdali vid naslidkiv avarii na ChAES [The phenomenon memorized helplessness in the training of students affected by the Chernobyl accident] / V.V. Gorbunova // Naukovyi chasopys NPU

- imeni M.P. Dragomanova. – Serija №12. Psihologichni nauki: zb. naukovih prac'. (12 (37), 2006. – S. 33-37.
2. Rotenberg V.S. Poiskovaja aktivnost' i adaptacija [Search engine activity and Adaptation] / V.S. Rotenberg, V.V. Arshavskij. – M., 1984. – 192 s
 3. Romek V.G. Teorija vyuchennoj bespomoshnosti Martina Seligmana [Theory vyuchennoy bespomoshnosti Martin Seligman] / V.G. Romek // Zhurnal prakticheskogo psihologa, №3-4, 2000, s. 218-235.
 4. Tararina E. Art-kuhnja: volshebnye recepty [Art Cuisine: volshebnye recepty]/ E. Tararina. - Nauchno-metodicheskoe posobie. – Luhansk: Jelton-2, - 140 s.
 5. Chepelieva N.V. Diskursivni zasobi samoproektuvannja osobistosti [Discourse means samoproektuvannya personality] / N.V.Chepeleva // Naukovi zapiski. Serija «Psihologija i pedagogika». Tematicnij vipusk «Aktual'ni problemi kognitivnoi psihologii». – Ostrog: Vid-vo Nacional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademija», 2013. - Vip. 24. - S. 7-11.

Modern issues of social and psychological adaptation of internally displaced persons in Ukraine

A. M. Hrys

Annotation. The article is devoted to the issue of social and psychological adaptation of internally displaced persons in Ukraine. It reveals legal as well as psychological aspects associated with uncertainty of the displaced people status, and, therefore, diffusion of IDPs' social and personal identity affecting their self-awareness and self-concept. Fragments of practical work with displaced people are presented and the typical questions they address to psychologists are outlined. Proposed fragments of psychologist's experience show goal-setting skill development and improving of IDPs emotional state in new social and cultural conditions.

Keywords: *internally displaced persons, social and psychological adaptation, social and legal security, goal-setting, crisis of identity.*

Современные проблемы социально-психологической адаптации внутренне перемещенных лиц в Украине

A. M. Грись

Аннотация. Статья посвящена вопросам социально-психологической адаптации внутренне перемещенных лиц в Украине. Раскрыто как правовые, так и психологические аспекты связанные с неопределенностью статуса переселенца, а затем размытостью социальной и личностной идентичности, что отрицательно сказывается на их самочувствии и "Я-концепции". Приведены фрагменты практической деятельности с переселенцами и обозначены их типичные запросы к психологу. Приведены фрагменты из опыта работы по развитию навыков целеполагания и улучшения психоэмоционального состояния внутренне перемещенных лиц в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова: *внутренне перемещенные лица, социально-психологическая адаптация, социально-правовая защищенность, целеполагание, кризис идентичности.*

Психологічні механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців

М. М. Павлюк

Міжрегіональна Академія Управління Персоналом, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: Marijapavluk@list.ru

Paper received 29.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Анотація. У статті розглянуто психологічні механізми розвитку самостійності серед яких виділено інтеріоризацію та ідентифікацію, як більш ранні механізми, а також рефлексію та екстеріоризацію, що формуються у процесі становлення суб'єкта самопізнання, самовизначення та саморозвитку майбутніх фахівців. Автономізація як механізм індивідуалізації особистості, що передбачає процеси: усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціацію, інтерналізацію, творчу реалізацію та інтеграцію. Внутрішня мотивація, що забезпечується можливістю вибору та життєстійкість, яка виявляється у системі переконань про себе, світ, відносини зі світом.

Ключові слова: психологічні механізми, ідентифікація, рефлексія, автономізація, самостійність фахівців.

У період соціально - економічної кризи суспільства життя людини характеризується духовним збідненням, переорієнтацією у сфері соціальних цінностей, посиленням тенденції втрати сенсу життя. Це призводить до загострення суперечностей в особистісній сфері людини, особливо молоді: між потребою ствердити себе в навколишньому світі, реалізувати себе в суспільстві і необхідністю соціальної адаптації та регуляції поведінки; потребою бути незалежним, самостійним і нездатністю брати на себе відповідальність у значущих ситуаціях; потребою бути вільним і наявністю внутрішньої несвободи, нездатністю долати свої внутрішні конфлікти, вирішувати психологічні проблеми, пом'якшувати перебіг життєвих криз. Як бачимо, йдеться про міру залежності внутрішнього світу людини від світу зовнішнього, про локалізацію ініціативи і відповідальності в особистісному просторі суб'єкта життєдіяльності. Усе це висуває необхідність не лише зовнішніх, а й передусім внутрішніх змін на усіх рівнях. В першу чергу йдеться про особистісні зміни, які запускають динаміку усіх інших трансформацій у суспільстві в цілому, та в галузі освіти зокрема. Нові орієнтири потребують розвитку особистісної самостійності, як основи при виборі траєкторії професійного зростання та усвідомлення себе суб'єктом власного життєвого шляху.

Сучасний соціально - політичний устрій суспільства, як ніколи раніше, вимагає активного включення людини в процес власної життєтворчості, висуває вимоги до неї як до активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Тому зрозуміло, якою гострою є потреба у психологічних дослідженнях проблем активізації внутрішніх резервів людини, особливо юнацтва в період його особистісно - професійного становлення. З огляду на це, великої цінності набуває вивчення психологічних механізмів розвитку самостійності особистості та пошук ефективних шляхів управління її саморозвитком.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема психологічних механізмів розвитку самостійності особистості розкривається передусім у педагогічному (Бенера В.С., В. А. Балюк, А. А. Вербицький, М. А. Данілов, М. І. Д'яченко, Р. І. Іванов, Л. А. Кандибович, І. Д. Клергеріс) та психолого - педагогічному аспектах (І. С. Кош, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, Е. Ф. Мосин, С. Л. Рубінштейн, В. І. Селіванов, Е. В. Суботський, Л. М. Якунін, Ю. В. Янотівська тощо).

Значна кількість наукових праць присвячена феномену самостійності у навчальній діяльності: П.І. Під-

касистою, О.А. Нільсона, Р.І. Іванова, Б.П. Єсіпова, Л.В. Жарової, Т.М. Пономарьової. Ними розглянуті характеристики, основні складові, рівні самостійності навчання школярів; самостійність як якість особистості, що формується в процесі використання самостійної роботи, види самостійної роботи. Самостійність розглядається в світлі основних якостей особистості - ініціативності, творчої активності - як головних показників її всебічного розвитку.

Поняття "самостійність" у психологічних дослідженнях розглядалася по-різному: як якість чи властивість особистості (Г. С. Костюк, О. В. Петровський, О. Г. Ковальов), як риса характеру (К. К. Платонов), як тенденція (Н. Д. Левітов), як воляова властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні (В. І. Бродовські, І. П. Патрік, Д. А. Цирінг, В. Я. Яблонко), як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку, активній роботі думок, почуттів, волі (С.Ю. Головін), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності.

Метою статті є розкриття психологічних механізмів розвитку самостійності майбутніх фахівців.

У психологічній науці трактування поняття «механізм» неоднозначне. «Психологічний механізм» є широким поняттям й передбачає сукупність факторів, умов, закономірностей взаємодії людини з навколишньою дійсністю, що забезпечують функціонування людини в світі. Різні автори пропонують різну інтерпретацію, розглядаючи його як структурний або процесуальний аспект явища. Л.С. Виготський, розглядаючи механізм психічного розвитку, відштовхувався від питання «Чим це викликано?» й виділяв як першопричину систему відносин між індивідом і середовищем [3]. На думку М.С. Яницького, в більшості визначень цього поняття виокремлюється той факт, що воно відображає процес особистісного розвитку стосовно розвитку системи ціннісних орієнтацій особистості. Вчений визначає психологічний механізм як компонент процесу розвитку майбутніх фахівців, «що являє собою систему засобів та умов, які забезпечують цей розвиток» [7, с. 60]. У зв'язку із цим найбільш показовим є твердження Л.І. Анциферової, яка визначає психологічні механізми розвитку самостійності як

«функціональні способи перетворення особистості, що закріпилися в її психологічній організації, в результаті чого з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування». Надалі ми будемо виходити з цих визначень.

Спираючись на відомі дефініції феномену розвитку, зазначимо наступне. Оскільки процес розвитку самостійності багатоплановий, багатоаспектний, такий, що здійснюється в різних формах, набуває різних ознак у часі, він не може бути описаний через єдиний психологічний механізм. У процесі теоретичного дослідження були визначені такі основні психологічні механізми розвитку самостійності особистості: інтеріоризація, рефлексія, ідентифікація, екстеріоризація.

Під «інтеріоризацією» прийнято розуміти формування в ході онтогенезу внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню зовнішніх структур міжіндивідуальних відносин. Це формування опосередковує весь процес вікового розвитку та становлення особистості. Б.Г. Ананьєв зазначає, що «формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – є разом із тим освоєнням певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим соціальним становленням особистості» [1, с. 248]. На нашу думку, це ще й формування Я-концепції і концепції життя, способу взаємодії із самим собою і навколишнім світом.

На різних етапах вікового розвитку інтеріоризація може виступати як в усвідомлюваній, так і в неусвідомлюваній формі. Останнє стосується засвоєння дітьми з ранніх років способу взаємодії дорослих із навколишнім світом, засобів саморегуляції та саморозвитку. Безсумнівно, що переведення в суб'єктивну реальність таких складних явищ об'єктивної дійсності, як соціальні норми та цінності, припускає наявність свідомих дій і рефлексії. На думку Б.С. Круглова, інтеріоризація соціальних цінностей є свідомим процесом, він припускає наявність у людини здатності виділити з безлічі явищ ті, які становлять для неї деяку цінність (задовольняють її потреби та інтереси), а потім перетворити їх на певну структуру залежно від умов існування, близьких і далеких цілей свого життя, можливостей їх реалізації тощо. Така здатність може здійснитися лише при досить високому рівні особистісного розвитку, що передбачає певний ступінь сформованості вищих психічних функцій, свідомості, соціально - психологічної зрілості та самостійності.

Для особистісного розвитку майбутніх фахівців винятково важливу роль відіграє емоційне забарвлення того, що інтеріоризується. П. Хайду зазначає, що за відсутності емоційної оцінки і переживання знання, явища, обставини людина буде приймати дійсність тільки на словах, на вербальному рівні. Отже, об'єкти та явища дійсності одержують своє представництво в системі особистісних смислів завдяки емоційному переживанню. Тільки в цьому випадку вони отримують статус значущості для людини, тобто мають для неї певний сенс. На думку Б.І. Додонова, «орієнтація людини на певні цінності може виникнути тільки в результаті їх попереднього визнання (позитивної оці-

нки – раціональної чи емоційної)» [4, с. 11].

Таким чином, лише емоційно прийняті явища і активне, діяльне ставлення до них індивіда створюють умови для актуалізації та активізації розвитку самостійної особистості.

Розвиток самостійності також здійснюється за допомогою механізму ідентифікації. Ідентифікація – емоційно – когнітивний процес пізнання і отождолення себе як суб'єкта. Поняття ідентифікації як центрального механізму формування здатності Я суб'єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі. Необхідно відрізнити ідентифікацію від наслідування, оскільки це більш тонкий процес сприйняття загальних зразків мислення та поведінки. Як зазначають П. Массен і співавтори, ідентифікація передбачає сильний емоційний зв'язок із людиною, «роль» якої суб'єкт приймає, ставлячи себе на її місце.

В.А. Петровський визначає ідентифікацію як одну з форм відображеної суб'єктності, «... коли в якості суб'єкта ми відтворюємо в собі саме іншу людину (а не свої спонукання), її, а не свої цілі і ін.» В.Г. Леонтьєв зазначає, що розвиток самостійності особистості відбувається через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів, де базовим компонентом механізму ідентифікації є переживання значущих для людини цінностей [5, с. 80]. При входженні особистості в групу (в тому числі і сім'ю в перші роки життя) на фазі адаптації завдяки ідентифікації відбувається осмислене прийняття «внесків» від значущих інших у групі і отождолення себе з ними, а через це засвоєння прийнятих у групі норм і цінностей. Мова йде про цінність для саморозвитку зворотного зв'язку, отриманого від значущих осіб.

Виходячи з викладеного, ми схильні інтерпретувати ідентифікацію як процес отождолення суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі усталеного емоційного зв'язку, включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм і цінностей оточення.

Переживаючи тотожність з іншою людиною, суб'єкт переживає її особистісні смисли як свої, що розширює його внутрішній світ, сприяє формуванню діалогічності і діалектичності самосвідомості. Ідентифікація сприяє знаходженню нових цінностей, смислів та форм діяльності (Е.О. Помиткін).

Ідентифікація (самоідентифікація) розуміється як центральний момент самосвідомості, пов'язаний із відповіддю на запитання "хто я?", з фіксацією свого становища в системі суспільних відносин.

За визначенням М.Й. Боришевського, самоідентифікація є соціально зумовленим процесом, сутність якого полягає в 1) самокатегоризації суб'єкта, 2) отождоленні його з різними соціальними спільнотами, соціальними цінностями. Змістом самоідентифікації є самовизначення, самоатрибуція суб'єктом певних рис, якостей та інтроєкти визначень суб'єкта іншими (насамперед значущими іншими) [2]. Крім того, самоідентифікація невід'ємно пов'язана з уявленнями особистості про свій ідеальний образ, духовне Я (В.М. Ямницький).

Ідентичність може розглядатися як синтез ідентифікацій суб'єкта в різних сферах життєдіяльності (Г.Р. Адамс, Г. Гротеван, Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.).

Ідентифікації суб'єкта пов'язані між собою певними зв'язками, утворюють систему, в якій одні ідентифікації посідають центральне місце, інші – периферійне. Ідентифікації можуть бути різного рівня усвідомленості, актуальності, значущості для суб'єкта і відповідно до цього мати різний регулятивний вплив на поведінку (М.Й. Боришевський).

Згідно з Е. Еріксоном, про почуття ідентичності свідчать три ознаки:

- відчуття внутрішньої totoжності та інтегрованості в часі;
- відчуття внутрішньої totoжності та інтегрованості у просторі;
- ідентичність переживається серед значущих інших. Таке розуміння самоідентичності робить її близькою до суверенності особистості, відображає побудову її самості.

З нашого погляду, два розглянуті механізми розвитку самостійності майбутніх фахівців об'єднує механізм інтерналізації, якій відповідає організації саморозвитку саме як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін.

У психоаналітичній традиції інтерналізація трактується як процес, "за допомогою якого об'єкти зовнішнього світу отримують постійне психічне представництво, тобто за допомогою якого сприйняття перетворюються в образи, що формують частину нашого психічного вмісту і структуру». За своєю суттю це визначення подібне до усталеного визначення інтеріоризації.

На наш погляд, інтерналізація – більш складний процес, що передбачає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне відтворення прийнятих на певному смислового рівні норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того, інтерналізація як механізм осмислювання дійсності передбачає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результат власної діяльності.

Використовуючи положення В. Груліха, реалізацію окремих етапів інтерналізації можна інтерпретувати так:

- інформація (про існування об'єкта чи явища дійсності та умови його реалізації);
- трансформація («переклад» інформації на власну, індивідуальну мову);
- активна діяльність, що полягає в осмисленні (пізнаний об'єкт або явище дійсності приймається або відкидається);
- інклюзія (ініціювання, привласнення);
- динамізм – зміни особистості, що впливають з прийняття або заперечення значущості об'єкта чи явища.

На думку Я. Гудечека, пропуск деяких етапів призводить до редукції інтерналізації і, як наслідок, до механічного прийняття чужих зразків і стереотипів поведінки. Цей процес може породити зворотню інтерналізацію, тобто заміну цінностей, що мають статус особистісних смислів, предметами потреб, деградацію життєвих смислів, деформацію самості особистості.

Юнг застерігає від уявлення про те, що особистість розширюється завдяки лише притоку ззовні. Він каже: «... Коли якась велика ідея, яка прийшла ззовні, оволодіває нами, ми повинні розуміти, що це відбувається тільки завдяки тому, що щось у нас відповідає цій ідеї, і виходить назовні, щоб зустріти її. Багатство

розуму полягає в розумовій сприйнятливості, а не в здатності акумулювати відомості. Те, що приходить до нас ззовні, і те, що піднімається йому назустріч зсередини, може стати нашим надбанням у тому випадку, якщо ми здатні розвинути внутрішню амплітуду до амплітуди вхідного змісту. Справжнє розширення особистості означає розширення свідомості, що бере початок у глибинних витках особистості» [6, с. 147].

Рефлексія також є одним з важливих психологічних механізмів розвитку самостійності, оскільки вона включає в себе самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, внутрішній досвід людини. У процесі саморозвитку суб'єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче стати.

Рефлексія, як процес пізнання особистісних психічних актів і станів, дозволяє дистанціюватися від буденності (І. Д. Бех), стати на позицію «поза перебуванням» (М. М. Бахтін), віднайти життєві смисли, сформулювати цінності (Е. О. Помиткін). Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної, самостійної, незалежної особистості (І. С. Булах) та усвідомленням і оцінюванням своїх дій виходячи з передбачення відповідних реакцій іншої людини (Н. І. Пов'якель).

Як зазначалося, особистісні зміни людини в процесі життя відбуваються не завжди усвідомлено. Частіше це трапляється підсвідомо, як механізм захисту. Великого значення в усвідомленні психологічної реальності людини науковці надають рефлексії як вищій формі самосвідомості. Завдяки її дії можна виокремити дві головні функції самосвідомості (Дж. Брем, Р. А. Віклунд, С. Дувал, Л. С. Виготський, В. А. Лекторський). Перша – це підтримка внутрішньої узгодженості і самототожності, завдяки чому індивід може будувати свою поведінку і ставлення до тих, хто його оточує. Як правило, вона складається в онтогенезі, реалізується в соціумі і є неодмінним атрибутом психологічного життя людини. І друга – це пізнання себе, пошук сенсу життя, самовдосконалення. Її можна розглядати як засіб особистісного і професійного зростання. Тому вона має бути забезпечена і підтримана спеціально організованим психологічним впливом, особливо в юнацькому віці і в контексті професійного становлення майбутнього фахівця.

У процесі рефлексії суб'єкт здійснює усвідомлений аналіз способів власної діяльності та явищ свідомості, в тому числі і свого Я. Рефлексія виникає тільки в певних ситуаціях, коли суб'єкт стикається з необхідністю переглянути прийняті форми діяльності, звичні уявлення про світ і своє Я, свої настанови та системи цінностей. Наприклад, самоусвідомлення власних уявлень про дійсність – це отримання знань про схему збирання перцептивної інформації, якою користується суб'єкт (О.О. Аронова, В.А. Лекторський, В.І. Моросанова). Самоусвідомлення емоцій – це усвідомлення реальної ситуації і оцінка її з точки зору потреб («нужд» – С.Д. Максименко) суб'єкта та системи цінностей, яку він має (М.Й. Боришевський). У сучасному розумінні рефлексія, спрямована на Я, є засобом зміни самототожності особистості. Тільки усвідомлена (тобто опрацьована свідомістю) особистісна риса, стан або форма поведінки може бути проаналізована і трансформована, змінена, конструктив-

но перебудована на користь особистості. Це умова особистісного зростання і розвитку самостійної особистості.

Екстеріоризація – більш пізній і найпродуктивніший механізм розвитку самостійності, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, що здійснюється у внутрішньому плані щодо самозміни, самоперетворення та перетворення зовнішнього світу. Екстеріоризація є завершальним етапом самотворчості, її суть полягає у створенні нових буттєвих цінностей, їх опредметнення. Людину рухають, як зазначав А. Маслоу, метацінності (за Е. Фроммом, це реалізація бажання бути), або ж нею керують дефіцитарні потреби (за Е. Фроммом, це реалізація бажання здаватися).

До поняття суб'єкта діяльності Б. Г. Ананьєвим включений творчий аспект. Творення часто здійснюється при виході за межі конкретної ситуації і переходить у творчість, що сприяє розвитку самостійності особистості і набуттю нею індивідуальності. Якщо інтеріоризація та ідентифікація – ранні механізми розвитку самостійності, що формуються на етапі становлення суб'єкта саморозвитку, то рефлексія і екстеріоризація – пізні, найбільш зрілі механізми розвитку як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін.

У роботах А. В. Брушлинського, К. О. Абульханової - Славської, Л. І. Анциферової, О. К. Осницького та ін. закладені підстави для обгрунтованого сприйняття суб'єктності як цілісної характеристики активності особистості, спрямованої на оволодіння собою і світом, на перетворення себе і світу з метою досягнення і збереження ідентичності.

В цілому аналіз робіт з проблем відносин «особистість – середовище (об'єктивна реальність)» дозволяє подати процес становлення та розвитку самостійної особистості як процес зміни змісту даних відносин і визначити, що зростання суб'єктності реалізується в прагненні особистості «екстеріоризувати» себе в середовище, привносячи в нього своє, перетворюючи його відповідно до власних смислів. Для позначення цього процесу використовується поняття «оволодіння». «Корені» даного поняття містяться в роботах Л. С. Виготського. Він характеризував «оволодіння» як процес свідомої, цілеспрямованої, вибіркової активності особистості, спрямований на зміну (з метою вдосконалення, «окультурення») навколишнього середовища («природи») і себе (поведінки, вищих психічних функцій). У процесі оволодіння новими просторами особистість розширює власні межі, персоналізуючись у цих просторах.

Внаслідок оволодіння людина привносить «своє», особистісне в зовнішнє середовище (у знання, суспільні уявлення, образи кумирів, професійний простір тощо) і, таким чином, оволодіває ним. Особистість не тільки звільняється від актуальної середової детермінації і детермінації організмичними станами, але, опанувавши об'єктивні простори буття, вона як суб'єкт створює і трансформує середовище свого життя, свій організм у всій складності його процесів, свою поведінку.

Якщо спрямованість розвитку самостійної особистості в цілісному контексті життєдіяльності визначається змістовими складовими самосвідомості (особистісним смислом, цінностями, цілями, ідеалами тощо), то його дієвість залежить від особливостей системи

саморегуляції особистості (М.Й. Боришевський, О.О. Конопкін, Ю.О. Миславський, Г.С. Нікіфоров, О.К. Осницький, І.А. Трофімова, Н.С. Шаважинська та ін.). У цьому розумінні саморегуляцію слід розглядати як функціональний засіб суб'єкта, який дозволяє йому мобілізувати свої особистісні психологічні ресурси для реалізації власної активності, з метою саморозвитку.

Згідно з регуляторним підходом до дослідження діяльності і поведінки людини, процес оволодіння довільною діяльністю розгортається у людини як процес усвідомлення власної позиції суб'єкта діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, П.І. Зінченко, О.О. Конопкін, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, А.У. Хараш та ін.). У цьому процесі беруть участь усі компоненти самосвідомості. Саморегуляція виступає як безпосередній компонент цілісної системи управління поведінкою особистості (М.Й. Боришевський).

Деякі автори (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький) до саморегуляції відносять процеси ініціації і висування суб'єктом цілей активності через механізми рефлексії, а також управління досягненням цих цілей. З огляду на це саморегуляцію можна розглядати як функціональний засіб розвитку самостійності майбутніх фахівців.

Отже, у найбільш узагальненій формі особистісну саморегуляцію можна представити як свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети, в тому числі й особистісної зміни, особистісного зростання. Вищу форму саморегуляції – особистісну – Л.І. Анциферова визначає як процес самотворення.

Таким чином, глобальним, узагальнюючим механізмом розвитку самостійності особистості можна вважати *механізм рефлексивної саморегуляції*, який полягає в цілісній свідомій самоорганізації і самоуправлінні особистістю своїм функціонуванням і розвитком. Рефлексивну саморегуляцію ми визначили як зовнішній критерій особистісного розвитку майбутніх фахівців.

На основі аналітичного огляду психологічної літератури, розвиток самостійності особистості на життєвому шляху може бути представлений у такий спосіб. Зона актуального розвитку самостійності – це базовий рівень, джерело, потенціал саморозвитку. Закладається він, на нашу думку, ще в пренатальний період онтогенезу і на кожному рівні становлення особистості поступово ускладнюється. У пренатальний період потенціал розвитку самостійності створюється з накопиченням досвіду активності дитини та досвіду різноманітних емоційних переживань, які передаються від матері. Після народження можливість отримання досвіду активності (рухової, пізнавальної та ін.) та досвіду почуттів, переживань, ставлень тільки збільшується.

У дорослої людини зона актуального розвитку самостійності (потенціал саморозвитку) характеризується психологічною компетентністю людини і її психологічною насиченістю: інформаційною, чуттєвою (ставлення, переживання – з урахуванням знака емоційного стану), поведінковою (комунікативні навички, навички саморегуляції, вміння в різних сферах життєдіяльності, в тому числі професійної) тощо.

Особистісну компетентність, на нашу думку, можна ототожнити з психологічною культурою людини – її ставленням до обмежень і ресурсів особистісного розвитку.

Проте необхідною умовою для розвитку самостійності особистості (відповідно до теорії Л.С. Виготського) є потреба у ній. Тобто навколишній світ (зона найближчого розвитку) має бути привабливим, значущим і обов'язково більш складним, ніж наявні можливості (зона актуального розвитку) людини. Такий стан справ актуалізує в людині потребу в самозміні, самовдосконаленні, саморозвитку, що робить її самостійною. Психологічний простір зони найближчого розвитку самостійної особистості створює коло її інтересів, захоплень, справ, спілкування, інформаційну, емоційну насиченість, забезпечує знайомство зі світовою культурою, з новими життєвими ситуаціями, новими людьми, пізнання їх, тобто зіткнення зі світами інших людей, їх світоглядом, ставленнями, поглядами (Т.М. Титаренко). Контакт зі збагаченим середовищем дає інформацію для роздумів, дозволяє поглянути на світ крізь призму сприйняття інших людей чи інших обставин, фактів, знань, що приводить до децентрації, розширення життєвого простору індивіда, ускладнення його внутрішнього психологічного простору, посилення сфери Я. При цьому засвоєні характеристики особистісного потенціалу піднімаються на рівень вище. Це відбувається завдяки механізму *інтеріоризації* – присвоєння інформації зовнішнього світу, яка збагачує внутрішні психологічні структури, перетворюючись у власну інформацію, особистісне знання.

Проте людина не посудина для накопичення знань, переживань. Особистісні знання взагалі неможливо передати від однієї людини іншій, їх можна тільки напрацювати, знайти, усвідомити. Інформація, яку людина отримує ззовні, повинна обов'язково підлягати рефлексії. Тільки завдяки *рефлексії*, роздумам, зіставленню нової інформації з наявним досвідом, його *ідентифікації* з власними поглядами, віруваннями, переконаннями, настановами новий досвід привласнюється, стає особистісним, переходить до категорії «компетентність», актуального розвитку, збагачуючи внутрішній світ людини, тобто відбувається вихід за межі існуючих особистісних можливостей, що виявляється в особистісному зростанні та формуванні у неї самостійності.

Значущим чинником і механізмом як функціональним засобом розвитку самостійності особистості, з нашого погляду, є *чутливість до зворотнього зв'язку*. Зворотній зв'язок можна розглядати як нове джерело знань про себе і механізм коригування образу Я. Особистість можна розглядати тільки в системі міжособистісних відносин, вона є продуктом цих відносин (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.М. М'ясищев, В.О. Гатенко). Звідси для особистісного зростання необхідне бачення себе ззовні, знання про те, яким бачить і яким хоче бачити тебе оточення, насамперед значущі особи. Не обов'язково, що вся отримана інформація буде прийнята особистістю, щось не узгодиться з її власними уявленнями про себе та з її ставленням до світу (світоглядом), особистісними смислами, цінностями, цілями. Однак за сприятливих умов – толерантності до новизни і адекватної самооцінки, яка передбачає автономність, самостій-

ність опрацьованість образу Я і самокритичність, – урахування людиною бачення іншими її самої і світу в цілому збагатить особистість і безумовно сприятиме особистісному розвитку.

На нашу думку, дві зазначені умови присвоєння (оволодіння) нової інформації – толерантність до новизни і адекватність самооцінки – відіграють важливу роль у позитивному розвитку самостійності особистості. Очевидно, що можна стикатися з новою інформацією, світоглядом, цінностями, індивідуальним досвідом інших людей – і відкидати їх. Це може відбуватися з різних причин. З одного боку – це шаблонність, негнучкість мислення, ригідність відносин, низький рівень когнітивної складності самосвідомості, спілкування зі світом на конкретно - побутовому рівні. З іншого – сприйняття нової інформації перешкоджає впевненості людини у власній досконалості та непогрішності («Я завжди правий», «Я задоволений тим, який Я є»). Такі переконання роблять людину несприятливою до зворотного зв'язку, світу, що змінюється, не дозволяють децентруватися, поглянути на себе ззовні, очима інших людей. Недаремно в православній культурі, у її традиціях «гордина» вважалася гріховною якістю, тобто такою, що не сприяє духовному вдосконаленню. Дійсно, відчуття самодостатності – це зупинка в розвитку, психологічна стагнація або гомеостаз. Зміни особистості повинні відбуватися, оскільки існування особистості є процесом і її стабільний стан неможливий. Немає нічого страшного у відчутті власної недосконалості, вад, слабкості. Навпаки, відчуття власної недосконалості спонукає людину до саморозвитку за умов відсутності закладеного в дитинстві комплексу безпорадності і збереження пошукової активності як стратегії поведінки (В.С. Ротенберг).

Таким чином, розвиток самостійності особистості забезпечується потребою у зміні, удосконаленні, відкритості до нового (у тому числі й зворотного зв'язку), здатністю до неперервного самоаналізу і оволодіння новими можливостями.

Зазначимо, що людина здатна усвідомлювати свої недоліки, недосконалість взаємин з іншими тільки при належному рівні розвитку Я-концепції: самоідентичності, автономності, автентичності. Особистості з добре відпрацьованим образом Я, з високим рівнем самоідентичності, автономності, суверенності мають і високий рівень толерантності до новизни (інформація, погляди інших людей, способи дії, стратегії поведінки), тобто легко сприймають мінливість життя і змінюються самі, розвиваються, стають самостійними.

Невідпрацьований образ Я, незріла, дифузна ідентичність спричиняє страх, побоювання за межі своєї незалежності, ускладнює адаптацію до мінливих соціальних умов життя та гальмує розвиток самостійності майбутніх фахівців. У такому випадку особистість контактує із зовнішнім світом за допомогою механізмів захисту. Боячись втратити Я, розчинитися, індивід блокує самозміни, залишається вірним своїм стереотипам, звичним оцінкам і формам поведінки. І не розуміє, що життя йде далі, змінюється, набуває нових форм, а отже, він не просто «залишається тим самим», він відстає, «застаріває», не відповідає сучасному, теперішньому життю. Неперервний розвиток самостійності не розкіш, а невідмінна умова особистісного

виживання – умова збереження балансу між життям і людиною (два потяги йдуть в одному напрямку, з однією швидкістю, при цьому не видно ні відставання, ні обгону). Інакше у людини виникає відчуття: не розумію життя, воно стає іншим, я старію, не потрапляю в колію. Результат – втрата контролю за ходом життя, втрата самоповаги, і людина відчайдушно чіпляється за старий устрій, її поведінка набуває захисного характеру. Якщо механізми психологічного захисту не спрацьовують, часто спостерігається занурення у хворобу, різні форми ескапізму, невроз.

Слід підкреслити, що важливою умовою особистісного розвитку самостійності є стійке, відпрацьоване уявлення індивіда про себе (самоідентичність, автономність, суверенність), яке дозволить зберегти ядро особистості при змінах її оболонок, периферійних диспозицій. Автономізація як механізм індивідуалізації особистості у свою чергу реалізується через усвідомлення, привласнення, переосмислення, диференціацію, інтерналізацію, творчу реалізацію та інтеграцію. Внутрішня мотивація, що забезпечується можливістю вибору та життєстійкістю, яка виявляється у системі переконань про себе, світ, відносини зі світом.

Ускладнює розвиток самостійності особистості і явище вивченої безпорадності, яка виробляється частіше за все у дитинстві як спосіб поведінки при багаторазових невдачах і відсутності підтримки у нових, складних для людини (особливо дитини) ситуаціях. В цьому випадку відчуття «Я не зможу» виникає кожного разу при зіткненні з новим і викликає скоріше захисну, оборонну реакцію (за типом різних механізмів захисту), ніж реакцію пошукової активності і розвитку самостійності. В цьому випадку йдеться про стратегію взаємовідносин людини з неосвоєним, новим, частіше з важкими життєвими обставинами: або особистісне зростання, розвиток – або уникнення, блокування розвитку самостійності і в остаточному підсумку – особистісні кризи, психологічні та психофізіологічні (наприклад, психосоматика) проблеми. Здатність людини сприймати життєві проблеми і труднощі як можливість для саморозвитку, самовдосконалення – це стратегія пошукової активності і характеристика розвитку самостійного суб'єкта (Я усвідомлюю труднощі, що виникли, і беру на себе відповідальність за їх вирішення. Я вірю в себе і свої можливості).

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості вимірах / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск, НГПИ, 1992. – 216 с.
6. Юнг К. О становлении личности / К. Г. Юнг // Структура психики и процесс индивидуации. – М. : Наука, 1996. – С. 207–219. (Памятники психологической мысли).
7. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

REFERENCES

1. Ananiev B. G. Man As the subject of cognition / B. G. Ananiev. - SPb. : Peter, 2001. - 288 p.
2. Boryshevskyy M. J. psychological mechanisms of personality dimensions / M. J. Boryshevskyy // Pedagogy and Psychology. - 1996. - № 3. - P. 26-33.
3. L. S. Vygotsky Sobranie sochynenyu: In 6 t. T.4. Detskaya Psychology / LS Vygotsky; ed. DB Elkonyna. - Moscow: Pedagogika, 1984. - 432 p.
4. Dodonov B. I. As emotions values / B. I. Dodonov. MM: Politizdat, 1978. - 272 p.
5. Leontiev V.G. Psychological Mechanisms motivation / V. Leontiev. - Novosibirsk, NHPY, 1992. - 216 p.
6. Jung K. O personality Formation / K. Jung // Structure and Process yndvyduatsyy psyche. - Moscow: Science, 1996. - P. 207-219. (Monuments psycholohycheskoy thoughts).
7. Yanytskyy M.S. Tsennostnye orientation personality as dynamycheskaya system / M. S. Yanytskyy. - Kemerovo: Kuzbassvuzyzdat, 2000. - 204 p.

Psychological mechanisms of future specialists' self-reliance development

M. M. Pavliuk

Abstract. The article describes the psychological mechanisms of self-reliance development, including internalization and identification as earlier mechanisms and reflection and externalization that are formed when future professionals become agents having self-awareness, self-determination and self-development. Increasing of an autonomy level as a mechanism of personal individualization involves such processes as awareness, appropriation, rethinking, differentiation, internalization, creative implementation and integration. Internal motivation is provided by choice opportunities and vitality is revealed through a system of believes about self, the world, relations with the world.

Keyword: *psychological mechanisms, identification, reflection, autonomy, specialists' self-reliance.*

Психологические механизмы развития будущих специалистов

М. М. Павлюк

Аннотация. В статье рассмотрены психологические механизмы развития самостоятельности среди которых выделено интериоризации и идентификации, как более ранние механизмы, а также рефлексии и экстериоризации, которые формируются в процессе становления субъекта самопознания, самоопределения и саморазвития будущих специалистов. Автономизация как механизм индивидуализации личности, предусматривает процессы: осознание, присвоение, переосмысления, дифференциацию, интернализацию, творческую реализацию и интеграцию. Внутренняя мотивация, обеспечивается возможностью выбора и жизнестойкость, которое проявляется в системе убеждений о себе, мир, отношения с миром.

Ключевые слова: *психологические механизмы, идентификация, рефлексия, автономизация, самостоятельность специалистов.*

Комплексная диагностика адаптивности личности

О. П. Санникова, О. В. Кузнецова

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Corresponding author. E-mail: osanniland@gmail.com; o.v.kuznetsova@mail.ru

Paper received 03.02.17; Accepted for publication 10.02.17.

Аннотация. Статья посвящена презентации комплекса методик, диагностирующих широкий спектр разноуровневых показателей адаптивности. Представлена теоретическая модель компонентно-уровневой структуры данного свойства личности. Описана процедура разработки и результаты стандартизации методики диагностики личностной адаптивности, приведены результаты проверки ее надежности, валидности и дискриминативности. Результаты апробации показали, что созданная методика соответствует психометрическим требованиям и может быть рекомендована к использованию в психодиагностической практике.

Ключевые слова: адаптивность личности, континуально-иерархическая модель личности, многоуровневая структура адаптивности, методики диагностики адаптивности.

Введение. На современном этапе украинское общество переживает глубокие потрясения, связанные с коренными изменениями действительности, протекающими как на уровне макросоциальных систем, включая структурные институциональные перестройки в самых разных сферах, так и на уровне повседневной жизни отдельного человека. Все эти изменения многоплановы и включают широкий спектр процессов: от фундаментальных ценностно-смысловых трансформаций, разрушения социальных стереотипов и появления новых моделей социальной успешности до технологических нововведений и реорганизации деятельности.

В таких условиях перед психологической наукой стоит задача глубокого исследования разных граней адаптивности, позволяющей личности успешно приспособиться к столь масштабным переменам и действовать эффективно в высокодинамичной среде. Этому сопутствует также и необходимость разработки соответствующего диагностического инструментария, предназначенного для дифференцированной оценки выявленных психологических качеств.

Краткий обзор публикаций по теме. Основная часть работ, посвященных исследованию личностных факторов адаптации, адаптационных способностей, связана с описанием адаптивной функции различных свойств личности. Список этих свойств варьируется в зависимости от объекта адаптации (различные условия жизнедеятельности) и от особенностей субъекта адаптации (представители многообразных социальных, профессиональных, возрастных групп).

Нам близок другой подход, который основывается на выделении и исследовании адаптивности как устойчивого, целостного и самостоятельного свойства личности. С этих позиций адаптивность характеризуют как полисистемное, функционально-структурное свойство интегральной индивидуальности, определяющееся совокупностью ее разноуровневых индивидуальных свойств (индивидуальных, личностных, субъектных), проявляющихся в результативности деятельности и «цене» адаптации [7].

Опираясь на ряд работ (Акофф Р. и Эмери Ф., Анохин П. К., Либин А. В., Маклаков А. Г., Налчаджян А. А., Очеретянский В. В., Петровский В. А., Прохоров А. О., Розов В. И., Селье Г., Х.Хартманн и др.), под адаптивностью в данной работе понимается свойство личности, характеризующее ее способность к внутренним (внутриличностным) и внешним (поведенческим)

преобразованиям, перестройкам, направленным на сохранение или восстановление равновесных взаимоотношений личности с микро- и макросоциальной средой при изменениях в ее характеристиках [11].

Функционально адаптивность проявляется в регуляции динамики, качества, содержания и результативности адаптационного процесса в любых условиях, ситуациях взаимодействия человека со средой (прежде всего социальной). Многогранность и многоплановость такого функционирования требует системного взгляда на структуру данного свойства, учитывая его неоднородность, сложность и целостность, и создания модели, исчерпывающе представляющей внутреннюю организацию адаптивности.

Теоретической основой для разработки такой модели выступает континуально-иерархическая концепция личности, разработанная Санниковой О. П. (1996). Согласно ее положениям, личность рассматривается как макросистема, состоящая из разноуровневых подсистем, обладающих специфическими характеристиками. В качестве уровней данной системы выделены: 1) формально-динамический; 2) содержательно-личностный; 3) социально-императивный. К первому уровню автор относит совокупность всех свойств, отражающих динамику протекания психических явлений и индивидуальные свойства конституционального характера. Второй уровень включает собственно личностные свойства: направленность, потребностно-мотивационную сферу, интересы. Третий уровень включает тот класс характеристик, которые отражают и имеющиеся у личности представления об обществе, морали, нормах, культуре, знаниях и т. п., и саму мораль личности. Границы между уровнями условны, переходы от одного к другому образуют некое пограничное пространство, объединяющее черты, принадлежащие к двум соседним уровням. Эти переходы имеют свое специфическое содержание. Зона пересечения формально-динамического (первый уровень) и содержательно-личностного (второй) уровней содержит общий для обоих классов характеристик, которые однозначно невозможно отнести только к одному из них. Здесь выделяют качественные особенности психологических составляющих темперамента и личности. Пограничная зона между вторым и третьим уровнями представляется как принадлежащее к обоим уровням свойство, обеспечивающее переживание, переработку информации, знаний, вообще любых целенаправленных воздействий внешнего мира –

индивидуальный опыт, сознание, самосознание. Рассмотренные уровни взаимосвязаны между собой, взаимопроникают и взаимовлияют друг на друга. Именно это объясняет развитие отдельных психических свойств, пронизывающих личность от низших уровней до высших [9].

Адаптивность как одно из фундаментальных свойств личности проявляет себя на всех ее уровнях. В соответствии с указанными выше положениями в структуре адаптивности мы выделяем такие уровни: 1) формально-динамический; 2) содержательно-личностный; 3) социально-императивный. Каждый из них является относительно автономным образованием, характеризующимся специфическим содержанием и функциями, обеспечивающими вместе с тем за счет внутрисистемного взаимодействия целостное проявление адаптивности в реальном жизненном контексте. Содержательные аспекты раскрываются в составе компонентов, отражающих психологическую сущность явлений, принадлежащих той или иной ступени иерархии, и их проекцию в адаптивности. На рис. 1 представлена модель компонентно-уровневой структуры адаптивности.

Изложенные теоретические положения о сущности адаптивности и ее многоуровневой структуре стали основой для разработки комплекса психодиагностических методик, предназначенных для изучения как количественных характеристик адаптивности, отражающих степень ее интенсивности, насыщенности, так и качественных особенностей, выражающих своеобразную комбинацию различных элементов свойства. Данная разработка является попыткой преодолеть достаточно односторонний подход к диагностике адаптивности, в котором выражен акцент на определение уровня развития данного свойства, т.е. дифференциации испытуемых по шкале «низкоадаптивный-высокоадаптивный» [4, 6, 8]. Так выявляется сугубо количественный параметр адаптивности, выражающий силу данного свойства как предиктора легкости/трудности адаптации.

Наша же *цель* заключается в разработке и апробации психодиагностического инструментария, позволяющего получать достоверные сведения о качественных особенностях адаптивности, широком разнообразии ее проявлений, степени сбалансированности внутренних аспектов и, в целом, зрелости. Это дает возможность создавать индивидуальные профили адаптивности, выявлять «сильные» и «уязвимые» ее стороны и на этой основе осуществлять развернутый прогноз адаптации личности в новых условиях, планировать целенаправленную работу по активизации адаптационного потенциала и психологическому сопровождению адаптанта.

Материалы и методы. Представленная модель многоуровневой структуры адаптивности стала теоретическим конструктом разработанного нами комплекса психодиагностических методик: «Тест-опросник социальной адаптивности»; «Методика диагностики личностной адаптивности» и процедура «Оценка направленности адаптивности».

Ранее был опубликован подробный материал о разработке и результатах апробации авторской методики «Тест-опросник социальной адаптивности» [10]. Дан-

ный тест предназначен для диагностики *формально-динамических и качественных показателей адаптивности*, выраженность которых указывает на природную силу адаптивности, ее «базис». Тест-опросник является оригинальной разработкой, соответствует авторскому теоретически обоснованному и эмпирически подтвержденному конструкту, о чем свидетельствует регистрация авторского права (А. с. № 8824; заяв. 30.09.2003; регестрац. 24.11.2003). Результаты апробации методики показали ее надежность и валидность, что подтвердилось также дальнейшей практикой широкого использования как в научных, так и в практических целях.

Остановимся подробнее на описании вновь разработанной методики диагностики личностной адаптивности. Ее появление стало логическим продолжением многолетней работы по исследованию формально-динамического и качественного уровней адаптивности личности, что позволило перейти к более глубокому изучению высших уровней – *содержательно-личностного и социально-императивного*.

На основании уточнения психологической сущности адаптивности, представленной на этих уровнях, нами эксплицированы их признаки и описан компонентный состав, что стало основой определения диагностируемых показателей. Их перечень включает: установочный компонент (мотивационная установка на адаптивность) (АдУ), ценностный компонент (АдЦ), контрольно-регулятивный компонент (АдКР), рефлексивный компонент (АдР), субъективно-нормативный компонент (АдСН), апостериорно-регулятивный (АдАР), императивно-ориентировочный компонент (АдИО), идейно-трансформационный компонент (АдИТ). Каждый из указанных показателей адаптивности является биполярным континуумом, на одном из полюсов которого содержатся черты, характеризующие яркую выраженность качества, на другом – его отсутствие или противоположное проявление.

Значения указанных показателей отражаются в общем показателе личностной адаптивности (ОПЛА), который является обобщенной (среднеарифметической) оценкой выраженности личностно выработанных, усвоенных и сознательно сформированных аспектов адаптивности (индивидуальная мера выраженности адаптивности).

Рассмотренные компоненты (признаки) либо помогают максимально развернуться естественному адаптивному потенциалу (формально-динамический и качественный уровень), часто компенсируя его недостаток, либо подавляют и блокируют его проявления. Совокупность этих качеств адаптивности определяет возможность формирования определенной личностной «технологии» по решению адаптационной задачи (освоение в новых, кардинально изменившихся условиях социальной действительности). Именно эти сведения позволяют максимально эффективно разрабатывать подходы к психологической помощи личности, переживающей трудности на этапе адаптации, осуществлять пропедевтическую работу в период подготовки личности к изменениям в жизни.

Следующим этапом работы над методикой стала разработка стимульного материала, отбор утвержде-

ний, релевантных теоретическому описанию представленных показателей. На этом этапе группой экспертов (30 человек) была произведена оценка степени ясности формулировок заданий (в окончательном ва-

рианте 80 утверждений) и проверка лицевой (содержательной) валидности методики. Также была определена процедура тестирования и обработки данных.



Рис. 1. Модель многоуровневой структуры адаптивности

На завершающем этапе проведена апробация разработанной методики, т.е. проверка основных психометрических параметров. В данной статье приводятся окончательные данные, полученные в ходе проверки методики на надежность, валидность и дискриминативность. В качестве выборки стандартизации на раз-

ных этапах создания методики участвовали более 500 человек. Последняя выборка стандартизации составила 310 человек, в проверке тест-ретеста участвовало 160 человек. Выборку стандартизации составили слушатели факультета последилового образования по специальности «Психология», студенты Южно-

украинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Одесского высшего профессионального училища морского туристического сервиса.

Результаты и их обсуждение. Для определения диагностической ценности созданной методики мы проверяли: во-первых, надежность частей теста с целью установления меры внутренней согласованности содержания теста; во-вторых, тест-ретестовую надежность для выявления устойчивости результатов теста во времени; в-третьих, надежность параллельных форм с целью проверки согласованности ответов испытуемых на различные выборки заданий [1; 2; 5]. Произведена оценка конструктивной (факторной) валидности методики для проверки ее соответствия изначально сформулированному теоретическому обоснованию. Также нами рассчитывалась дискриминативность заданий для оценки способности теста дифференцировать испытуемых относительно «максимального» и «минимального» результата [3].

Вычисления производились с помощью компьютерной программы статистической обработки SPSS 17.0. Результаты проверки надежности и валидности представлены в табл. 1.

Проверка надежности частей теста проводилась путем механического деления каждой шкалы методики пополам и сопоставления результатов корреляционным методом по формуле Пирсона. Как видно из таблицы, величина коэффициентов корреляции показателей частей теста статистически значима на 1% уровне в шкалах: АдКР (контрольно-регулятивный

компонент), АдР (рефлексивный компонент), АдСН (субъективно-нормативный), АдАР (апостериорно-регулятивный), АдИТ (идейно-трансформационный) и на 5% уровне в шкалах: АдУ (установочный), АдЦ (ценностный), АдИО (императивно-ориентировочный). Данные результаты говорят о достаточной мере внутренней согласованности методики, что является одним из доказательств ее надежности. Также проведен корреляционный анализ показателей по каждой шкале методики с суммарным показателем личностной адаптивности (ОПЛА) (N = 310). Получены коэффициенты корреляций достаточно высокие и статистически значимые на 1% уровне, что является показателем меры однородности методики и вместе с тем доказывает ее конструктивную валидность.

Проверка тест-ретестовой надежности оригинального тест-опросника включала проведение повторного теста через 5-6 месяцев в тех же подвыборках. Как видно из таблицы, величина коэффициентов корреляции статистически значима на 1% уровне во всех шкалах, что свидетельствует об устойчивости результатов теста к действию временного фактора.

Для проверки надежности методом параллельных форм нами проведен корреляционный анализ показателей проверяемой методики и результатов «Тест-опросника социальной адаптивности» (О. П. Санникова, О. В. Кузнецова) [10; 11] и Многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин) [4; 6]. В табл. 1 отражены результаты корреляции с общими показателями данных тестов.

Таблица 1. Значения коэффициентов корреляции, полученных при проверке надежности и валидности «Методика диагностики личностной адаптивности»

Шкалы разработанной методики	Способы проверки надежности и валидности психодиагностической методики			
	Надежность эквивалентных половин теста ($x_1 - x_2$) (n=310)	Тест-ретестовая надежность ($y_1 - y_2$) (n=160)	Надежность параллельных форм (n=310)	
			Социальная адаптивность (ОПА)	Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)
АдУ	130*	524**		191*
АдЦ	132*	408**		
АдКР	313**	615**	447**	458**
АдР	466**	496**	244**	185*
АдСН	265**	533**	292**	221**
АдАР	424**	468**	454**	447**
АдИО	149*	488**	245**	
АдИТ	216**	353**	169**	
ОПЛА			446**	257**

Примечание: 1. Обозначение $x_1 - x_2$ указывает на значения корреляции между двумя частями одноименных показателей теста. 2. Обозначение $y_1 - y_2$ указывает на значения корреляции между результатами первого и повторного тестирования. 3. Нули и запятые опущены. 4. * - $p \leq 0.05$; ** - $p \leq 0.01$.

Данные таблицы показывают, что большинство показателей, диагностируемых проверяемой методикой, имеют положительные значимые связи с общим показателем тест-опросника социальной адаптивности (ОПА). На высоком 1% уровне значимости наблюдаются связи с такими параметрами методики: АдКР (контрольно-регулятивный компонент), АдР (рефлексивный компонент), АдСН (субъективно-нормативный), АдАР (апостериорно-регулятивный), АдИО (императивно-ориентировочный), АдИТ (идейно-трансформационный), общий показатель

личностной адаптивности (ОПЛА). Также получены данные о связи определенных показателей личностной адаптивности с общим показателем личностного адаптационного потенциала (ЛАП), измеряемого Многоуровневым личностным опросником (МЛО) «Адаптивность». Такие корреляции продемонстрировали АдКР (контрольно-регулятивный компонент), АдСН (субъективно-нормативный), АдАР (апостериорно-регулятивный), ОПЛА (общий показатель личностной адаптивности) ($p \leq 0.01$); АдУ (установочный компонент), АдР (рефлексивный компонент) ($p \leq$

0.05). Кроме того, получено множество статистически значимых ($p \leq 0.01$, $p \leq 0.05$) корреляционных связей показателей личностной адаптивности с первичными шкалами параллельных тестов. Эти сведения позволяют судить о достаточной мере согласованности ответов испытуемых на разные выборки заданий, что доказывает надежность и валидность представляемой методики.

Одним из способов проверки конструктивной валидности опросника стал факторный анализ его первичных индикаторов, позволивший установить логико-структурные связи, организующие созданное признаковое пространство. В результате оценки полученной (с помощью Varimax-вращения) 8-факторной модели установлено объединение признаков в следующие факторы. В *первом факторе* сгруппировались все признаки контрольно-регулятивного компонента (АдКР), а также с достаточно высоким факторным весом признаки апостериорно-регулятивного компонента (АдАР). *Второй фактор* объединил абсолютное большинство признаков ценностного компонента адаптивности (АдЦ). С наибольшим факторным весом в *третьем факторе* вошли показатели рефлексивного компонента (АдР). *Четвертый фактор* собрал практически все признаки установочного компонента (АдУ). *Пятый фактор* можно обозначить как область признаков идейно-трансформационного компонента (АдИТ). *Шестой фактор* презентует индикаторы императивно-ориентировочного компонента (АдИО). *Седьмой фактор* объединил признаки субъективно-нормативного компонента (АдСН). *Восьмой фактор* частично содержит признаки апостериорно-регулятивного компонента (АдАР), однако не имеющие высокого факторного веса, а также отдельные признаки других компонентов. Полученный результат указывает на близость контрольно-регулятивного (АдКР) и апостериорно-регулятивного компонентов (АдАР), что закономерно. Вместе с тем, данная 8-факторная модель демонстрирует распределение эмпирических показателей, максимально приближенное к теоретическому конструкту, что позволяет нам считать его подтвержденным и высоко оценить конструктивную валидность теста.

Дополнительно нами была проверена дискриминативность заданий теста. Основным показателем коэффициента дискриминативности, δ Фергюсона мы рассчитывали отдельно для каждой шкалы теста. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2. Показатели коэффициента дискриминативности шкал «Методики диагностики личностной адаптивности»

АдУ	АдЦ	АдКР	АдР	АдСН	АдАР	АдИО	АдИТ
1,03	1,02	1,03	1,02	1,02	1,03	1,01	1,01

Как видно из таблицы, показатели дискриминативности во всех шкалах методики свидетельствуют о достаточной способности заданий теста дифференцировать испытуемых по данному качеству.

Итак, в результате всех проведенных процедур можно сделать вывод о том, что предлагаемая методика является надежным и валидным психодиагностическим средством, разработанным с учетом психометрических требований.

Разработанный опросник имеет самостоятельную

диагностическую ценность – он дает возможность дифференцированно оценить показатели различных компонентов адаптивности, проявляющихся в сознательной регуляции взаимодействия личности со средой в период адаптации. Вместе с тем важным является также выявление интегральных характеристик адаптивности при сопоставлении данных по «Тест-опроснику социальной адаптивности» и «Методике диагностики личностной адаптивности». К числу таких характеристик можно отнести внутреннюю согласованность адаптивности и ее зрелость.

Частью комплексной диагностики адаптивности также является процедура «Оценка направленности адаптивности». Она предназначена для выявления устойчивых предпочтений в выборе сфер жизнедеятельности, к изменениям в которых возникает желание адаптироваться, достигать комфорта, намерение актуализировать собственную адаптивность. В список основных сфер могут быть включены: семья; круг друзей; коллектив (трудовой, учебный); профессия (производственные процессы); окружающая среда (природа или цивилизация), общество (политическая ситуация, общественные институты), закрытые сообщества (религиозные общины, различные группировки, сообщества), культура (нормы, ценности, культурные образцы) и тому подобное. Оценивается приоритетность данных сфер с точки зрения важности проявлений адаптивности, широта/узость спектра этих сфер, легкость приспособления к переменам в них. Полученные сведения позволяют существенно уточнить прогноз эффективности адаптации личности.

Выводы

1. На основе положений континуально-иерархической концепции разработана модель целостной и многоуровневой структуры адаптивности как устойчивого свойства личности. В данной структуре рассматриваются признаки адаптивности, представляющие формально-динамический, качественный, содержательно-личностный уровни, уровень индивидуального опыта, а также социально-императивный уровень. Уточнен компонентный состав показателей данных уровней адаптивности.
2. Презентован комплекс авторских психодиагностических методик, предназначенных для диагностики показателей всех ее уровней. В него вошли: «Тест-опросник социальной адаптивности», «Методика диагностики личностной адаптивности», процедура «Оценка направленности адаптивности».
3. Проведена стандартизация вновь разработанной методики диагностики личностной адаптивности, проверка ее надежности, валидности и дискриминативности. Результаты апробации показали, что созданная методика соответствует психометрическим требованиям и может быть рекомендована к использованию в психодиагностической практике.
4. Комплексная диагностика адаптивности открывает новые возможности в изучении данного свойства, постановке психологического диагноза в ситуации оценки адаптивного потенциала личности и разработке на этой основе научно обоснованных мер психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2000. – 462 с.
3. Клайн П. Справочник по конструированию тестов / П. Клайн. – К., 1994. – 283 с.
4. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
5. Общая психодиагностика / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М. Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 303 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1998 – 672 с.
7. Розов В. И. Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. І. Розов. – К., 1993. – 21 с.
8. Розов В. И. Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение : научно-практическое пособие / В. И. Розов. – К. : КНТ; Саммит-Книга, 2012. – 480 с.
9. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
10. Санникова О. П. Результаты апробации оригинального тест-опросника социальной адаптивности / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова // Вісник Харківського університету. Серія «Психологія». – 2002. – № 550. – Ч. 1. – С. 211-214.
11. Санникова О. П. Адаптивность личности : монография / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса : Издатель Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.

REFERENCES

1. Anastazi A., Urbina S. Psychological testing. S.-Peterburg, 2001. 688 p.
2. Burlashuk L. F., Morozov S.M. Directory of psychodiagnostics. S.-Peterburg, 2000. 462 p.
3. Klayn P. Directory of test's designing. Kyiv, 1994. 283 p.
4. Maklakov A. G. Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions // Psychological journal, 2001, T. 22. P. 16–24.
5. General psychodiagnostics / [ed. Bodalyov A. A., Stolin V. V.]. Moskow, 1987. 303 p.
6. Practical psychodiagnostics. Procedures and tests / [ed. Raygorodsky D. Y.]. Samara, 1998. 672 p.
7. Rozov V. I. Psychological analysis of adaptability in extreme conditions. Kyiv, 1993. 21 p.
8. Rozov V. I. Psychology of extreme situations: adaptability to stress and psychological support. Kyiv, 2012. 480 p.
9. Sannikova O. P. Emotionality in the structure of personality. Odessa, 1995. 334 p.
10. Sannikova O. P., Kuznetsova O. V. The results of testing of the original test questionnaire social adaptability // Visnyk of Harkiv's university, 2002, № 550, Vol. 1. P. 211–214.
11. Sannikova O. P., Kuznetsova O. V. Adaptability personality. Odessa, 2009. 258 p.

Complex diagnosis of personality adaptability

O. P. Sannikova, O. V. Kuznietsova

Abstract. The article is devoted to the presentation of complex techniques, diagnosing a wide range of multi-level indicators of adaptability. The theoretical model of component-level structure of personality traits. The procedure of the development and standardization of methods of diagnostics of personality adaptability, the results verify its reliability, validity and discriminative. testing results showed that the established procedure meets psychometric requirements and can be recommended for use in psychodiagnostic practice.

Keywords: *adaptability of the individual, continual-hierarchical model of personality, adaptability multilevel structure, diagnostic techniques adaptability.*

Вплив психоекономічної депривації людей на їх соціальне здоров'я

Ю. М. Терлецька

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: yulianysya@i.ua

Paper received 13.02.17; Accepted for publication 18.02.17.

Анотація. Розглядається психоекономічна депривація людини, як зміна дієспроможності психіки внаслідок незадоволення нею матеріальних потреб і/чи економічним становищем для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності й розвитку, та її вплив на соціальне здоров'я, котре являє собою інтегроване поєднання її фізичного, економічного, екологічного, професійного, духовного, морального, соціального та психічного благополуччя, що дозволяє ефективно взаємодіяти зі соціальним середовищем, розвиватися в ньому і самореалізуватися.

Ключові слова: психоекономічна депривація, базова психоекономічна депривація, нормативна психоекономічна депривація, відносна психоекономічна депривація, соціальне здоров'я людей, складові соціального здоров'я людей.

Вступ. У цей час Україна переживає затяжну соціально-економічну кризу. Йде війна. Темпи росту економіки значно сповільнилися, не подолана корупція, гальмується судова реформа та ін. При незначному зростанні зарплати ростуть ціни як на товари першої необхідності, так і на комунальні послуги та ін. При цьому ціни на комунальні послуги не співвідносяться з доходами значної частини громадян, що відкидає їх до межі бідності, злиденного життя. Частина громадян переживає різні види депривації, в тому числі й психоекономічну. Разом з цим у суспільстві наявні несправедливість, беззаконня, свавілля так званих олігархів, високий рівень злочинності й безробіття та ін. Все це спричиняє невдоволення владою, негативні емоції та почуття, соціальний страх, нездоровий соціально-психологічний і морально-психологічний клімат у суспільстві, що знижує рівень соціального здоров'я громадян.

Тому дослідження впливу психоекономічної депривації людей на їх соціальне здоров'я є актуальним.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем депривації, психічної депривації та економічної депривації свідчить, що дослідження цих питань знаходиться на початковому етапі. Стосовно психоекономічної депривації та її впливу на соціальне здоров'я людей, то таких досліджень у прямій постановці не проводилося.

Загалом, у науці відносно недавно появилось поняття «економічна депривація» [2; 4; 5; 8 та ін.] та поняття «психоекономічна депривація» [13]. Під економічною депривацією, як правило, розуміють незадоволення людиною матеріальних потреб.

Дослідження нами психоекономічної депривації ведеться з 2007 року. За цей час ми ґрунтовно вивчили сутність і зміст, які вкладені в поняття «економічна депривація», і прийшли до нового поняття – «психоекономічна депривація», котре, на нашу думку, більшою мірою відповідає психологічній сутності депривації.

Щодо сутності й змісту поняття «соціальне здоров'я», то воно на цей час також залишається недостатньо дослідженим. Його тлумачать і розуміють по-різному [1; 3; 9; 10], наприклад, так: «Соціальне здоров'я – стан організму, що визначає

здатність людини контактувати з соціумом» [10]. Польські дослідники ведуть мову про публічне здоров'я, під яким розуміють достатній рівень розвитку права, економіки, медицини, медичної політики держав Європейського Союзу ЄС, а також промоції здоров'я і под. щодо охорони здоров'я людини в суспільстві [11].

Частина дослідників у площині соціального здоров'я веде мову про вплив на здоров'я людини чинників навколишнього середовища та рівень його охорони в суспільстві [1; 9].

Однак, питання впливу психоекономічної депривації людей на їх соціальне здоров'я у прямій постановці залишаються не дослідженими.

Тому **мета** нашого наукового пошуку: визначити вплив психоекономічної депривації людей сучасного інформаційного суспільства під час системної соціально-економічної кризи на їх на соціальне здоров'я.

Матеріали і методи. Ми спираємося на проведені нами дослідження економічної та психоекономічної депривації, а також їхнього впливу на поведінку і діяльність людей [5; 12; 13; 14]. Оскільки психоекономічна депривація є видом психічної депривації, то вона відображає її головну сутність. Нами доведено, що *психоекономічна депривація людини – це затримка, або/ї недорозвинення, або/ї несформованість, або/ї викривлення, або/ї руйнування відповідних параметрів складових її психіки, внаслідок незадоволення нею матеріальних потреб і/чи економічним становищем для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.*

Під потребами для реальної нормальної життєдіяльності ми розуміємо такі, задоволення яких забезпечує функціонування людини, тобто підтримання умов, необхідних для продовження життєдіяльності (власної і/або інших людей), для здійснення діяльності та поведінки (власної і/або інших людей), для збереження всього наявного і досягнутого.

Економічні потреби для бажаної життєдіяльності – це такі, які б задовольнили бажаний для людини рівень життя.

Психоекономічну депривацію з позицій психології ми поділяємо на такі підвиди: *базову, нормативну і відносну.*

Базова психоекономічна депривація полягає у реальній відсутності або обмеженні можливості задоволення

базових потреб (їжі, тепла, гігієни тіла) внаслідок відсутності певного набору продуктів харчування, одягу, житла, побутових умов та ін.

Нормативна психоекономічна депривація – це відсутність або обмеження можливості задоволення потреб в освіті, медицині, здоров'ї, екології, технічних і транспортних засобах та ін.

Відносна психоекономічна депривація виявляється у неможливості задоволення матеріальних потреб, котрих бажає і на котрі претендує людина або в силу свого соціального статусу, або внаслідок порівняння себе з іншими, більш багатими членами суспільства.

Психоекономічна депривація людини визначається за апробованою й стандартизованою авторською методикою («Методика визначення психоекономічної депривації та її підвидів у дорослих», яка розроблена нами на основі визначення критеріїв і чинників, що характеризують прояв психоекономічної депривації [14].

Поза соціальним середовищем людина не може задовольнити свої потреби. Вона залучена у світ людей як особистість, як член макро- і мікросоціуму. Тому соціальна, економічна, екологічна, політична, духовна, моральна і соціально-психологічна дійсність впливають на соціальне здоров'я людей.

Очевидно, що критерії соціального здоров'я/нездоров'я людини насамперед можна визначити за критеріями всіх його складових. Проте це дуже складна процедура. На нашу думку, загальними інтегрованими критеріями соціального здоров'я/нездоров'я людини є рівень її адаптованості, соціальної фрустрованості, емоційного вигорання, нервово-психічної стійкості та морального стану.

Адапованість людини до соціального середовища відображає ступінь засвоєння нею соціокультурних норм, правил поведінки, її включення в суспільні процеси та громадське життя, а також здатність до перебудови, корегування процесів своєї поведінки і соціальної активності відповідно до актуальних умов, змін соціального середовища.

Соціальна фрустрованість розкриває ступінь незадоволення людиною своїми соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності: взаємовідносинами, професійною діяльністю, матеріальним і соціальним становищем, житлово-побутовими умовами, відносинами з членами сім'ї, сферою медичного обслуговування та ін.

Емоційне вигорання достатнім чином відображає утрату чи зниження в людини і психічного здоров'я, і соціального оптимізму (утрата чи зниження соціального благополуччя), і матеріального благополуччя, і професійного благополуччя, і духовного здоров'я.

Нервово-психічна стійкість відображає здатність людини протистояти деструктивним негативно забарвленим соціальним, економічним, екологічним, моральним, політичним та ін. процесам в умовах адекватного функціонування у різних сферах суспільного життя, не піддаватися впливу негативних емоцій і почуттів, зберігати упевненість і твердість у суспільному житті. Нервово-психічна стійкість безпосередньо впливає на психічне здоров'я людини.

Моральний стан людини відображає переживання нею моральних цінностей ідеалів, переконань, уявлень

про добро та зло, справедливість і несправедливість, чесність і порядність та ін., які регулюють її поведінку і визначають ставлення до суспільства, людей, праці, обов'язку і впливають на духовне, психічне, соціальне і професійне благополуччя.

Тому для виявлення рівня соціального здоров'я людей ми застосували: 1) методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана – для визначення соціальної фрустрованості; 2) методику визначення «синдрому вигорання» К. Маслач, і С. Джексона – для визначення емоційного вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистісних досягнень) [6]; 3) багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова і С.В. Чермяніна – для визначення адаптованості людини в суспільстві, її нервово-психічної стійкості й моральної нормативності.

При цьому рівень соціального здоров'я людини визначається через коефіцієнт соціального здоров'я (K_{C3}). Математично цей коефіцієнт доцільно обчислити через визначення середнього геометричного, яке, в порівнянні зі середнім арифметичним, дає більш точну картину прояву взаємодії змінних соціального здоров'я. Тоді коефіцієнт соціального здоров'я (K_{C3}) обчислюється за формулою:

$$K_{C3} = \sqrt[5]{K_{Csf2} \times K_a \times K_{nnc} \times K_{ev2} \times K_{nm}} \quad (1)$$

де

K_{C3} – коефіцієнт розвитку соціального здоров'я людини;

K_{Csf} – обернений коефіцієнт розвитку в людини соціальної фрустрованості;

K_a – коефіцієнт розвитку в людини адаптованості до соціального середовища;

K_{nnc} – коефіцієнт розвитку в людини нервово-психічної стійкості;

K_{ev2} – обернений коефіцієнт розвитку в людини емоційного вигорання;

K_{nm} – коефіцієнт розвитку в людини нормативної моральності.

Для визначення впливу психоекономічної депривації людей на їх соціальне здоров'я ми провели емпіричне дослідження у м. Львові (Україна).

Для отримання більш точних результатів рівні розвитку і психоекономічної депривації людей, і їх соціального здоров'я ми визначили за семирівневою шкалою, виділивши в ній такі: дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький і дуже низький.

Ми висунули гіпотезу, що психоекономічна депривація людини спричиняє зниження рівня її соціального здоров'я.

Далі за методикою визначення психоекономічної депривації та її підвидів у дорослих ми відібрали 125 осіб, у котрих була наявна психоекономічна депривація в межах нижче середнього, середнього, вище середнього, високого і дуже високого рівнів її вираження (і сформували контрольну депривовану групу (КДГ)), і 125 осіб, у котрих психоекономічна депривація була на дуже низькому або низькому рівнях, що може вважатися нормою, тобто відсутністю її впливу на їх соціальне здоров'я (і сформували контрольну групу (КГ)).

У дослідженні також застосовані методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й групування, а

також кореляційного та багатофакторного регресивного аналізу.

Результати та їх обговорення. Виявлено, що в сучасному українському суспільстві частина людей переживає психоекономічну депривацію внаслідок незадоволення матеріальних потреб і/чи економічним становищем держави, родини для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.

В Україні еквівалентом багатства, матеріальної забезпеченості людини виступають гроші, готівкою чи у формі рухомого й нерухомого майна, коштовностей тощо і, навіть, посад. На нашу думку, сама бідність автоматично не спричиняє психоекономічну депривацію людини. Це відбувається лише тоді, коли людина усвідомлює неможливість задовольнити свої матеріальні потреби, глибоко переживає це і на цьому підґрунті в її психіці відбуваються зміни в інтелектуальній, емоційній, мотиваційній та вольовій сферах.

Разом з цим, психоекономічна депривація людини також залежить і від її ставлення до економічного становища держави і/чи економічного (матеріального) становища інших людей та свого власного.

Отже, критеріями психоекономічної депривації особистості є також і незадоволеність економічною сферою держави, і суб'єктивна незадоволеність власним економічним (матеріальним) становищем, і неусвідомлена нестача матеріальних засобів, яка впливає на параметри складових психіки та її функціонування.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що досліджувані громадяни українського суспільства КДГ психоекономічну депривацію переживають на: дуже високому рівні вираження – 15 (12,0%) осіб, високому – 22 (17,6%) осіб, вище середнього – 44 (35,2%) осіб, середньому – 32 (25,6%) осіб і нижче середнього – 12 (9,6%) осіб.

Найбільш виражено особи КДГ переживають нормативну психоекономічну депривацію, другою за величиною вираження є відносна психоекономічна депривація і третьою – базова психоекономічна депривація.

Загалом це означає, що особи, які входять до КДГ, не можуть повністю задовольнити потреби першої необхідності, тобто в їжі, одязі, теплі, гігієні тіла та ін.; в освіті, медичному обслуговуванні, збереженні фізичного здоров'я, технічних і транспортних засобах та ін.; в бажаних матеріальних благах, що є в інших людей – більш багатих.

Все це є ґрунтом для розвитку в цих людей соціальної фрустрованості, дезадаптованості, нервово-психічного напруження, внутрішнього морального конфлікту та емоційного вигорання.

Під час дослідження ми встановили, що соціальне здоров'я людини – це інтегроване поєднання її фізичного, економічного, екологічного, професійного, духовного, морального, соціального та психічного благополуччя, що дозволяє ефективно взаємодіяти зі соціальним середовищем, розвиватися в ньому і самореалізуватися.

Фізичне благополуччя можливе при наявності фізичного здоров'я, духовне благополуччя – духовного здоров'я, моральне благополуччя – морального здоров'я, економічне благополуччя – задоволення своїм матеріальним становищем та

економічним становищем держави, екологічне благополуччя – задоволення станом навколишньої екосистеми, професійне благополуччя – задоволення професією і професійною діяльністю, соціальне благополуччя – задоволення взаємовідносинами і станом суспільного життя, психічне благополуччя – психічного здоров'я.

Під час дослідження ми встановили, що соціальне здоров'я людини являє собою інтегровану єдність її адаптованості до соціального середовища, соціальної фрустрованості, емоційного вигорання, нервово-психічної стійкості та моральної нормативності.

Застосувавши методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана, ми виявили рівні вираження фрустрованості осіб КДГ і КГ.

За допомогою методики визначення «синдрому вигорання» К. Маслач і С. Джексона, ми виявили наявність в осіб КГ і КДГ емоційного вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень).

За допомогою багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова і С.В. Чермяніна ми визначили адаптованість, нервово-психічну стійкість і моральну нормативність осіб КДГ і КГ.

Далі за формулою 1 ми визначили рівні соціального здоров'я в осіб КДГ і КГ. Аналіз результатів свідчить, що рівень соціального здоров'я значно вищий в осіб КГ, в яких відсутня психоекономічна депривація, і значно нижчий в осіб КДГ. Так, в осіб КГ воно виявляється на дуже високому рівні розвитку в 8 (6,4%) осіб; високому рівні – в 22 (17,6%) осіб; вище середнього рівні – в 37 (29,6%) осіб; середньому рівні – в 47 (37,6%) осіб; нижче середнього рівні – 11 (8,8%) осіб. У цей самий час в осіб КДГ соціальне здоров'я виявляється на високому рівні розвитку в 7 (5,6%) осіб; вище середнього рівні – в 15 (12,0%) осіб; середньому рівні – в 33 (26,4%) осіб; нижче середнього рівні – 46 (36,8%) осіб; низькому рівні – в 22 (17,6%) осіб; дуже низькому рівні – 2 (1,6%) осіб.

Отже, в осіб КДГ рівень соціального здоров'я значно нижчий, ніж в осіб КГ, в яких психоекономічна депривація відсутня.

Далі нами здійснено кореляційний аналіз. Він показав, що в цілому між психоекономічною депривацією і соціальним здоров'ям наявний позитивний помірний зв'язок ($rs=0,626, p\leq 0,01$). Це означає, що із підвищенням рівня психоекономічної депривації людей значно знижується рівень їх соціального здоров'я.

Проте наявність кореляційного зв'язку між психоекономічною депривацією людей і їх соціальним здоров'ям є недостатнім доказом того, що саме психоекономічна депривація негативно впливає на нього. Для того, щоб перевірити, чи впливає психоекономічна депривація на соціальне здоров'я людей, нами здійснений багатофакторний регресивний аналіз. Обчислено коефіцієнти багатофакторної кореляції (КБК) між факторами психоекономічної депривації людей і їх соціальним здоров'ям з достовірністю ($p\leq 0,05$), які вказують на залежність соціального здоров'я людей від факторів

психоекономічної депривації на 37,4%. Така відсоткова вага свідчить про те, що психоекономічна депривація людей чинить суттєвий негативний вплив на їх соціальне здоров'я.

Висновки. Психоекономічна депривація людини – це затримка, або/і недорозвинення, або/і несформованість, або/і викривлення, або/і руйнування відповідних параметрів складових її психіки, внаслідок незадоволення нею матеріальних потреб економічним становищем для бажаної чи реальної нормальної життєдіяльності та розвитку.

Соціальне здоров'я людини являє собою інтегроване поєднання її фізичного, економічного, екологічного, професійного, духовного, морального, соціального та психічного благополуччя, що дозволяє

ефективно взаємодіяти зі соціальним середовищем, розвиватися в ньому і самореалізуватися.

Підтвердилася наша гіпотеза, що психоекономічна депривація людини сучасного українського суспільства негативно впливає на його соціальне здоров'я.

Подальших розвідок у даному напрямі потребують питання впливу психоекономічної депривації людей на різні складові їх соціального здоров'я, тобто на фізичне, духовне, моральне і психічне здоров'я, матеріальне, екологічне і соціальне благополуччя залежно від віку, стажу роботи, професії, статі, індивідуально-психологічних якостей, рівня розвитку в них емоційного та соціального інтелекту, в період життєвих криз тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А. В. О социальной парадигме здоровья // Петербургская социология. – 1997. – № 1. – С. 8 – 18.
2. Бартол К. Психология криминального поведения / Курт Бартол. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. – 352 с.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. – М. : Про гресс-Традиция, 2000. – 383 с.
4. Варій М.Й. Психологія особистості : підручник / М.Й. Варій. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. – 608 с.
5. Варій Ю.М. Вплив економічної депривації на поведінку молоді // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. Збірник наукових праць / Головний редактор В.Л. Ортинський. – Львів : ЛьвДУВС, 2009. – Вип. 2. – С. 18–31.
6. Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 360–362.
7. Дмитриева Е. В. Социология здоровья: Методологические подходы и коммуникационные программы. – М. : Центр, 2002. – 224 с.
8. Кияшко Л.А. Психологічні аспекти соціальної інерції в умовах економічної депривації / Л.А. Кияшко, Н.А. Полегаєва // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К. : 2003, Т.ІУ, ч.5. – С. 124–130.
9. Основи валеології: підручник – Режим доступу: <http://subject.com.ua/valeology/valecka/10.html>
10. Поняття про соціальне здоров'я – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/ponyatie-sotsialnom-zdorove.html>
11. Публічне здоров'я – Режим доступу: <http://ukr.wssp.edu.pl/%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5-%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8F/>
12. Терлецька Ю.М. Вплив економічної депривації на професійно-педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників / Ю.М. Терлецька // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – С. 826–835.
13. Терлецька Ю.М. Вплив психоекономічної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання / Ю.М. Терлецька // Science and Education a New Dimension: Humanities and Social Sciences. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – С.77–82.
14. Терлецька Ю.М. Вплив соціальної та економічної депривації науково-педагогічних працівників на їх професійну діяльність: дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юліана МIRONІВНА Терлецька; Національний університет «Острозька академія». – Острог, 2014. – 356 с.
15. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2009. – 704 с.

REFERENCES

1. Baranow A. W. On the social health paradigm // Petersburg sociology. – 1997. – № 1. – p. 8–18.
2. Bartol K. Psychology of Criminal Behavior / Curt Bartol. – St. Petersburg : Prime-EUROSIGN, 2004. – 352 p.
3. Beck U. Risk society. Towards a new modernity / Transl. from German. — M. : Progress-Tradition, 2000. – 383 p.
4. Varyj Y.M. Personality psychology : textbook / M.Y. Varyj. – Lviv : Publishing House of Lviv Polytechnic, 2016. – 608 p.
5. Varyj Y.M. Influence of economic deprivation on the behavior of young people // Scientific journal of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series. Collection of scientific works / Chief editor V.L. Ortynskyj. – Lviv : Lviv State University of Internal Affairs, 2009. – Issue. 2. – P. 18–31.
6. Diagnosis of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson) / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilow // Socio-psychological diagnosis of personality and small groups development. – M., 2002. – p. 360–362.
7. Dmitrieva Y. W. Sociology of health: Methodic approaches and communication programs. – M. : Tsentr, 2002. – 224 p.
8. Kyiashko L.A. Psychological aspects of social inertia in the economic deprivation / L.A. Kyiashko, N.A. Poletaieva // Problems of general and educational psychology : collection of scientific works of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine / Edited by S. D. Maximenko. – K. : 2003, Vol.IY, part 5. – P. 124–130.
10. The concept of social health – Access mode: <http://medbib.in.ua/ponyatie-sotsialnom-zdorove.html>
9. Foundations of valeology : textbook – Access mode: <http://subject.com.ua/valeology/valecka/10.html>
11. Public health – Access mode: <http://ukr.wssp.edu.pl/%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5-%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8F/>

- %D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8F/
12. Terletska Y.M. The impact of economic deprivation on professional teaching career of scientific teaching staff / Y.M. Terletska // Actual problems of psychology : collection of scientific works of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine. – Vol. X. Psychology of learning. Genetic Psychology. Medical Psychology. – Issue. 22. – K.: SOE “Information and analytical agency”, 2012. – P. 826–835.
13. Terletska Y.M. The impact of psychological and economic deprivation of high school lecturers on their emotional burnout / Y. M. Terletska // Science and Education a New Dimension: Humanities and Social Sciences. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – С.77–82.
14. Terletska Yu.M. The impact of social and economic deprivation of scientific and teaching staff on their professional activity : dissertation ... of a candidate of psychological sciences: spec. 19.00.07 “Educational and developmental Psychology” / Yuliana Myronivna Terletska; National University “Ostroh Academy”. – Ostroh, 2014. – 356 p.
15. Encyclopedia of psychodiagnostics. Psychodiagnostics of adults. – Samara: Publishing House «Bakhrakh-M», 2009. – 704 p.

The impact of psychologic and economic deprivation people’s on the social health

Y. M. Terletska.

Abstract. The article deals with psychologic and economic person’s deprivation, as the change of the capacity of the psyche because of its dissatisfaction with economic conditions and/or material requirements for the optative or real normal life activity and development, and its influence on the social health, which is the integrated combination of its physical, economic, ecologic, professional, spiritual, moral, social and psychological well-being, that allows to interact effectively with the social environment, to develop and fulfil yourself.

Key words: *psychological and economic deprivation, basic psychological and economic deprivation, normative psychological and economic deprivation, relative psychological and economic deprivation, social people’s health, components of social people’s health.*

Влияние психоэкономической депривации людей на их социальное здоровье

Ю. М. Терлецкая

Аннотация. Рассматривается психоэкономическая депривация человека, как изменение возможностей психики в результате его неудовлетворенности материальными потребностями и/или экономическим положением для желаемой или фактической нормальной жизнедеятельности и развития, и ее влияние на социальное здоровье, которое является интегрированной комбинацией его физического, экономического, экологического, профессионального, духовного, нравственного, социального и психического благополучия, что позволяет эффективно взаимодействовать с социальной средой, развиваться в нем и самореализоваться.

Ключевые слова: *психоэкономическая депривация, базовая психоэкономическая депривация, нормативная психоэкономическая депривация, относительная психоэкономическая депривация, социальное здоровья, компоненты социального здоровья.*

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