



НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Заснований у жовтні 2010 р.
Виходить 2 рази на рік

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Антипова Г.А. Гражданское образование как один из способов развития гражданина демократического общества	5
Васильева С.О. Аналіз розвитку професійного статусу учителів навчальних закладів XVIII – XIX ст.	9
Мілушина М.О. Вищий навчальний заклад як специфічна форма комунікативного простору	15
Шпак В.П.	
Трансверсальний підхід у системі конкретно-наукової методології соціально-педагогічних досліджень	20

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Кримчак Л.Ю. Психолого-педагогічний супровід як вид діяльності соціального педагога з адаптації учнів-сиріт до навчання	24
Ліфарєва Н.В. Вторинна соціалізація людей похилого віку як соціально-педагогічна проблема	28

Програмні цілі – висвітлення
результатів новітніх досліджень
та досягнень педагогічної та
психологічної науки за всіма
теоретичними і практичними
напрямами.

Для наукових працівників, фахівців-
педагогів та психологів, студентів,
широкого кола дослідників
педагогічної і психологічної галузей
науки.

Матеріали публікуються змішаними
мовами.

Усі права застережені. Повний або
частковий передрук і переклади
дозволено лише за згодою автора
і редакції. При передрукуванні
посилання на «Вісник Дніпропет-
ровського університету
імені Альфреда Нобеля».
Серія «Педагогіка і психологія»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє
точку зору автора і не відповідає
за фактичні або статистичні помилки,
яких він припустився.

Журнал затверджено до друку
і до поширення через мережу Інтернет
за рекомендацією вченої ради
Дніпропетровського університету
імені Альфреда Нобеля
(протокол № 4 від 29.10.2013 р.).

Свідectво про державну реєстрацію
КВ № 20201-10001ПР від 18.07.2013 р.

2 (6) 2013

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Іонова О.М., Сінопальнікова Н.М.

Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи35

Наход С.А.

Щодо питання визначення основних протиріч у професійній підготовці психологів у вищих навчальних закладах40

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бессчетнова О.В., Фокин И.В., Шацков П.А.

Особенности применения методов сказкотерапии в социальной работе45

Токарева А.В.

Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців–медіаторів культур48

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Goodman B.A.

English in a Ukrainian university: a lingua franca, not a lingua Frankenstein53

Kamenskaya I.B., Kamensky A.I.

Assessment criteria of future philologists' lingua-stylistic competence58

Михлик М.М., Михлик О.А.

О некоторых аспектах влияния развития информационных технологий на подготовку переводчика в сфере профессиональной коммуникации62

М'ясоїд Г.І.

Робота з автентичним ненавчальним відеофільмом на занятті з ділової іноземної мови68

Nadežda Stojković, Slađana Živković, Nataša Bakić-Mirić

Academic Presentations in English for Specific Purposes75

Тарнопольский О.Б.

Розвиток професійно спрямованих вмінь говоріння, читання, аудіювання та письма у студентів немовних вищих навчальних закладів за допомогою проектної роботи з використанням ресурсів Інтернету79

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Вознюк А.В.

Особенности развития мотивационного компонента психологической готовности керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками84

Ткаченко Н.В.

Класифікація методологічних умов подолання педагогічної занедбаності у початковій школі91

Дніпрова О.А.

Динаміка мотивації досягнення у навчанні студентів-психологів95

РЕФЕРАТИ 99

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Antipova G.A. Civic education as one of the means of developing a citizen of democratic society.....	5
Vasilieva S.O. The analysis of educational establishments teachers' professional status development in the 18 th -19 th centuries.....	9
Milushina M.O. Higher educational institution as a specific form of communicative space	15
Shpak V.P. Transversal approach in the system of specifically-scientific social-pedagogical research methodology.....	20

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY

Krimchak L.U. Psychological and pedagogical support as an activity of a social pedagogue for adaptation of students-orphans to learning	24
Lifareva N.V. Secondary socialization of elderly people as a social and pedagogical issue	28

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Ionova O., Sinopalnikova N. Theoretical issues of future teachers' training for applying the integrative forms in the organization of educational process at a primary school	35
Nakhod S.A. Determining basic contradictions in psychologists' professional training at higher education institutions	40

STATE-OF-THE-ART TEACHING/LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

Besschetnova O.V., Fokin I.V., Shatskov P.A. Peculiarities of using fairy tale therapy methods in social work	45
Tokareva A.V. Preparing students for participating in intercultural communication in the context of training specialists in cultural mediation	48

=====

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –
Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор

Редакційна рада

Заступник головного редактора

А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор

В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор

В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор

О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент

Ю.К. Тараненко, доктор технічних наук, професор

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія серії

Головний редактор серії

**О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук,
професор (ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**І.В. Секрет, доктор педагогічних наук
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор

С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор

Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор

Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор

І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)

Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)

Е. Френдо, магістр (Німеччина)

**В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук,
професор**

Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор

**В.В. Кириченко, кандидат біологічних наук
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

І.В. Манохіна, кандидат педагогічних наук

(відповідальний секретар) (ДУАН, м. Дніпропетровськ)

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Goodman B.A. English in a Ukrainian university: a lingua franca, not a lingua Frankenstein	53
Kamenskaya I.B., Kamensky A.I. Assessment criteria of future philologists' lingua-stylistic competence.....	58
Mikhlik M., Mikhlik O. Information technologies (IT) development and some of its aspects influencing special field translator (SFT) training.....	62
Miasoid G. Working with authentic non- educational video at a business English class	68
Nadežda Stojković, Slađana Živković, Nataša Bakić-Mirić Academic presentations in English for Specific Purposes.....	75
Tarnopolsky O.B. The development of professionally oriented tertiary students' skills of speaking, reading, listening and writing with the help of project method and the use of Internet resources.....	79

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Voznyuk A.V. The peculiarities of developing the motivational constituent of heads' of educational organizations psychological readiness to manage teaching staff	84
Tkachenko N.V. Classification of methodological conditions to overcome educational neglect in elementary schools	91
Dniprova O.A. Students' of psychology dynamics of achievement motivation	95
ABSTRACTS	99

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 37. 017

Г.А. АНТИПОВА,

преподаватель кафедры иностранных языков

Луганского государственного университета внутренних дел имени Э.А. Дидоренко

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНИНА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается роль гражданского образования в развитии гражданина как члена демократического общества. Автор раскрывает факторы, влияющие на многогранное формирование гражданина.

Ключевые слова: гражданское образование, демократическое общество, гражданин, демократия, гражданственность, политическая национализация.

Постановка проблемы. В нашей стране еще небольшой исторический опыт демократического общества, а опыт гражданского образования еще меньше. Но несмотря на это наша страна делает шаги, пытается создать благоприятные условия для работы по воспитанию молодежи в духе прав человека. Тщательное изучение опыта гражданского образования США как демократически развитой страны поможет отечественным педагогам найти оптимальные пути решения данной проблемы.

Цель. Автор статьи ставит целью рассмотрение роли гражданского образования в формировании гражданина США и определение возможности использования американского опыта в отечественной педагогике.

Анализ последних исследований. Анализ последних исследований в области гражданского образования и его влияния на развитие гражданина демократического общества показал, что к этой проблеме обращались не только зарубежные исследователи, но и отечественные ученые. Среди них А. Булгакова (г. Харьков), Р. Вентка (г. Львов), А. Кузьменко (г. Харьков) и др. Однако несмотря на повышенный интерес к данному вопросу, в настоящее время в Украине практически не существует целостной системы гражданского образования, а воспитание молодежи как граждан демократического общества находится на низком уровне.

Основной материал. Гражданское образование существует в любом государстве – демократическом и тоталитарном, но имеет в них разные цели. Если для демократии нужны думающие, обладающие определенной информацией, критическим мышлением граждане, то в тоталитарном государстве формируются законопослушные, заучивающие существующие идеологические догмы винтики государственной системы.

Гражданское образование в демократическом обществе учит распоряжаться личной свободой, не ущемляя свободу других. Оно дает гражданину знания об обществе и государстве, «вооружает» навыками компетентного участия в общественной и государственной жизни [3; 8]. Результатом гражданского образования становится «самоутверждение индивидов в качестве суверенных членов общества; их личная, политическая и экономическая ответственность; утверждение человеческого достоинства; содействие функционированию конституционной демократии» [2; 10].

Американские педагоги считают, что гражданское образование должно развивать аргументированное обязательство к тем фундаментальным ценностям и принципам, которые необходимы для сохранения и усовершенствования американской конституционной демократии.

Особое внимание в контексте гражданского образования необходимо обратить на понятие «гражданин». «Гражданин» понимается как цивилизованный, образованный, воспитанный человек, который понимает меру своей ответственности перед людьми и государством, знает свои права и умеет ими пользоваться.

Необходимо различать гражданское образование и идеологическую обработку. Гражданское образование позволяет гражданам делать компетентные выборы в полном осознании альтернатив и обеспечивает понимание, которое способствует развитию аргументированного обязательства перед теми ценностями и принципами, которые позволяют свободному обществу существовать. Таким образом, каждый гражданин конституционной демократии свободен в выборе принять или отклонить предложение демократии участвовать в самоуправлении.

Вопрос о том, что влияет на формирование гражданина в США является дискуссионным, и в истории педагогической мысли Соединенных Штатов понимался по-разному. Чтобы выяснить, **какие существенные признаки гражданского образования выдвигаются на первое место в США** и какие качества личности должны быть воспитаны в подрастающем поколении, необходимо начать с краткого исследования связи между гражданским образованием и учением о политической национализации. Джимпл определяет политическую национализацию как «процесс, при котором новое поколение вовлекается в политическую культуру, получение знаний и общечеловеческих ценностей; отношения, которые способствуют поддержке политической системы» [4]. Гражданское образование в этом контексте является элементом процесса политической национализации и подразумевает активное развитие гражданской ориентации у молодежи.

В исследовании о политической национализации и в гражданском образовании выделяют три основных, иногда пересекающихся вида граждан: гражданин как патриот, гражданин как избиратель и гражданин как просвещенный участник общественной жизни.

Гражданин как патриот. Стабильность политических режимов прежде рассматривалась как основная цель исследования политической национализации. Акцент в образовании делался на формальном процессе обучения, разработанном **специально для поддержки политического режима**. Передача из поколения в поколение норм существующего режима являлся первичной целью гражданского образования. Особое внимание уделялось подросткам. Считалось, что обучение базисным сведениям о политических нормах, обучение политическим ценностям и вера, что политика является неотъемлемой частью их взрослой жизни в будущем. Эта перспектива четко сформулирована в фундаментальном вопросе Мерриам «Какое экономическое, этическое, религиозное или культурное явление способно побудить патриота изменить своей преданности?» [5; 9]. Этот вид гражданина зависит от идеи патриотизма, т.к. создано государством, потенциально теряет свою силу за пределами государственного правления. Исходя из этого, образование рассматривалось как основной источник для поддержки политической системы. Для граждан-патриотов важно знать обычаи, традиции, ритуалы, фольклор, национальных героев, поскольку все это является неотъемлемой частью политической культуры.

Особое влияние имеют национальные герои, поскольку они воплощают в себе человеческие характеристики как компонент национальной гражданской идентичности. Герои могут быть гражданскими педагогами, так как представляют собой образец для подражания для всех граждан, а особенно для молодежи.

Кроме того, граждане должны овладеть знаниями как официальных норм, таких как конституция и систематизированные законы, так и знаниями неформальных законов, например, стремление США принимать результаты голосования, не прибегая к насилию. Гражданственность строится на основных американских ценностях, в которых выделяют эгалитаризм (концепция всеобщей уравнительности как принципа организации общественной жизни; представление о необходимости равенства в распределении богатства и дохода) и индивидуализм (мировоззрение, противопоставляющее интересы отдельной личности интересам общества).

К основным ценностям американского мировоззрения так же относят те, которые подчеркивают исключительный характер национального развития и его особого места в мире. Юным гражданам прививается вера в силу закона, идея того, что правительство руководствуется законом и справедливостью. Эти ценности способствуют высокому уровню уважения к американской системе правительства и структуре его политических институтов. Патриотизм, любовь к стране, уважение к ее символике и законам, политическая толерантность так же являются важными ценностями, которые формируются гражданским образованием.

Существует мнение, что демократия и патриотизм несовместимы. Не случайно политики, именующие себя патриотами, выступают против демократии, а иногда и наоборот. Однако опыт западных демократических государств показывает, что патриотическое воспитание занимает в них значительное место. США являются ярким примером этого. Американский флаг, гимн, исполняемый в каждой школе, другие символы распространены по всей стране. Ряд других государств более настороженно относится к воспитанию патриотизма, опасаясь развития национализма и шовинизма, которые могут вызвать антидемократические процессы, расизм или нацизм. В них чаще говорят о необходимости воспитания гражданственности, лояльности к своей стране. Опять же плюрализм и многообразие, являясь одними из основных принципов демократии, снижают накал формирования патриота как человека, любящего и уважающего свою страну. Ведь защита прав человека, в том числе различного рода меньшинств и групп, требует уважения прежде всего к каждому человеку, а также к меньшинствам [1].

Гражданин как избиратель. Более трех десятилетий назад американские педагоги заметили, что некоторые аспекты политической национализации, например, такие, как принятие американскими детьми своей идентификации или избирательная ориентация, были изучены основательно, тогда как другие аспекты фактически игнорировались.

Некоторые теоретики и практики полагают, что политическая национализация может быть синонимична с прививанием избирательного (связанного с голосованием) поведения. Предположение, что голосование является самым важным политическим мероприятием в демократии лежит в основе понимания второго вида гражданина – гражданина как избирателя. Низкий уровень участия молодых людей в выборах рассматривается как причина для тревоги, поскольку этот факт свидетельствует, что у молодого поколения нет чувства гражданского долга. В результате чего гражданское образование уделяет первостепенное значение ценностям и мероприятиям, направленным на повышение мотивации учащихся к участию в выборах по достижении ими совершеннолетия. Эта задача представляется сложной, поскольку необходимо перевести абстрактные политические обязательства в конкретные политические ориентации действия. [6] Гражданское образование должно содержать упражнения, имеющие ясную цель и предоставляющие учащимся непосредственный опыт в избирательной сфере. Недостаток этого типа гражданина – скрытое предположение, что голосуя, граждане исполняют свой политический долг.

Гражданин как просвещенный участник общественной жизни. Снижение интереса молодого поколения к политическим событиям, особенно к делам правительства за прошедшие два десятилетия побудило педагогов гражданского образования подготавливать подрастающее поколение к становлению ответственными участниками общественной жизни. Это стремление подчеркивает «просвещенное политическое обязательство» как существенный компонент гражданственности.

Задача гражданина как просвещенного участника общественной жизни – приобрести знания о том, как работает политическая система, развивать навыки, необходимые для понимания политических событий в стране, а также приобрести навыки решения общественных проблем.

Рассматривая по отдельности перечисленные виды гражданина, можно сделать вывод, что в них уделяется первостепенное внимание тем отличительным признакам, которые соответствуют понятиям хорошего гражданина в целом.

Выводы. Гражданское образование в демократическом обществе – это прежде всего образование, направленное на формирование человека – гражданина, личности, которой присущи гражданские качества. Гражданское образование включает развитие граж-

дан для того, чтобы они могли оценить и защитить страну и демократический процесс. Гражданское образование в нашей стране требует дальнейшей разработки оптимальной программы преподавания основ демократии, прав человека, общественно-гражданских отношений. Такого рода задача может быть решена только совместными усилиями школы и государства.

Список использованных источников

1. Воскресенская Н. Быть способным к самоуправлению / Н. Воскресенская // Учительская газета. – 2005. – № 15.
2. Гражданское образование: зарубежный опыт, проблемы развития / отв. ред. А.А. Михайлов, В.А. Дунаев. – Минск, «Пропилеи», 1999.
3. Никитин А. Концепция и программа курса «Гражданское образование» / А. Никитин. – М.: Московская школа прав человека, 1996.
4. Gimple, James G., Celeste Lay, and Jason E. Shuknecht. *Cultivating Democracy*. – Washington, D.C.: Brookings, 2003.
5. Merriam, Charles E. *The Making of Citizens* – Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1931.
6. Mosher R., Kenny Gr. R. A., Garrod A. *Preparing for Citizenship: Teaching Youth to Live Democratically* – Westport, CT: Praeger, 1994. – 208 p.

У статті розглядається роль громадянської освіти в розвитку громадянина як члена демократичного суспільства. Автор розкриває чинники, які впливають на багатогранне формування громадянина.

Ключові слова: громадянська освіта, демократичне суспільство, громадянин, демократія, громадянськість, політична націоналізація.

The article deals with the role of civic education in the development of a citizen as a member of a democratic society. The author demonstrates the factors that influence the formation of a multifaceted citizen.

Key words: civic education, democratic society, citizen, democracy, citizenship, political socialization.

Одержано 24.12.2013.

УДК 37.013.78

С.О. ВАСИЛЬЄВА,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ XVIII–XIX СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано історичні документи освіти, а саме статuti навчальних закладів від 05.08.1786 р., 5.10.1804 р., 8.12.1828 р. в аспекті розвитку професійного статусу вчителя. Встановлено, що одним з перших статутів, у якому було визначено права, організацію, умови роботи вчителів, вимоги до них, що є невід'ємною частиною формування професійного статусу вчителя у XVIII ст., був статут імператриці Катерини II, виданий у 1786 р. Дано визначення «професійний статус вчителя». Розглянуто фактори, які впливають на формування професійного статусу вчителя. Встановлено взаємозв'язок соціального і професійного статусу вчителя, а також виявлено, що не завжди рівень соціального статусу збігався з рівнем професійного статусу вчителя.

Ключові слова: статут, навчальні заклади, професійний статус.

Сучасна культурна ситуація в Україні свідчить про переоцінку цінностей в суспільстві, набувають пріоритету матеріальні цінності над духовними, втрата поваги до історії свого народу, його культури свідчить про наявність руйнівних тенденцій у розвитку нації, з одного боку, з іншого – намагання України вступити до єдиного європейського простору, вимагає застосування нових підходів до навчання і виховання, спрямованих на виявлення та розвиток творчої активності особистості, її індивідуальності. У таких умовах професія вчителя відіграє важливу роль як менталеобразуючого фактора в процесі згуртування нації. Тому проблема формування професійного статусу вчителів є актуальною не лише для педагогічної науки, а й країни в цілому.

У соціальному аспекті статус вивчали М. Вебер, Е. Дюркгейм, П. Сорокін та ін.; проблемою статусу вчителів займалися Л. Бєляєва, А. Кравченко, С. Полутіна, Г. Осипова, А. Філіппова; дослідженням формування статусу вчителів займалися науковці Е. Дюндик, С. Железнякова, О. Лукш, А. Орлова, Г. Солодова, Н. Хридіна, однак проблема вивчення розвитку професійного статусу вчителів в історичному аспекті є недостатньо вивченою, тому було обрано темою дослідження цієї статті «аналіз розвитку професійного статусу учителів на основі вивчення уставів учбових закладів XIII–XIX ст.».

Метою статті є на основі аналізу статутів навчальних закладів від 05.08.1786 р. та 5.10.1804 р. та 8.12.1828 р. виявити факти, які свідчать про рівень професійного статусу вчителів того часу, а також виявити чинники, що впливають на його формування.

Перш ніж перейти до реалізації зазначеної мети в дослідженні слід визначити основні його поняття. Під поняттям «професійний статус вчителя» розуміємо становище, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти), що визначається результатом педагогічної діяльності вчителя, є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик: професійного володіння педагогічними знаннями, вміннями, здібностями, педагогічною технікою, як формують авторитет, повагу, престиж вчителя в суспільстві (колективі), а також залежать від прав, обов'язків і привілеїв, наданих йому державою [1].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити кілька підходів до визначення факторів впливу на розвиток і формування професійного статусу вчителя. Аналізуючи ро-

боти Б. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, які розробляли сутність діяльнісного підходу, відзначимо, що будь-яка діяльність складається з підготовки, процесу та результату. Вважаємо, що формуванням професійного статусу вчителя на підготовчому етапі є отримання певних педагогічних знань, на сучасному етапі розвитку України – це навчання його в педагогічних навчальних закладах. Другий етапом відповідно до теорії діяльності є безпосередньо процес здійснення діяльності, тобто безпосередня діяльність учителя протягом його роботи в навчальному закладі, у процесі якої встановлюються взаємини з учнями, колегами, батьками, адміністрацією, що і є процесом формування професійного статусу. Результатом такої діяльності є заняття певної позиції серед систем: «учитель – учень», «вчитель – колеги», «вчитель – батьки», «вчитель – адміністрація»; усвідомлення і сприйняття власного статусу, і побудови свого життя, поведінки згідно з суспільними вимогами цієї професійної групи.

На основі теорії організації та управління загальноосвітньою школою (А. Василенко, Б. Вульф; А. Ермола, Ю. Конаржевський, В. Лізінській, Л. Москалець, М. Поташник) можна виділити основні компоненти організації: мотиви, цілі, завдання, зміст, форми, методи, умови, результат, аналіз складових управління (прогнозування, планування, прийняття рішень, контроль), що на наш погляд, також є чинниками, які впливають на формування професійного статусу вчителя. Одним із таких факторів, що, на наш погляд, заслуговує на особливу увагу, – це вмотивованість учителів до своєї роботи.

Рушійною силою формування професійного статусу вчителя є діяльність учителя. Професійний статус учителя формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку його особистості. Уточнюючи особливості зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості, М. Дураном, В. Жернов, О. Лешер, Н. Зелепукін виділяють соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, психологічні та біофізичні чинники. До соціальних чинників відносять: суспільний і державний лад, громадські організації, сім'ю, вимоги суспільства до особистості. Соціально-педагогічні чинники складають типи навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді навчального характеру, вимоги до учнів.

На основі зазначених факторів А. Шепелева [6] виділяє зовнішні і внутрішні чинники формування майбутнього професійного статусу вчителя, які тісно між собою пов'язані, доповнюють один одного, при цьому зовнішній фактор сприяє формуванню внутрішнього, а внутрішній фактор підсилює вплив зовнішнього. Під зовнішніми чинниками автор розуміє суспільний і державний лад та систему вимог, що пред'являються їм до формування майбутнього вчителя, тип професійного навчального закладу, традиції і рівень вимог, що пред'являються їм до формування професіоналізму вчителя, систему взаємовідносин вчителя в період його підготовки у виші з викладачами, вчителями та учнями шкіл, де майбутній вчитель проходить практику; специфіку виховання і освіти майбутнього вчителя в сім'ї, школі до вступу його до ВНЗ. До внутрішніх факторів належать професійна спрямованість особистості вчителя, його потреби, мотиви, установки, світогляд, специфіка саме його виховання і самопізнання, цілеспрямованість знаходяться в освоєнні професії [10, 45-46]. Вважаємо, що всі зазначені фактори притаманні і професійному статусу вчителя. Виходячи з наведених даних, вважаємо за необхідне аналізувати історичні нормативні документи, звертаючи увагу на такі фактори, як організація системи освіти державою; особливості організації навчального процесу певного виду навчального закладу; підготовка учителів до педагогічної діяльності; привілеї як фактор заохочення та вмотивованості учителів до професійної діяльності.

На основі аналізу статутів 1786 та 1804 р. [2; 3] зазначимо, що в «Статуті народних училищ, підведених університетам» від 5 листопада 1804 р. на відміну від статусу 1786 р. більш чітко визначено систему підпорядкованості існуючих навчальних закладів. Так, якщо в першому статуті зазначено, що народні та домашні училища підпорядковуються головному урядовому училищу Російської імперії та знаходяться у відомстві імператриці [2], то в статуті 1804 р. сказано, що учбові заклади: гімназії, парафіяльні повітові та всі інші училища, пансіони знаходяться у відомстві університетів, але деякі училища, як виняток, знаходяться у відомстві Синоду [3, с. 626].

Парафіяльні училища готували учнів до вступу в повітові, а останні – до гімназій. Парафіяльні училища розташовувалися в губернських та повітових містах, а також у селах. Підпорядковувались вони в казенних селах священику та одному із почесних жителів, у селах по-

міщиків знаходились під піклуванням поміщика, а також підпорядковувались директорові та доглядачу. Метою цих закладів була підготовка учнів до вступу у повітові училища, а також надання певних знань дітям «землеробного» та інших станів. Викладались лише основи наук. Працював один учитель, з дітьми різних станів, різної статі та віку, найчастіше в училищі був лише один клас, інколи – два. Навчання тривало по 3 години на день. Вимогами до вчителя були навчати учнів суворо по книгах, кожного місяця подавати звіт керівництву, вступати до повітових училищ, якщо в цьому була необхідність [3, с. 640–642].

У повітових училищах, які розташовувались одно чи два у великих містах, та по одному в селах та губерніях, готували дітей до навчання в гімназіях, а також надавали виховання та знань з основ наук дітям різного стану [3, с. 636]. Працювали в таких училищах два вчителі, навчали дітей з 1 серпня по 1 липня, діти навчалися протягом двох років. Учителі працювали 28 годин на тиждень. До обов'язків учителів входило викладання навчальних предметів, щомісяця кожної неділі вони мали збиратися до доглядача на раду. Учителі мали право переходити до гімназії за наявності вакансій.

У гімназіях штат вчителів складав 7–8 чоловік, але міг бути збільшений, також гімназія мала право додатково навчати учнів таким предметам, як танці, музика, гімнастика та, відповідно, мати вчителів з цих предметів. Учителі, які викладають предмети, називали старшими і отримували 9 клас державних чиновників, учителі мов – молодшими, вони мали 10-й клас держслужбовців за чином, учителі малювання – 12-й клас. Усі вчителі отримували працю з дозволу університету, в окрузі якого знаходиться гімназія, та дозволу директора. Новим у статуті 1804 р. є можливість надання права гімназіям готувати всіх, хто бажає, до педагогічної діяльності. Слід зазначити, що по закінченні навчання майбутні учителі повинні були скласти іспит. При успішному проходженні випробування майбутні вчителі з відомою університету та підписом директора отримували свідоцтво, яке надавало їм право працювати вчителем. Зазначимо, що раніше лише директор надавав такі свідоцтва без участі університетів. Отже, вимоги для отримання професії вчителів збільшились, що є позитивним фактором для підвищення професійного статусу вчителів.

У гімназії навчались учні 4 роки після закінчення парафіяльних училищ, або такі, що навчалися вдома, але склали вступні іспити. На відміну від першого уставу, навчання проводилося лише в першій частині дня, лише один раз на тиждень були заняття і в першій і в другій частині дня, тоді як раніше учні займалися зранку та в другій половині дня. У статуті також приділено увагу методичним рекомендаціям щодо викладання деяких предметів, новим є те, що вчителі мали бути найкращіх учнів під час канікул водити на екскурсії, у ході яких показувати наочно вивчений навчальний матеріал. Під час таких екскурсій збирати рослини, різні породи ґрунтів, каменів. Взимку організовувати екскурсії на фабрики, мануфактури, до майстерень художників [3, с. 629]. До обов'язків учителя додали такі: самовдосконалення себе, своїх знань та вмінь, моральних якостей. Вчителі були зобов'язані бути щодо учнів чуткими, лагідними, ласкавими, стриманими, уважними, строгими але не суворими. Учитель не мав права бути сердитим, запальним, але якщо учні зробили негативний вчинок повинен був зробити їм зауваження. Учитель повинен знати індивідуальні особливості учнів, мати повагу до дітей, а також говорити лише правду і вчити учнів поступати за власним прикладом; хвалити учнів, нагороджувати, привчати до охайності; слідкувати за відвіданням занять, вести документацію, щомісяця робити письмові звіти керівнику училища про здібності, успіхи, старанність учнів. Уперше в статуті зазначено, що вчитель повинен викладати матеріал систематично, зрозуміло, розраховувати на основне засвоєння учнями матеріалу під час занять, а не самостійно; застосовувати творчий підхід у викладі матеріалу, застосовувати більше практичних вправ, а не орієнтуватись лише на запам'ятовування, головним завданням вчителя стає розвивати у дітей любов до праці, інтерес до наук. Новим є розділ «Приватні обов'язки вчителів», одним з яких була участь один раз на місяць у педагогічній раді гімназії; ведення різноманітних записних книг. У пункті 50 цієї частини, зазначено, що учителі гімназій мають право вступати на місця ад'юнктів в університети, що теж є новою можливістю для вчителів у розвитку свого професіоналізму, а тому є позитивним фактором впливу на розвиток професійного статусу вчителів. Вимоги при отриманні посади вчителя училища залишилися незмінними: майбутні вчителі повинні скласти іспити перед вчителями гімназії та отримати дозвіл.

8 грудня 1828 р. вийшов новий устав гімназій і училищ повітових та парафіяльних, які перебували у відомстві університетів: С.-Петербурзького, Московського, Казанського та Харківського [4], згідно з яким з метою створити єдину систему освіти було доручено створеному Міністерству Просвіти удосконалити та створити подібні статuti для різних ступенів освіти [4, с. 1098–1099]. Згідно з цим статутом гімназії було перейменовано в училища, виділено 4 учбові округи, при гімназіях почали створювати пансіони, метою яких було виховання та навчання дітей дворянського стану.

Нововведенням у цьому уставі є прописані вимоги до директора гімназії. Так ним міг стати лише чиновник, який мав вчене звання, чітко визначено, що в гімназії навчаються діти дворян та чиновників, ускладнено проходження іспитів учнями: на них мають бути присутні доглядач, директор, піклувальник, створюються, окрім бібліотек, «збори інструментів математичних та фізичних», усі ці зміни, на наш погляд, сприяли підвищенню професійного статусу вчителя. Проте, вже в ті часи, коли не було терміна «статус», «професійний статус», але була потреба в усвідомленні власної професійної позиції, про що свідчать такі обов'язки викладача гімназій: «зобов'язаний не забувати важливості свого звання, ... бути прикладом доброзвичайності, працьовитості, точного, ревного виконання обов'язку і суворого дотримання, не тільки правил честі, а й необхідних пристойності загального життя» [4, с. 113].

Уперше в зазначеному статуті було визначено міри покарання учнів. Покарання визначав інспектор це могли бути: догана, присоромлення, запис імені на чорній дошці, залишення в закритім класі на декілька годин, але лише вдень, та з відома батьків, покарання різками було можливе лише для учнів перших трьох класів, за рішенням ради гімназії, проводилось прилюдно, у старших класах замість такої міри покарання було виключення з гімназії. Такі відомості свідчать про низький професіоналізм вчителів, якщо була необхідність фізичних покарань.

Існували і покарання для вчителів – догана, присоромлення, запис імені на чорній дошці за викладачами стежив інспектор. До обов'язків інспектора належали спостереження за викладанням дисциплін вчителями, перевірка журналів, списків учнів при відвіданні класів. Крім того, директор також контролював діяльність учителів. Він тричі на рік звітував в університеті про успіхи гімназії, вчителі повинні були щомісяця подавати звіти інспектору про поведінку учнів. Отже, контроль з боку керівництва за діяльністю вчителів усе збільшувався, що, з одного боку, могло сприяти приниженню престижу професії, а за іншого – вимагало від вчителів більшої професійної підготовки та відповідальності при виборі професії та сприяло підвищенню професійного статусу вчителя.

Нововведенням в статуті 1804 р. став і розподіл привілеїв випускників залежно від станової приналежності. Так, родові дворяни, закінчивши гімназію з похвальною грамотою, приймалися на місця канцелярських служителів отримуючи через рік перший чин, діти інших дворян могли отримати такий чин лише через три роки, а решта – через п'ять років [4, с. 119].

Наступним нововведенням став соціальний захист учителів, що впливало позитивно на формування вмотивованості зайнятися вчительською діяльністю, а тому і позитивно відображалось на професійному статусі вчителя. До позитивних факторів, що впливають на розвиток професійного статусу вчителів належить те, що працювати вчителем у приватних навчальних закладах чи інших можна було лише маючи свідоцтво вчителя. І всі приватні навчальні заклади мали суворий нагляд. У статуті зазначено, що приватні навчальні заклади приносять користь, якщо вони добре організовані, але часто такі заклади створюють люди, які не мають ані знань, ані моральних якостей, необхідних вчителеві [4, с. 1126]. Отже, це свідчить, що незважаючи на існування контролю з боку керівних органів і зазначених у статутах привілеїв, вимоги до вчителів, які, на наш погляд, повинні були сприяти розвитку формування професійного статусу вчителя – це теоретичні основи, а на практиці існували навчальні заклади, які порушували вимоги статуту, а тому виникла необхідність проаналізувати результати практичної діяльності вчителів та з'ясувати, як на практиці розвивався професійний статус вчителя в ці роки.

Аналізуючи положення про парафіяльні училища [4, с. 1100–1110] зазначимо, що бути учителем такого закладу мали право люди різного стану, які призначалися доглядачем по-

віту після того, як складуть іспит у повітовому училищі, виявлять свої знання та вчительські здібності. Особливо доглядач повинен був звертати увагу на моральні якості, поведінку майбутніх працівників. До навчання набирали дітей віком від 8 до 11 років усіх станів, навчалися разом дівчата та хлопчики за звичайною або Ланкастерською системою навчання. Головною метою таких закладів було розповсюдження початкових знань серед людей найнижчих станів, але велика увага приділялася саме вихованню моральних якостей особистості.

До методів покарання, які в процесі навчання мали право використовувати вчителі приходських училищ належали: зауваження, догана, заборона участі в іграх, залишення учня одного в класі на декілька годин, у разі необхідності вчитель мав право використовувати тілесні покарання.

На відміну від парафіяльних, у повітових училищах вчителями могли стати особи лише вільного стану, які довели свої знання при складанні іспиту в гімназії, а також надали достовірні відомості про власні моральні якості, бездоганну поведінку, лише тоді вони отримували право бути вчителями [4, с. 1104]. Навчання тривало протягом трьох років, але навчатися мали право лише хлопчики, – ще одна відмінність від парафіяльних училищ. Крім основних предметів, вивчалися додаткові, на вибір один чи два курси, перелік яких наведено в §59 статуту. За викладання предметів та взагалі за діяльність вчителів відповідав доглядач, який двічі на день відвідував класи, ставив питання учням з предмету з метою перевірки їхніх знань, перевіряв класні журнали тощо. Учителі повинні були йому підкорятися, виконувати його настанови відносно викладання предметів, наступності у навчанні, однак смотритель не мав права робити зауваження вчителю в присутності учнів, що, на наш погляд, свідчить про турботу про повагу та авторитет вчителя перед учнями, що є складовою професійного статусу вчителя.

У цьому статуті вперше обговорено умови виключення учнів з повітових училищ, надання права вчителю впливати на склад учнів, що, вважаємо, підвищувало авторитет учителя перед учнями, тому позитивно відображалось на професійному статусі вчителів.

Нижчими навчальними закладами відповідно до вивчених документів були парафіяльні училища, в них навчалися діти нижчих станів, працював лише один учитель, метою таких училищ було надання основ наук та формування моральності в учнів. Вимогами до вчителів таких закладів було навчання за визначеними в статуті книгами, а також подання звітів керівництву. Вчителі в таких закладах, як і всіх інших, мали право працювати лише за наявності свідоцтва вчителя. До привілеїв належали забезпечення дровами, свічами та іншими необхідними речами. Отже, парафіяльні училища мали в соціумі найнижчий статус серед населення, вчителі цих закладів мали велике навантаження, оскільки один вчитель організовував діяльність всього закладу, при цьому від держави отримували незначні привілеї. Однак учителі зазначених закладів повинні були володіти знаннями та вміннями з предметів викладання, мати високі моральні якості, такі вимоги ставились до людей, які отримували свідоцтво вчителя. Тому вважаємо, що професійний статус вчителів мав був бути досить високий. Більш високий соціальний статус мали вчителі повітових училищ, оскільки в них навчалися діти різних станів, та ці заклади готували учнів до вступу до гімназій, найбільш привілейованих закладів того часу. Вчителям уже надавалося право переходити до гімназій, хоча вимоги до них залишалися високими, вони також виконували досить велике навантаження. Вчителі гімназій мали найвищий соціальний статус серед населення, вони становили великий штат викладачів, які поділялись на старших та молодших вчителів. Відповідно до розподілу отримували чини та привілеї. З 1804 р. ускладнюється система отримання свідоцтва вчителя, що свідчить про підняття рівня професійного статусу вчителів. Окрім того, гімназії отримують право готувати вчителів на спеціально організованих курсах, що є важливим фактором розвитку професійного статусу вчителів. Вчителі гімназій отримували право ставати ад'юнктами, що теж сприяло підвищенню їх професіоналізму та було наслідком зростання їх професійного статусу. Збільшуються вимоги до вчителів та їхні обов'язки, надається все більше привілеїв, але те, що готували на педагогічних курсах всіх, хто цього бажає, свідчить, що їх було небагато, а отже професія вчителя не мала високого соціального статусу. Проте вимоги до вчителів до їхніх знань, умінь та моральних якостей свідчать, що вчителі, які отримали свідоцтво вчителя, мали високий рівень професійного статусу.

Список використаних джерел

1. Васильева С.А. Сущность понятия «профессиональный статус учителя» / С.А. Васильева, Е.В. Попова // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ч. 1 // Ярославль-Москва, 2013. – 756 с.
2. Высочайше утвержденный Устав народным училищам в Российской империи от 05.08.1786 г. – СПб: Печатано в типографии II отделения собственной Его императорского величества канцелярии, 1830 –. (ПСЗ. Ч.1).Т. XXII. – [№ 16. 421]. – С. 646–673.
3. Высочайшее утверждение Устав учебных заведений подведомых университетам. От 5 ноября 1804 г. – СПб: Печатано в типографии II отделения собственной его императорского величества канцелярии, ПСЗРИ I Т XXVIII 1804-1805гг. [№21.501] С. 626-647.
4. Высочайшее утвержденный Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского.», 8 декабря 1828 года, – СПб: Печатано в типографии II отделения собственной его императорского величества канцелярии, ПСЗРИ I Т III 1828 [№2502] С. 1097-1128.
5. Высочайшее утверждение Устав Главных Удельных Училищ. 25 октября 1828. – СПб: Печатано в типографии II отделения собственной его императорского величества канцелярии, ПСЗРИ I Т III 1828 [№2376] С. 936-942.
6. Шепелева О.В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе / О.В. Шепелева // дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2002. – 174 с.

В статье проанализированы исторические документы образования, а именно уставы учебных заведений от 05.08.1786 г., 5.10.1804 г., 8.12.1828 г. в аспекте развития профессионального статуса учителя. Установлено, что одним из первых уставов в котором определялись права, организация, условия работы учителей, требования к ним, и который **является неотъемлемой частью формирования профессионального статуса учителя в XVIII в.** был устав императрицы Екатерины II, изданный в 1786 г. Дано определение «профессиональный статус учителя». Рассмотрены факторы, влияющие на формирование профессионального статуса учителя. Установлена взаимосвязь социального и профессионального статуса учителя, а также выявлено, что не всегда уровень социального статуса совпадал с уровнем профессионального статуса учителя.

Ключевые слова: статус, учебные заведения, профессиональный статус.

The article analyzes the historical documents on education, namely, education statutes of 05 August 1786, 5 October 1804 and 8 December 1828 in what concerns the development of teachers' professional status. It was found that one of the first charters which determined the rights, organization, working conditions of teachers, requirements to them and which made an integral part in the formation of teachers' professional status in the 18th century was the charter of Empress Catherine II issued in 1786. The definition of «professional status of teachers» is given in the article. Factors influencing the formation of teachers' professional status are examined. The interrelation of social and professional statuses of teachers is determined, and it is demonstrated that the level of their social status did not always coincide with the level of their professional status.

Key words: status, education, professional status.

Одержано 24.12.2013.

УДК 378: 159.9

М.О. МІЛУШИНА,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК СПЕЦИФІЧНА ФОРМА КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ

Проаналізовано поняття «комунікативний простір» у психологічному та соціальному аспектах. Вищий навчальний заклад розглядається як форма комунікативного простору.

Ключові слова: комунікація, простір, комунікативний простір, соціокультурний простір, соціалізація.

Постановка проблеми. Логіка наукового пошуку в площині дослідження комунікативного простору приводить нас до певного вихідного конструкту, згідно з яким комунікації як соціальний феномен і як процес, майже усі науки гуманітарного циклу розглядають як у структурному ракурсі, так і у ракурсі функціональному. Так, комунікативні процеси, з одного боку, забезпечують здобуття необхідного багажу знань, умінь та навичок, який значною мірою визначає характеристики особистості, що дають їй можливість посісти місце у одній з соціальних груп суспільства. З іншого боку, участь у комунікативних процесах виступає як частина певної соціальної ролі, обумовленої відповідним соціальним статусом.

Метою статті є аналіз місця і ролі комунікативного простору у процесі соціалізації та професіоналізації студентської молоді вищого навчального закладу.

Результати теоретичного аналізу. Зрозуміло, що однією з найважливіших сторін формування цивілізованого суспільства є його структуризація, яка, у свою чергу, є неможливою без формування «правил гри», де кожен громадянин отримує своє місце в суспільстві – соціальний статус і, відповідно, виконує рольові функції, що відповідають цьому статусу.

Саме набуття пристойного, на думку певних верств молоді, статусу є однією з найвагоміших складових планів життєвого самовизначення, що їх будує молодь на етапі трудової соціалізації. Українські науковці – О. Балакірева, Н. Гендіна, І. Мартинюк, Н. Паніна, В. Чигрин та інші дослідники вже з кінця 80-х років минулого століття звертали увагу на складність механізмів життєвого самовизначення молоді і набуття нею особистісного й соціального статусу. Але усі вони, як, до речі, й респонденти низки досліджень, виділяли такий елемент механізму реалізації життєвих планів, як освіта, навчання [10].

З отриманих даних В.О. Чигрина випливає, що серед молоді *перше місце* в планах життєвого самовизначення посідає *мета здобуття якісної освіти*. На *другому місці* – *отримання престижної роботи*, яку, однак, як свідчать матеріали досліджень і дані літературних джерел, на момент закінчення загальноосвітньої школи значна частина випускників розуміє дуже розпливчато [10].

Цілком зрозуміло, що умовою втілення життєвих планів є одержання інституціоналізованих знань, умінь та навичок, необхідних для отримання такої роботи. Це стає можливим тільки через інститут освіти, який розуміється як один з найстаріших соціальних інститутів, покликаних плекати відтворення суспільства та його перспективних складових, як інструмент передачі соціального досвіду, як специфічне середовище соціалізації особи тощо.

Але виходячи з наукової мети даної статті, будемо розглядати інститут освіти й, зокрема, таку його ланку, як вищі навчальні заклади, що є специфічною формою комунікативного простору.

Жан-Франсуа Ліотар розглядав сучасне суспільство як систему дискурсивних практик, визначаючи його як «постмодерн». При цьому, на його думку, соціальність набуває характеру дискурсивної різноманітності, в основі якої лежать мовні ігри – «мінімальні стосунки для існування суспільства» [4].

У працях П. Бурдьє суспільство є сукупністю стосунків, що складаються в різні поля, кожне з яких має специфічні типи (політика, освіта, наука, філософія, журналістика тощо) [1].

Отже, комунікація уявляється у вигляді складного процесу, який організовує соціокультурний простір. За допомогою процесів комунікації суспільство створює довкілля – інформаційно-комунікативний простір, встановлюючи межу між комунікаціями, з одного боку, і людством – з іншого [5].

Слід констатувати, що виходячи з аксіоми, відповідно до якої соціальна реальність у всіх її проявах не може розглядатися поза просторовим контекстом, важко назвати науковця, який не досліджував би в контексті певної парадигми, виникнення й сутність поняття «простір».

Проте внаслідок різних завдань, різниці між сегментами соціальної реальності й до сьогодні не вщухли суперечки щодо уточнення того, що є простір і з чого він складається, а внаслідок цього відсутнє однозначно сформульоване й стійке його визначення.

Саме тому перед тим, як перейти до характеристики такої специфічної форми простору, якою є соціально-комунікативний простір освіти в цілому та його різновид – соціально-комунікативний простір вищого навчального закладу, проаналізуємо концепції, що так чи інакше торкаються властивостей різновидів простору.

Так, поняття «простір» найдокладніше розглядав П. Бурдьє, який зазначав, що весь світ можна уявити собі у формі багатовимірною простору, побудованого за принципами диференціації та поділу [1]. В основу концепції простору П. Бурдьє покладено його поділ на фізичне і соціальне, що пояснюється твердженням, згідно з яким «соціологія має діяти виходячи з того, що людські істоти є одночасно біологічними індивідами й соціальними агентами... Як тіла і біологічні індивіди вони розміщуються, так само, як і предмети, в певному просторі (вони не мають фізичної здібності всюдисутності, котра дозволяла б їм одночасно перебувати в декількох місцях) і займають одне місце» [1, с. 17].

Виходячи з цього твердження, науковець чітко відмежовує фізичний і соціальний простір, наголошуючи на тому, що «фізичний простір визначається за взаємними зовнішніми ознаками частин, що його утворюють, натомість як соціальний простір – за взаємовиключенням (чи розрізненням) позицій, котрі його утворюють, так би мовити, як структура рядопокладання соціальних позицій».

З одного боку, подібний поділ є цілком очевидним, проте за такою простотою приховується досить складний, часом прихований зв'язок між цими двома просторами. До того ж, як доводить аналіз літературних джерел різних епох, обговорення зв'язку між соціальним і фізичним просторами не виникло лише зараз, достатньо уважно ознайомитись з працями П. Сорокіна [8].

Варто підкреслити, що зазначені аспекти хвилювали вчених ще з давніх часів. Але усвідомлення цього факту почало складатися лише в другій половині ХХ ст., коли відбулася революція в характері інформаційних взаємодій, що надала цим діям глобального планетарного характеру. Сьогодні саме інформаційні взаємодії як втілення дій комунікативних перетворюють кожну подію на глобальний чинник людських відносин.

Дійсно, як комунікація, так й інформація набувають фундаментального характеру, який примушує надавати цим поняттям онтологічного статусу.

У зв'язку з цим слід погодитися з О. Калмиковим у тому, що точний зміст поняття «інформаційно-комунікативний простір» може мати тільки у таких його трактуваннях, які побудовано на моделях, застосовність і ефективність яких залежить від конкретних умов і коректності формулювання науково-практичних завдань [3].

Так, Л.Е. Орбан-Лембрик пропонує розглядати комунікативний простір як соціально-психологічне середовище, де можливе побудування адекватної комунікативної моделі.

Йдеться про таку психологічну парадигму, в якій можна було б реалізувати формувально-розвивальну, змістово-сміслову, уточнювально-результативну функції комунікації. Це можливо завдяки врахуванню в загальній психологічній парадигмі відповідних парадигм інформування (впливу), взаємоінформування (налагодження механізму зворотного зв'язку, створення загального інформаційного поля), діалогу (взаєморозуміння). У цій моделі має послідовно втілюватися розуміння комунікатора й реципієнта як реальних учасників комунікативного процесу, унікальних індивідуальностей, суб'єктів інформації з відповідним комунікативним потенціалом [6].

Проте найбільш поширеним залишається трактування комунікативного простору як фізичного просторово-часового універсуму, між точками якого виникають обмінні інформаційні стосунки й комунікації. Соціокультурна реальність розгортається в історичному часі, характеризується сукупністю об'єктів, що комунікують.

Але з нашої точки зору більш прийнятним є «інструментальне» розуміння інформаційно-комунікативного простору. Суть його в тому, що дійсність інтерпретується як певна множина практик, кожна з яких контролює певні фрагменти соціального життя.

Ми схильні стверджувати, що комунікативний простір доцільно трактувати як у широкому, так і вузькому сенсі. Останнє його трактування застосовне до окремих сфер життєдіяльності суспільства, певних його груп (соціальних, демографічних, поселенських, освітніх тощо).

У нашому випадку комунікативний простір слід розглядати як:

1) умову соціалізації молодих поколінь з метою, з одного боку, їх повноцінного входу до суспільства, а з іншого – з метою реалізації планів життєвого самовизначення шляхом набуття бажаного стабільного соціального статусу;

2) сукупність умов для здійснення комунікативних процесів, сутність яких визначається поняттями «навчання», «виховання», «групове спілкування» тощо;

3) сукупність комунікативних практик, які здійснюються в межах специфічних полів, які у сукупності складають комунікативний простір.

Вищезазначені поля формуються так званими агентами поля, свого роду центрами впливів, зарядами [1]. Людина опиняється в полі під впливом «агентів поля» що виробляють інформаційно-комунікативний образ певної події. У результаті вона відповідним чином змінює свою поведінку і свідомість. Крім того, поняття «поле» безпосередньо враховує у своєму змісті як просторову визначеність, так і якісну специфіку систем, що його створюють, і систем, що у ньому взаємодіють.

Таким чином, комунікативний простір являє собою сукупність полів присвоєння знань та досвіду, які включають до себе, по-перше, просторово-часові умови передачі цих знань, по-друге, специфічне людське середовище (студенти, викладачі, допоміжний персонал, бібліотекарі), яке сприяє організації та самоорганізації цього процесу.

Слід погодитись із С. Дацюком, який зауважував, що сьогодні аналізуючи теоретичні пошуки з проблеми комунікації, як правило, зупиняються на викладі вже згаданих нами західних авторів [2]. Тоді як з боку радянської філософії в цьому напрямі велися дослідження не менш цікаві – досить пригадати М. Бахтіна, Ю. Лотмана, М. Мамардашвілі. Набагато цікавішим для нас є саме цей перехід від філософії знання до теорії комунікації, досконалий за радянських часів, а не критика комунікативної недостатності філософії свідомості західними теоретиками. Більше того, доречно здійснити синтез підходу М. Бахтіна – М. Мамардашвілі з підходом західної теорії комунікації, зокрема Ю. Хабермаса. У М. Бахтіна ми можемо запозичити ідею діалогу як постійного спілкування в культурі та ідею прихованого адресата або опонента в тексті, без якого сенс тексту неясний. У М. Мамардашвілі доцільно взяти концепцію сполученості знання, ідею простору перетворення, уявлення про суб'єкта і змістовий характер комунікації. У Г. Щедровицького, ми вважаємо, доцільно запозичити ідею про комунікативний характер сенсу і змісту. Саме змістовий характер комунікації є продуктивнішим по відношенню до формального розділення Ю. Хабермасом комунікації на комунікаційну дію і дискурс.

Усякий текст (мова), на думку С. Дацюка, лише потенційно є комунікативною дією, але це ще не означає, що він включений в процес комунікації. Тут треба говорити про відмінність послання і повідомлення. Процес комунікації означає, що його комунікаційне середовище доступне безпосередньо або за допомогою спеціально організованих засобів.

Сенс тексту має бути поданий через комунікативний простір. Це стосується внутрішнього змісту тексту (розмови). З іншого боку, всякий текст (мова) стає інтерсуб'єктивним як тільки він включається в реальний процес комунікації, в реальний простір перетворення (М. Мамардашвілі). Цей процес перетворення уперше виявляє себе як творчий процес самого автора, його внутрішній діалог, постійну постановку себе то в позицію автора, то в позицію потенційного читача (адресата). Власне тому первинний простір перетворення породжується самим актом творчості, тобто первинним комунікативним актом. Вторинний комунікативний акт пов'язаний вже із зовнішнім середовищем тексту, яке у такому разі виявляється середовищем комунікації. Комунікативний простір – внутрішній комунікативний змістовий сенс тексту, середовище комунікації (чи комунікаційне середовище) – зовнішнє реальне середовище процесу комунікації, до якого залучений текст (мова).

Науковий інтерес викликають висновки, наведені у монографії Т.В. Ткач «Освітній простір особистості: психологічний аспект» щодо необхідності адаптації студентів до досить специфічного комунікативного простору вищого навчального закладу, який, на відміну від загальноосвітньої школи, передбачає суттєве збільшення комунікативних практик [9].

Спираючись на матеріал О. Родіна, комунікативний простір має ментальну, інформаційну, а також інституціональну структуру, яка визначає певний тип простору. У ході взаємодії цього простору з навколишнім середовищем постійно вирішуються проблеми адаптації, цілепокладання, відтворення соціальної структури та її інтеграція у взаємодію з навколишнім середовищем [7].

Усім цим вимогам відповідає комунікативний простір навчальних закладів, який:

- а) формується поетапно у процесі соціалізації індивідів;
- б) зазнає певних змін під впливом соціальних інститутів сім'ї, освіти та виховання, а також неформальних стосунків у безпосередньому мікросередовищному оточенні;
- в) певною мірою залежить від фізичних та соціально-психологічних можливостей особи, що соціалізується.

Висновки. Аналіз комунікативного простору молодих людей дозволяє констатувати, що на суб'єктів спілкування комунікативний простір впливає не лише безпосередньо, через загальну інформацію, яка утворилася в процесі обміну, але й через засоби комунікації (вербальні чи невербальні), встановлені в конкретному соціально-психологічному середовищі правила спілкування, моральні норми взаємодії, звичаї, мовленнєві ритуали тощо. У зв'язку з цим перспективним є розгляд психологічних особливостей комунікацій у студентському середовищі.

Список використаних джерел

1. Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов» / П. Бурдые // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – № 1. – С. 17–37.
2. Дацюк С. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс] / С. Дацюк. – Режим доступа: http://xyz.org.ua/discussion/communicative_strategy.html
3. Калмыков А.А. Что такое информационно-коммуникативное пространство? [Электронный ресурс] / А.А. Калмыков // newСМИкер проектирует реальность [сайт]. – Текст. данные. – Режим доступа: <http://media2050.ru/2011/11/27/56/>
4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
5. Мілушина М.О. Роль креативності у комунікативному просторі / М.О. Мілушина // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2012. – № 5–6. – С. 213–218.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: підручник: у 2-х кн.; Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 574 с.
7. Родин А.В. Коммуникационное пространство: морфология и трансформация [Электронный ресурс] / А.В. Родин // Studium. – 2008. – Т. 6. – №1. – С. 1–16. – Режим доступа: <http://www.sarki.ru/studium/publ1/roдин.pdf>
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 544 с.
9. Ткач Т.В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: монографія / Т.В. Ткач / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Запоріжжя, 2008. – 272 с.

10. Чигрин В.О. Сільська молодь: досвід комплексного соціологічного аналізу: монографія / В.О. Чигрин. – Мелітополь: ЗІДМУ, ТДАТА, 2006. – 384 с.

Проанализировано понятие «коммуникативное пространство» в психологическом и социальном аспектах. Высшее учебное заведение рассматривается как форма коммуникативного пространства.

Ключевые слова: коммуникация, пространство, коммуникативное пространство, социокультурное пространство, социализация.

The concept of «communicative space» has been analyzed in the psychological and social aspects. An institution of higher education is regarded as a form of communicative space.

Key words: communication, space, communicative space, sociocultural space, socialization.

Одержано 24.12.2013.

УДК 74.580я73

В.П. ШПАК,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

ТРАНСВЕРСАЛЬНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ КОНКРЕТНО-НАУКОВОЇ МЕТОДОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Подано аналіз трансверсального підходу в методології соціально-педагогічних досліджень виходячи з історичних, теоретичних, технологічних та управлінських характеристик. Розкрито принципи реалізації трансверсального підходу, його основні концепти.

Ключові слова: трансверсія, підхід, методологія, дослідження, концепт, принципи, соціальна педагогіка.

Постановка проблеми. Стратегія (прогнозування результатів) і тактика (безпосередня реалізація, виконання) будь-якого наукового дослідження як процес і результат наукової діяльності [1, с. 23] визначається його методологією, тобто сукупністю теорій, концепцій, ідей, підходів, принципів, що визначають логіку процесу наукового пізнання. На кожному зі своїх рівнів (філософському, загальнонауковому чи конкретно-науковому) методологія виконує дескриптивну і прескриптивну функції. Відомо, що дескриптивна функція орієнтує дослідника на отримання нового знання, тому характеризує методологію як учення про структуру наукового знання, його закономірності, виступає орієнтиром у дослідженні. У той самий час прескриптивна функція є діяльнісною, оскільки спрямована на регуляцію наукової діяльності, що дозволяє реалізувати конструктивні завдання, що пов'язані з розробкою правил і рекомендацій наукового дослідження.

У сучасних умовах розвитку науки організація соціально-педагогічних досліджень потребує від дослідників ґрунтовної методологічної підготовки, що пояснюється посиленням зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками, а також спрямованістю, інтеграцією зусиль усіх антропологічних наук. Методологія в цьому процесі відіграє пріоритетну роль, оскільки сприяє цілісності, системності, результативності, підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності. Важливим також є те, що використання методів дослідження різних наук (психології, соціології, математики) має сприяти рішення поставлених дослідних завдань.

У зв'язку зі сказаним **мета статті** обумовлена необхідністю розкриття трансверсального підходу як нового наукового підходу в системі конкретно-наукової методології досліджень у галузі соціальної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Методологія як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх використання для вирішення складних теоретичних і прикладних завдань, у свою чергу, визначається також і суб'єктивною позицією вченого. У соціально-педагогічному дослідженні така позиція зокрема передбачає:

- визначення мети дослідження з урахуванням розвитку теорії науки, потреб соціально-педагогічної практики, соціальної активності та реальних можливостей наукового колективу чи конкретного вченого;

- вивчення соціально-педагогічних процесів, явищ в їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників впливу;

- аналіз проблем соціалізації особистості з позицій різних антропологічних наук (соціології, психології, антропології, фізіології, генетики) для використання наукової інформації про людину в інтересах розробки оптимальних педагогічних систем, технологій, методик, умов для розвитку особистості;

- орієнтацію на системне вивчення питань структури, взаємозв'язку соціально-педагогічних процесів та явищ, їх підпорядкування, динаміку розвитку, тенденцій, сутності та особливостей, чинників та умов;

- виявлення та подолання об'єктивних і суб'єктивних суперечностей у процесі соціалізації особистості;

- визначення відповідних методів дослідження обраної проблеми;

- забезпечення зв'язку теорії з практикою, розробка напрямів її реалізації, орієнтація на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення.

Соціальна педагогіка, що отримала в Україні новий імпульс до розвитку, як ніколи потребує розробки і використання нових методологічних підходів з метою підвищення якості досліджень у цій галузі, а також інтеграції теорії з практикою. Новим імпульсом у процедурі наукових досліджень проблем соціальної педагогіки стала розробка і використання трансверсального підходу, основи якого закладено в працях М.В. Фірсова [5].

Зазначимо, що власне термін «трансверсія» має безпосереднє використання у сфері біології у значенні, що наближене до мутації, зміни (від лат. *transversus* – *обернений у сторону, відведений* та англ. *transverse*). У той же час «транс», що виступає складовою часткою складних слів іноземного походження, використовується у значенні: 1) рух через простір, перетин будь-чого; 2) вихід за межі чогось. У зв'язку з цим стає цілком зрозумілою спроба М.В. Фірсова вийти за межі проблематики соціальної педагогіки з метою ідентифікації її галузей пізнання і практики зі сферою соціальної роботи.

З позицій трансверсального підходу соціальна педагогіка виступає тією пізнавальною реальністю, що дає можливість окреслити межі ідентичності, визначити не тільки її стан, але й виявити специфічні характеристики, які притаманні тільки для цієї науки. Специфіку соціальної педагогіки визначає історичний генезис її теорії та практики, особливості понятійного апарату. У силу цього методологію соціально-педагогічних досліджень визначають:

- онтологічна перспектива (здійснюється в контексті суміжних методологічних підходів, що сприяють пошуку ціннісних орієнтирів відповідно до потреб і динаміки розвитку соціально-педагогічної практики);

- особливості розуміння ситуації розвитку особистості (дають підстави для пошуку вирішення індивідуальної проблеми розвитку засобом ідентифікації полярних соціальних ситуацій: «особистість як заручниця соціальної ситуації» та «особистість як продукт соціальної ситуації»);

- об'єктний характер професійної діяльності соціальних педагогів (на відміну від американської лінійної моделі соціально-педагогічної роботи вітчизняна модель має об'єктний характер і передбачає багатовекторність рішення індивідуальних проблем клієнта, що охоплює широкий спектр діяльності від надання консультативної допомоги, забезпечення соціально-правового захисту, інформування клієнта і представлення його інтересів у різних соціальних інституціях до педагогізації середовища та ін.);

- перехід від індивідуальної до групової соціально-педагогічної роботи (передбачає інтеграцію особистості клієнта в соціум відповідно до особливостей його суб'єктності в системі соціальних, культурних і економічних відносин, що існують у певний історичний час у суспільстві).

Механізм соціальної трансверсії клієнта соціально-педагогічної роботи в суспільстві передбачає проходження певних фаз розвитку: від інституціоналізації (розміщення в соціальні інституції) до деінституціоналізації (надання допомоги поза соціальними інституціями). До того ж цей процес є характерним фактично для будь-якого клієнта в історичній практиці соціально-педагогічної роботи, будь-то людина похилого віку, самотня людина, професійний безробітний, інвалід чи дезадаптована дитина залежно від домінуючої ідеології соціальної допомоги в суспільній свідомості.

З позицій трансверсального підходу стає можливою оцінка підпорядкування проблематики соціальної педагогіки і соціальної роботи, що нині продовжує продукувати диску-

сії в українському науковому середовищі. Зокрема для європейської традиції більш характерним є включення соціальної педагогіки в теорію соціальної роботи як її складової. При цьому сучасними зарубіжними дослідниками проблем соціальної педагогіки розглядаються такі аспекти:

- *історичний*, що дозволяє переосмислити теорію та практику соціально-педагогічної роботи з позицій подолання ізоляції, стигматизації окремих соціальних груп;
- *технологічний*, що дає можливість удосконалювати зміст, методи і форми роботи в різних соціальних інституціях;
- *теоретичний*, що сприяє екстраполяції прогресивних досягнень зарубіжної соціально-педагогічної роботи з урахуванням національної специфіки, а також розробці власних інноваційних методик і технологій;
- *управлінський*, забезпечення якого дозволить підвищити ефективність управління системою допомоги окремим клієнтам і соціальним групам.

Реалізація трансверсального підходу в наукових дослідженнях і соціально-педагогічній роботі потребує дотримання ряду принципів (беззаперечних вимог, що випливають із закономірностей соціально-педагогічної теорії та практики), серед яких М.В. Фірсов виділяє: конвергенцію і дивергенцію пізнавальних і практичних матриць соціальної педагогіки і соціальної роботи; субординацію і субституцію в соціальній педагогіці і соціальній роботі; ідентичність і альтернативність порівнюваних галузей пізнання [5].

Оскільки в Україні проблема співвіднесення пізнавальних парадигм соціальної педагогіки і соціальної роботи вже не є достатньо актуальною, слід виділити два основні підходи до її осмислення: 1) теорія і практика соціальної роботи по відношенню до соціальної педагогіки співвідноситься як ціле та його частка, де соціальна педагогіка розглядається у вигляді сегмента соціальної роботи; 2) теорія і практика соціальної роботи і соціальної педагогіки мають самостійні традиції і тенденції розвитку.

Таке зіставлення з позицій трансверсального підходу відбувається в контексті: понятійного апарату соціальної педагогіки як науки і сфери практичної діяльності (субституція); впливу суспільної свідомості на моральні пріоритети надання адресної допомоги клієнтам і соціальним групам (ідентичність–альтернативність).

Крім того, трансверсальний підхід дозволяє побачити в соціальній педагогіці історичний синтез ідей і досвіду, у якому слід виділити такі концепти (загальні ідеї):

- формування уявлень про роль соціуму у вихованні молодого покоління;
- розвиток уявлень про інституції соціального виховання у справі піклування і турботи про дітей;
- становлення уявлень про вплив середовища на соціалізацію особистості.

Концепт формування уявлень про роль соціуму у вихованні молодого покоління в науково-педагогічному пізнанні є найбільш давнім. Він зародився в надрах античної філософії. Пройшовши тривалий історичний шлях розвитку від уявлень про те, що соціум – основний суб'єкт виховання, цей концепт трансформувався в комплекс уявлень про те, як суспільство і держава можуть бути самі змінені через виховану особистість. При цьому бралися до уваги не лише позитивні зміни особистості, гармонізація її розвитку, але й можливі деформації природного начала особистості. У ХХ ст. поступово складаються уявлення про соціальне виховання як засіб реформування суспільства і політичної системи. До того ж спектр уявлень видався достатньо широким – від комуністичних ідей формування нової людини до соціально-педагогічних ідей постмодернізму, в основу якого покладено механізми імпринтингу.

Концепт розвитку уявлень про інституції соціального виховання у справі піклування і турботи про дітей передбачають розуміння механізмів інтеграції особистості у соціум через традиційні інститути сім'ї і школи та/або інституції піклування. Оскільки цей концепт пов'язаний з інституціональною практикою, яка залежно від історичного часу визначає сутність соціально-педагогічних впливів, наголосимо на відмінності двох схожих на перший погляд понять – «інститут» та «інституція». Соціальних інститутів у суспільстві лише п'ять: інститут сім'ї, інститут освіти, інститут влади, інститут релігії, інститут економіки. Щодо інституцій, то вони широко представлені як на державному, так і громадському рівнях і мають досить розгалужену структуру. Динаміка цього концепту простежується від станової ін-

теграції дітей у патріархальному суспільстві до професійної соціалізації та культурної ідентифікації в постіндустріальному суспільстві.

Концепт становлення уявлень про вплив середовища на соціалізацію особистості формується в середині XIX ст. У зв'язку з переосмисленням середовища як чинника соціальних змін життєвого сценарію особистості. Цей концепт визначається історичними реаліями руйнування патріархальної родини, індустріалізацією, урбанізацією, що змінили традиційне середовище існування особистості. Ці чинники виявлялися в різних формах соціальної деформації особистості: бродяжництві, жебракуванні, проституції, злочинності, інвалідності, маргіналізації.

Оскільки форми соціальних деформацій особистості здебільшого були середовищними, а не інституційними, це потребувало не тільки осмислення негативних феноменів, але й активних дій з боку суспільної соціально-педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, трансверсальний підхід у соціально-педагогічних дослідженнях дає можливість виробити загальні рекомендації до вивчення проблем теорії та практики соціальної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
2. Клименюк О. Методология та методи наукового дослідження / О. Клименюк. – К.: Міленіум, 2005. – 186 с.
3. Методы системного педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
4. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. – Харків, 2012. – 348 с.
5. Фирсов М.В. Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе / М.В. Фирсов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 15–22.

Дается анализ трансверсального подхода в методологии социально-педагогических исследований исходя из исторических, теоретических, технологических и управленческих характеристик. Раскрыты принципы реализации трансверсального подхода, его основные концепты.

Ключевые слова: трансверсия, подход, методология, исследование, концепт, принципы, социальная педагогика.

The article highlights the transversal approach analysis in methodologies of social-pedagogical studies on the basis of historical, theoretical, technological and managerial aspects. The principles of implementing the transversal approach and its main concepts are suggested in the article.

Key words: transversion, approach, methodology, study, concept, principles, social pedagogy.

Одержано 24.12.2013.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.1:37.013.42

Л.Ю. КРИМЧАК,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ВИД ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З АДАПТАЦІЇ УЧНІВ-СИРІТ ДО НАВЧАННЯ

У статті висвітлюється зміст психолого-педагогічного супроводу як виду соціально-педагогічної діяльності з адаптації учнів-сиріт до навчання в професійно-технічних навчальних закладах, який відіграє значну роль у підготовці цієї молоді до самостійного життя та успішної соціалізації в соціум.

Ключові слова: супровід, психолого-педагогічний супровід адаптації учнів-сиріт ПТНЗ, принципи комплексного та особистісно-орієнтованого підходу.

Вступ. Соціально-педагогічна діяльність з адаптації учнів-сиріт до навчання є складним системним та послідовним процесом, який потребує від фахівця доволі глибоких знань, умінь та навичок не тільки з основ соціальної педагогіки як науки, а і в таких галузях знань, як анатомія й фізіологія, вікова психологія, соціологія, соціальна робота тощо. Особливо складною є діяльність соціального педагога з учнями-сиротами в професійно-технічних навчальних закладах (далі ПТНЗ). Адже вона відбувається за декількома напрямками та на декількох рівнях, за якими здійснюється перебудова системи відносин і засобів взаємодії особистості з навчальним середовищем. Потреба учнів-сиріт до внесення змін у багаторічний звичний стереотип попереднього навчання в закладах інтернатного типу, прийняття нової системи орієнтацій, інших принципів організації; засвоєння нової соціальної ролі – усе це супроводжується негативними переживаннями та реакціями, нервовими зривами учнів-сиріт.

Мета. Тому у цій статті ми гіпотетично припускаємо, що психолого-педагогічний супровід як один із видів соціально-педагогічної діяльності, який організовано на принципах комплексного та особистісно-орієнтованого підходів, допоможе учням-сиротам ПТНЗ подолати утруднення під час входження до навчального середовища, сприятиме особистістному розвитку й самовдосконаленню, подальшій соціалізації в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, така постановка проблеми виправдана й перспективна, оскільки є закономірним розвитком тенденції, що розпочата в педагогічній теорії і практиці з середини 90-х років ХХ ст. і пов'язана з концепцією супроводу як нового напрямку при наданні допомоги дітям (їх оточенню), що опинилися у складних життєвих обставинах і яка активно розробляється в Україні сьогодні.

Звертаючись до етимології терміна «супровід», знаходимо, що у тлумачному словнику: «...супроводжувати – це йти, їхати разом з кимось як супутник або проводжати» [2, с. 611].

Щодо змістової сутності поняття супроводу важливим для нас є його визначення О. Казаковою, яка вважає, що «супровід – це допомога суб'єкту у прийманні рішень у ситуаціях життєвого вибору, це складний процес взаємодії супроводжувачого та дитини, яку супроводжують, результатом якого є прогрес у розвитку дитини» [1].

Безумовно, ми погоджуємося з цим і вважаємо, що у нашому випадку супровід може бути визначений як допомога учням-сиротам у здійсненні життєво важливого вибору та формуванні коригуючого і спрямовуючого поля їх розвитку після навчання в деприваційних умовах закладів інтернатного типу.

Ураховуючи вищезазначене, на наш погляд, психолого-педагогічний супровід адаптації учнів-сиріт до навчання в ПТНЗ – це система взаємопов'язаної діяльності усіх суб'єктів навчання, яка спрямована на забезпечення ефективної взаємодії учнів-сиріт з навчальним середовищем, що сприяє їх навчальному та особистісному розвитку, самовдосконаленню й самореалізації в подальшому самостійному житті.

Особливістю застосування психолого-педагогічного супроводу в ПТНЗ є те, що, перше, оснований на комплексному та особистісно-орієнтованому підходах, психолого-педагогічний супровід являє собою систему, яка має мету, завдання та етапи, відповідні технології та методи (інструментарій), кінцевий результат; по-друге, якість супроводу як процесу, як цілісної системи визначають певні базові принципи – визнання особистості учня-сироти як соціальної цінності; поваги до його унікальності, своєрідності та самобутності; ставлення до індивіда як до суб'єкта власного розвитку; врахування основних закономірностей процесу його самовдосконалення, загальну орієнтацію на особистість кожного учня-сироти як на мету, суб'єкт і результат професійно-технічної освіти.

Розглядаючи психолого-педагогічний супровід адаптації учнів-сиріт до навчання в ПТНЗ, слід зазначити, що він має ґрунтуватися на засадах суб'єктності індивіда, визнання ним права впливати на хід навчальної діяльності на всіх її етапах: мотиваційному, змістовно-операційному, рефлексивному, що передбачає пристосування процесу навчання до особистості-сироти, а не навпаки, як у традиційному навчанні.

Слід зазначити, що мета психолого-педагогічного супроводу (у нашому випадку) спрямована на успішну адаптацію учнів-сиріт до навчання в ПТНЗ, тому що саме адаптація детермінує гармонійність їх всебічного як особистісного, так і навчального розвитку.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу в адаптаційній роботі з учнями-сиротами виступає його мотиваційно-цільова спрямованість і позиції учасників навчального процесу, яка пов'язана з перетворенням, по-перше, учня-сироти в справжнього суб'єкта навчального процесу, який повноцінно реалізує у ньому свій навчальний досвід, свою індивідуальність, по-друге, перетворенні інженерно-педагогічних працівників – в організаторів, координаторів навчальної діяльності, у зв'язуючу ланку між учнем-сиротою і особливостями навчання в ПТНЗ, що забезпечує входження індивіда до ПТНЗ і самовизначення в ньому.

Таким чином, супроводжувальний підхід, на наш погляд, надасть можливість для позитивного перебігу адаптаційних до навчання процесів на всіх його рівнях: психофізіологічному, власне навчальному, особистісному та соціально-психологічному.

Що стосується змістовно-операційного компоненту психолого-педагогічного супроводу, то він має бути спрямованим на задоволення учнем-сиротою власною навчальною діяльністю, формування для його успішного навчання особистісно значущих способів навчання з урахуванням суб'єктивного досвіду індивіда; вироблення світогляду, самостійності, відповідальності, саморозвитку, самовизначення, творчості; охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно молодій людині для особистісного розвитку, а з іншого – для успішного її навчання, навчально-генезу взагалі та адаптації до навчання в ПТНЗ зокрема.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу відбувається через діяльність, яка має як зовнішній, так і внутрішній зміст, що виявляється в співробітництві, саморозвитку суб'єктів цього процесу, виявленні як особистісних функцій учнів-сиріт, так і функціональних обов'язків соціального педагога, що організовує роботу з цією молоддю в умовах ПТНЗ.

Спираючись на результати досліджень О. Бондаревської, І. Якиманської, до особистісних функцій вихованців інтернатних закладів, що навчаються в ПТНЗ можна віднести такі, як функції відповідальності, що включають в себе мотиваційне обґрунтування життєдіяльності, морального вибору; функції самореалізації, до яких належать функції творчості, свободи, самостійності, змагання з життєвими перепонами тощо; рефлексивні, які забезпечують свідомопошукову діяльність учнів-сиріт, розвиток образу «Я», автономність мети отсвіти, виходячи з основних особистісних функцій.

Повнота зазначених функцій, їх представленість у навчальній діяльності можуть бути свідченням того, що психолого-педагогічний супровід досяг особистісного рівня функціонування учня-сироти й саме актуалізованість цих функцій виявляє і забезпечує подальшу адаптованість молодого людини до навчання в ПТНЗ.

Отже, психолого-педагогічний супровід в ПТНЗ забезпечить успішну адаптацію учнів-сиріт до навчання, якщо він організований таким чином, щоб активізувати механізм особистісного розвитку кожного учня-сироти. Це можливо тільки за умови використання особистісно-орієнтованих засобів, технологій організації навчального процесу.

Основними вимогами до особистісно-орієнтованих технологій навчання, спираючись на думку вчених (І. Якиманська, Л. Кандрасова та ін.), можна визначити такі: цільова установка на розвиток особистості; спираючись на суб'єктивний досвід індивіда; інтеграційна єдність форм методів та засобів навчання; взаємодія учнів з інженерно-педагогічними працівниками; індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Разом із тим необхідно враховувати, що реалізація особистісно-орієнтованих технологій під час психолого-педагогічного супроводу повинна забезпечуватися дотриманням таких умов:

- наявність чіткої та діагностично заданої мети навчання, тобто вимір уявлення про очікуваний результат;
- надання для вивчення навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, ситуацій, проектів, вправ тощо;
- наявність достатньо стійкої послідовності, логіки, етапів виконання навчальних завдань;
- зазначення способів взаємодії учасників навчального процесу;
- мотиваційне забезпечення учнів-сиріт та учіння, заснованого на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі;
- організація занять у малих групах на основі діалогу, імітаційних рольових ігор, тренінгів, круглих столів тощо.

Що стосується критеріїв, які допоможуть зробити оцінку ефективності впроваджених в психолого-педагогічний супровід засобів, можна, на нашу думку, визначити такі:

- створення сприятливого психолого-педагогічного клімату в групі шляхом організації такого навчального середовища, яке б заохочувало й спонукало учнів-сиріт до взаємодії, взаємної довіри;
- підвищення мотивації до навчання, мотивації навчальної діяльності;
- використання, крім традиційних, нетрадиційних, інтерактивних методів і технік навчання;
- створення рефлексивного середовища: в мисленні – завдяки вирішенню проблемно-конфліктних ситуацій, в діяльності – через формування установки на кооперування, а не на конкуренцію, у спілкуванні – завдяки розвитку гуманних стосунків, які забезпечують доступність власного досвіду для іншого та відкритість досвіду для себе;
- досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб і потреби у самореалізації;
- успішність опанування навчальними дисциплінами;
- відсутність факторів ризику для здоров'я;
- зміна змісту навчання і позиції інженерно-викладацького складу.

Отже, реалізація концепції психолого-педагогічного супроводу, основу якої складатимуть принципи комплексного та особистісно-орієнтованого підходу забезпечить, на наш погляд, успішну адаптацію учнів-сиріт до навчання в ПТНЗ.

Висновки. Резюмуючи вищевикладене, ми наголошуємо на тому, що психолого-педагогічний супровід слід розглядати як вид соціально-педагогічної діяльності щодо успішної адаптації учнів-сиріт до навчання в ПТНЗ, зміст якої спрямовано на інтегрування зусиль усіх суб'єктів навчального процесу: учнів-сиріт, які стикаються з утрудненнями під час свого входження до ПТНЗ, їхніх опікунів, інженерно-педагогічних працівників й адміністрації певного закладу, однокласників, значущих однолітків та дозволяє, на наш погляд, зробити процес адаптації випускників інтернатних закладів до навчання в ПТНЗ більш успішним та результативним.

При цьому ми розуміємо, що на сьогоднішній день навчання учнів-сиріт в ПТНЗ – це своєрідний «трамплін», який надає можливість забезпечити, через навчальний та особистісний розвиток, сформованість вмінь у цієї молоді розробляти та втілювати певні стратегії поведінки з різними сторонами навколишнього середовища, підготувати її до самостійного життя, успішної соціалізації в соціум. Саме тому вважаємо, що впровадження психолого-педагогічного супроводу як виду соціально-педагогічної діяльності ПТНЗ надасть можливість комплексного і позитивного вирішення проблеми адаптації учнів-сиріт до навчання.

Список використаних джерел

1. Казакова Е.И. Особенности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: [ок. 57 тыс. слов] / С.И. Ожегов: [ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведова]. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.

В статье освещается содержание психолого-педагогического сопровождения как вида социально-педагогической деятельности в адаптации учащихся-сирот к обучению в профессионально-технических учебных заведениях, которое играет большую роль в подготовке этой молодежи к самостоятельной жизни и успешной социализации в социуме.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение адаптации учащихся-сирот ПТУЗ, принципы комплексного и личностно-ориентированного подхода.

Psychological and pedagogic support as a form of social and educational activities for adaptation of students-orphans to learning is analyzed in the article. Its role in preparing such young people for independent life and successful socialization is demonstrated.

Key words: support, psychological and pedagogic support of adaptation of student-orphans to learning, principles of complex and personality-oriented approach.

Одержано 24.12.2013.

УДК 378.034

Н.В. ЛІФАРЄВА,
*доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ВТОРИННА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто визначення вторинної соціалізації, проаналізовано сутнісний зміст соціалізації, що розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація та інтеріоризація. Проблема вторинної соціалізації людей похилого віку досліджується як соціально-педагогічна проблема для розуміння особливостей соціально-педагогічної підтримки, яка має бути спрямована на досягнення балансу між пристосуванням та автономізацією, формування самовизначення у виборі позитивної стратегії старіння та подолання проявів вікової кризи, актуалізацію потреб у самореалізації, яку вважають результатом ефективної вторинної соціалізації.

Ключові слова: вторинна соціалізація, адаптація, інтеріоризація, пристосування, автономізація, соціально-педагогічна підтримка, самовизначення, вікова криза, самоактуалізація.

Постановка проблеми. У науковому світі не всі учені визнають феномен соціалізації осіб старшого віку. У суспільстві існує думка, що цей процес відіграє велику роль для молодого покоління, що входить у самостійне життя. На відміну від них старше покоління, яке вже пройшло первинну і вторинну трудову соціалізацію, є охоронцем культурно-духовних цінностей і традицій, історично немов призначене для осмислення і передачі свого життєвого досвіду молодим. Проте в сучасних економічних умовах перед представниками старшого покоління постає проблема пристосування і прийняття норм і вимог, що пред'являються ринковою економікою, які йдуть врозріз з установками, цінностями і правилами поведінки, виробленими у радянські часи, в ході соціалізації цих людей на попередніх її етапах.

Щодо специфічності прояву цих процесів у похилому віці, то необхідно зауважити, що відповідно до міжнародної класифікації люди старшого віку в будь-якому суспільстві не можуть розглядатися як однорідна група. У ній можна виділити три підгрупи: похилий вік (60 – 74 роки), старечий вік (75 – 90 років), довголіття (старше 90 років). Згідно з темою нашого дослідження ми розглядаємо соціалізацію людини на етапі похилого віку з переходом в період старості – це віковий відрізок з 60 до 74 років.

Аналіз актуальних досліджень. Вплив соціального середовища на становлення особистості становить суть проблеми соціалізації. Серед представників західної класичної соціології у першу чергу слід вказати на праці М. Вебера, Ф. Гіддінгса та Е. Дюркгейма, а більш сучасні дослідження належать П. Бергеру, П. Бурдьє, Т. Лукману, Дж. Міду, Е. Еріксону та інші, які висвітлювали ті чи інші закономірності соціалізації як механізму включення людини у життєдіяльність суспільства. Поняття соціалізації вивчається філософією, психологією, соціальною психологією, соціологією, історією, етнографією, педагогікою та лежить в основі розуміння багатьох явищ і процесів, що ведуть до становлення і функціонування особистості як суб'єкта соціальних відносин, визначають особливості її формування та взаємодії із суспільством впродовж усього життя.

Якщо підходити до розгляду цих досліджень з точки зору методологічних напрямів, то можна виокремити, що соціально-філософський напрям у вивченні соціалізаційної проблематики представлений у психолого-педагогічній літературі працями Б. Ананьєва, С. Батені-

на, В. Москаленко, П. Паригіна, О. Пенькова, А. Харчева та ін.; соціально-педагогічний напрям – у дослідженнях соціалізації В. Альперовича, О. Безпалько, Б. Бім-Бада, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульфова, О. Газмана, А. Капської, Н. Лавриченко, А. Мудрика, Л. Новикова, В. Петрищева, С. Савченко, С. Харченко, Є. Холостової та ін. Соціально-психологічний напрям представлений такими авторами, як Г. Андреева, Н. Андреевкова, С. Белічева, Я. Коломінський, І. Кон, О. Краснова, О. Леонтьєв, О. Лідере, М. Лукашевич, Р. Немов, А. Петровський та ін. З точки зору науковців, що займаються дослідженням цієї проблеми, соціалізація ніколи не буває повною і ніколи не завершується.

Мета статті – визначити поняття вторинної соціалізації та особливості її проявів у похилому віці.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Безпалько, поняття вторинної соціалізації введене для того, щоб відокремлювати трансформації особистості в пізніший період від процесу засвоєння нею елементарних соціальних навичок у дитинстві. При цьому основна увага зосереджена на ситуаціях, коли виявляються і тяжко переживаються особистістю упущення чи неадекватність первинної соціалізації в умовах, що змінюються [1].

Також важливо розуміти, що вторинна соціалізація як сукупність процесів соціально-адаптаційного та розвиваючого характеру:

- по-перше, характеризує зміни в житті попередньо вже соціалізованого індивіда, соціально-зрілої людини – носія сформованих особистісних структур, автономного і відповідального за рішення, що самостійно приймаються;
- по-друге, це соціалізація, яка здійснюється на більш формальному (порівняно з первинною соціалізацією), інституціалізованому рівні;
- по-третє, оскільки перехід у похилий вік пов'язаний із зміною соціальних ролей, придбанням нових статусів, відмовою від колишніх звичок, оточення, дружніх контактів, зміною звичного образу життя, цей процес розпадається на два етапи: десоціалізацію і ресоціалізацію.

Десоціалізація – це відучення від старих цінностей, норм, ролей і правил поведінки. Ресоціалізація – наступний етап – вчення новим цінностям, нормам, ролям і правилам поведінки замість колишніх. У найбільш загальній формі ресоціалізація відбувається кожного разу, коли ми пізнаємо щось, що не збігається з нашим колишнім досвідом. І десоціалізація, і ресоціалізація можуть бути глибокими, інтенсивними і поверховими, такими, що супроводжують нормальні життєві цикли людини.

Розглядаючи проблему вторинної соціалізації, ми виходимо з твердження про те, що вона становить необхідну і невід'ємну частину загальної соціалізації і співвідноситься з нею як частина і ціле. Складаючи органічну частину процесу загальної соціалізації особи, вторинна соціалізація являє собою специфічний прояв загальних законів і закономірностей соціалізації в становленні і розвитку індивідуальної свідомості, формуванні культури особи.

Перш за все це стосується двох фаз соціалізації індивіда – інтеріоризації та соціальної адаптації. Перша фаза соціалізації – інтерналізація (або інтеріоризація) – це такий процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини, в результаті якого соціальні правила стають внутрішніми для індивіда в тому сенсі, що вони більш не нав'язуються за допомогою зовнішніх регуляцій, а немов накладаються індивідом самим на себе, стаючи частиною його «Я». Так у індивіда виробляється відчуття потреби відповідності соціальним нормам. Характер переведення соціальних норм, цінностей та інших компонентів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я» обумовлений структурою кожної конкретної особистості, заданої генетично та сформованої попереднім досвідом.

Процес інтеріоризації у вторинній соціалізації суттєво відрізняється від протікання цього процесу у первинній соціалізації. Вторинна соціалізація людей похилого віку виражається головним чином у зміні їхньої зовнішньої поведінки, вони розуміють відносність і умовність прийнятих у суспільстві норм, правил і цінностей, можуть їх оцінювати і залежно від своєї оцінки приймати або не приймати їх. А тому соціально-педагогічна підтримка вторинної соціалізації людей похилого віку більше спрямована на те, щоб допомогти їм опанувати певні нові навички, необхідні для життєдіяльності, розвивати свою особистість згідно з вимогами часу. Отже, більшій увазі потребує розгляд процесу адаптації і розвитку людини похилого віку.

Соціалізація літньої людини як безперервний процес розвитку і саморозвитку особистості органічно пов'язана із соціальною адаптацією. Поняття «адаптація» є близьким до латинського поняття *adaptio* – пристосовуватися. У нашому випадку саме пристосування можна назвати соціальною адаптацією, адже ми говоримо про пристосування людини похилого віку до нових соціальних ролей та умов життєдіяльності. Соціальна адаптація означає пристосування індивіда до соціально-економічних умов, рольових функцій, соціальних норм, що складаються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальних інститутів, що виступають як середовище його життєдіяльності [5]. Це дозволяє розглядати соціальну адаптацію як один з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості, як процес пристосування індивіда до виконання певної ролі [2, с. 91]. Процес підготовки літньої людини до засвоєння нових ролей вимагає від неї певної підготовки, тобто соціалізації. При цьому рольова визначеність буде розглядатися як фактор рольової адаптації, що є однією із складових соціальної адаптації особистості, та в основі якої лежить співвідношення соціального середовища і людини похилого віку.

Аналіз теоретичних досліджень дозволяє виокремити кілька форм, у яких здійснюється адаптація:

- акомодатії, тобто повного підпорядкування вимогам середовища без їхнього критичного аналізу;
- конформізму, тобто вимушеного підпорядкування вимогам середовища;
- асиміляції або свідомого й добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистої солідарності з ними [7, с. 22].

Розрізняють пасивну та активну адаптацію. При пасивній адаптації людина похилого віку не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування до соціального середовища. Через це при зустрічі літньої людини з певними об'єктивними та суб'єктивними труднощами, хворобами як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація. Дослідження стратегій пристосування до старості людей похилого віку надають багато прикладів пасивного пристосування, що формує так званий, «негативний варіант старіння», на основі проявів якого були також розроблені негативні соціальні теорії старіння. У процесі ж активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перешкоди, вдосконалювати себе і суспільні процеси [7, с. 22].

Як вже наголошувалося раніше, основне завдання розвитку особистості в літньому віці – адаптація до двох процесів, що одночасно протікають: індивідуального вікового розвитку і розвитку суспільства. Активна адаптація як процес, спрямований на збереження особистості, передбачає її якісні зміни, може бути засобом водночас збереження і змін людини в нових умовах. Прояв активності у вирішенні протиріч між умовами буття, що змінюються, і реальними можливостями задоволення потреб та інтересів приводить до розвитку особистості людини похилого віку.

Відзначимо, що, на наш погляд, ділення процесу соціалізації на фази – це вельми умовна річ. Скоріше мова повинна йти про паралельне протікання різних процесів, один з яких виступає як детермінуюча підстава.

Соціальна адаптація (інтегрованість з суспільством) і соціальна автономізація (диференціація людини і суспільства) – це дві групи завдань, які вирішує людина в процесі соціалізації. Успішна соціалізація передбачає певну рівновагу між ідентифікацією з суспільством і відокремленням в ньому. Адаптована в суспільстві людина, що не здатна протистояти йому (конформіст), а також людина, не адаптована в суспільстві, є жертвою соціалізації [4]. Дослідження А. Мудрика показало, що у тих кардинальних змінах, що сталися у суспільстві за останні 20 років, у тій соціальній політиці, яка складається у державах пострадянського періоду, багато хто з людей, особливо похилого віку, почуваються як «жертва соціалізації». Але це питання для особливого глибокого дослідження.

Розгляд проблеми відособлення набуває особливого значення для людини похилого віку, яка переживає, з одного боку, специфічні для цього віку потреби у самоідентифікації, самореалізації та незалежності, а з іншого – відчуває загострене почуття самотності перед проблемами екзистенційного порядку, потребу у спілкуванні та повазі.

Відособлення – процес автономізації людини в суспільстві. Як зазначає А. Мудрик, цьому процесу притаманні:

- потреба людини мати власні погляди і наявність таких – ціннісна автономія;
- потреба мати власні прихильності, обрані незалежно від оточуючих – емоційна автономія);
- потреба самостіно вирішувати особисті проблеми, здатність протистояти тим життєвим ситуаціям, які заважають її самовизначенню, самозмінам, самореалізації, самоствердженню – поведінкова автономія [4].

Таким чином, відособлення – це процес і результат становлення людської індивідуальності, з чого виходить, що в процесі соціалізації закладений внутрішній, до кінця не вирішуваний, конфлікт між мірою пристосування людини до суспільства і мірою відособлення її в суспільстві. Іншими словами, ефективна вторинна соціалізація людини похилого віку передбачає певний баланс пристосування і відособлення, на що і має бути спрямована соціально-педагогічна підтримка.

Якщо розглядати соціальність як природжену властивість індивіда, то і процес соціальної адаптації слід визначити як активно розвиваючий, а не лише як активно пристосовний. Засвоєння нового досвіду суб'єктивне: сприйняття одних і тих же соціальних ситуацій може бути різне. Різні особи можуть виносити з об'єктивно однакових ситуацій зовсім різний соціальний досвід. На цьому положенні ґрунтується єдність соціалізації і індивідуалізації.

Необхідно зауважити, що соціалізація – не протилежність індивідуалізації. Процес соціалізації не веде до нівеляції особистості, індивідуальності людини. Швидше навпаки, в процесі вторинної соціалізації і соціальної адаптації людина похилого віку може придбати здатність до самоідентифікації, самостійного мислення і дії, свою власну індивідуальність, що, безумовно, найчастіше відбувається складним і суперечливим чином.

Підсумовуючи розгляд вторинної соціалізації як необхідної і невід'ємної частини загальної соціалізації, що співвідноситься з нею як частина і ціле, підкреслимо, що у похилому віці більш актуальним стає процес соціальної адаптації, адже мова йде про пристосування людини похилого віку до нових соціальних ролей та умов життєдіяльності. При чому тільки активний її характер зумовлює безперервний процес розвитку і саморозвитку людини похилого віку. Настільки ж важливим завданням вторинної соціалізації людей похилого віку виступає автономізація (відособлення) як процес і результат становлення людської індивідуальності.

Отже, сутнісний сенс соціалізації розкривається на перетинанні таких її процесів, як адаптація і інтеріоризація, а її результативність, як правило, пов'язують з мірою самореалізації. Тут, на наш погляд, явно виявляється відсутність вельми важливої ланки цього логічного ланцюжка інтеграції людини в соціум і культуру. Річ у тому, що процеси адаптації і інтеріоризації, що йдуть паралельно, відображають переважно об'єктний характер взаємодії особи і світу, що її оточуюче. Самореалізація – це вже суб'єктний прояв особи, розгортання її сутнісних сил відповідно до привласнених соціальних якостей. Саме процес самовизначення синтезує в певній пропорції, індивідуальний для кожної особи, взаємодію об'єктної і суб'єктної складових, що переводить їх потенціал в усвідомлену, цілеспрямовану дію.

З цієї точки зору, проблема самовизначення – це проблема, що вирішується з позиції життєвого вибору. Як зазначають науковці, особистісне самовизначення як процес свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця в системі суспільних відносин має ціннісно-смыслову природу і виражається в активному ставленні людини до самої себе та навколишньої дійсності (К. Альбульханова-Славська, О. Киричук, С. Рубінштейн).

Дослідники проблеми самовизначення, центральним її моментом вважають усвідомлення суб'єктом потреби у самопізнанні, зміні себе, самовдосконаленні. При цьому зміна суб'єктом себе самого виступає головною смислово-життєвою цінністю, що виражає його внутрішню потребу у саморозвитку, самоздійсненні як вияв інтенції до саморуху. Ці ідеї відображають гуманістичну модель розвитку особистості та є основою суті соціально-педагогічної підтримки, у якій людина визнається суб'єктом, автором і виконавцем генетично зумовленого життєвого проекту. Людину похилого віку необхідно сприймати як суб'єкт свого власного вибору, самосвідомості і самовизначення, і саме в цьому напрямі педагог

покликаний надати йому свою підтримку. Отже, для організації соціально-педагогічної підтримки важливо розуміти, що самовизначення одночасно є процесом і результатом усвідомленого вибору особою своєї позиції, мети і засобів самореалізації в конкретних життєвих умовах.

Самовизначення розглядають як необхідну умову самореалізації, яку ми визначаємо як результат ефективної вторинної соціалізації людини похилого віку. Самореалізація (self-realisation) як суб'єктний прояв особистості, що зумовлює розгортання її сутнісних сил відповідно до власних соціальних якостей найчастіше визначається як реалізація власного потенціалу.

Самореалізація особистості людини похилого віку є процесом, який полягає в перебуванні картини світу, «Я-концепції» і побудові оптимістичного життєвого плану на основі оцінки результатів прожитого життя і власних можливостей, що залишилися. Проблема самореалізації в старості є не лише науково актуальною, але і життєво значущою, оскільки традиційно старість сприймається як вік печалі, втрат, туги і самоти. У той же час геронтопсихологія та соціальна педагогіка розглядають старість як вік розвитку. Ми вважаємо, що літній вік відрізняє особливе призначення, специфічна роль у системі життєвого циклу людини: саме старість забезпечує зв'язок часів і поколінь, окреслює загальну лінію розвитку особистості, дозволяє глибоко зрозуміти, оцінити і пояснити життя як ціле, його суть і сенс.

Систематизація основних уявлень про процес самореалізації у вітчизняній і зарубіжній літературі дозволяє визначити, що самореалізація – це процес розвитку, результатом якого є особистість, що самоактуалізується. У свою чергу, визначимося з близьким поняттям «самоактуалізація», яка розуміється як «вихід людини за межі себе самої» (А. Маслоу), як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звернення своєї місії, або покликання і долі. Джерелом самоактуалізації людини вважають вроджену потребу в самореалізації закладених у ній потенційних можливостей, як глибоке пізнання і, отже, прийняття своєї власної початкової природи, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Шостром, Ф. Перлз), або сенс її життя (В. Франкл, А. Менегетті).

У дослідженнях, присвячених проблемі самореалізації особистості у процесі соціалізації, виокремлюють дві групи чинників, що впливають на цей процес у похилому віці:

1) незалежні від людини – соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, соціально-психологічні умови мешкання літніх людей, вплив на людину засобів масової інформації, екологічний стан середовища;

2) залежні від людини – тип особистості і властиві їй ціннісні орієнтири, готовність до самобудівництва, гнучкість мислення, воля, стратегія старіння та особливості переживання вікової кризи, а також перспектива майбутнього літньої людини тощо.

До умов успішної самореалізації, залежних від людини похилого віку, можна також віднести:

- внутрішню потребу бути зайнятим;
- конструктивну психологічну установку, що включає довіру до інших, адекватне сприйняття сьогодення, оптимістичне ставлення до майбутнього;
- відносно різноманітні інтереси, спрямовані не лише на себе, але і на інших;
- благополучне вирішення завдань вже прожитих етапів життя, життєвий досвід, мудрість;
- психологічну незалежність;
- здатність і потребу до соціальних контактів.

На особливу увагу заслуговує думка С. Кудінова, який основною психологічною умовою самореалізації особистості вважає наявність у людини розвиненої самосвідомості і рефлексії з актуалізованою здатністю пізнавати себе і навколишній світ, реальні і потенційні здібності і можливості, інтереси і цінності, перспективи особистісного зростання [3]. Аналіз поглядів науковців на процес самореалізації у похилому віці показав, що майже всі відзначають його специфічну особливість у тому, що цей процес може бути блокований віковою кризою, яка характеризується неможливістю реалізації життєвих цілей, цінностей, себе в цілому; це період, коли старий світогляд руйнується, постає завдання переглянути свої уявлення про світ і себе, відмовитися від звичних уявлень про цінності, ідеали і норми. До основних ознак життєвої кризи відносять:

- зниження адаптованості;
- зниження рівня самосприйняття;
- примітивізацію саморегуляції.

Вікова криза похилого віку виявляється в таких формах, як криза спустошеності, криза нереалізованості і криза безперспективності. Виникнення кожної форми вікової кризи обумовлюється специфічними умовами. Виникнення кризи спустошеності обумовлюється відсутністю сім'ї і друзів; негативним ставленням до процесу старіння, старості і літніх; неможливістю подолати суб'єктивні та об'єктивні «Я»-перешкоди. На виникнення кризи нереалізованості впливають: низький рівень освіти; відсутність духовних цінностей, властивих особі, відсутність значущих подій протягом життя. Криза безперспективності пов'язана з негативним ставленням до свого здоров'я, старості і літніх людей; відчуттям непотрібності; відсутністю планів на майбутнє; відсутністю улюблених занять, друзів; відсутністю зусиль, що додаються для розвитку власного потенціалу; перекладанням відповідальності за своє життя.

На противагу цим процесам, результатом ефективної вторинної соціалізації (соціальної адаптованості, соціальної автономії та соціальної активності) є формування самовизначення у виборі позитивної стратегії старіння та подолання проявів вікової кризи, актуалізація потреби у самореалізації. Г. Сухобська і Л. Бергалі запропонували типологію літніх людей за домінуючими орієнтаціями на різні способи самореалізації. До неї включені літні люди:

- що розглядають як головну цінність духовну культуру і пізнання; вони живуть активним інтелектуальним і духовним життям (часом всупереч матеріальним можливостям), навчаються, цікавляться книгами, виставками, вибірково ставляться до радіо- і телепередач;
- що орієнтують свої інтереси і діяльність на опіку дітей і онуків; вони складають значну частину аудиторії шкільних лекторіїв, батьківських зборів, слухачів спеціалізованих радіо і телепередач;
- що займаються прикладною діяльністю (вишиванням, роботою на присадибній ділянці тощо), яка спонукає їх до активної самоосвітньої діяльності;
- що зайняті активною суспільною діяльністю, учасники творчих колективів;
- що занурені в переосмислення і структурування минулого життя, зайняті написанням мемуарів і створенням родинних архівів [6].

Усі перелічені способи самореалізації ми можемо віднести до творчих видів діяльності в широкому сенсі цього слова, оскільки вони орієнтовані на створення нової життєвої ситуації. Творчість є провідним видом діяльності для таких типів літніх людей, що сприяє розвитку їх особистості.

У загальному вигляді самореалізація людини похилого віку:

- дозволяє пізнати себе, з'ясувати всі свої позитивні і негативні якості і максимально вигідно використовувати як ті, так і інші; виявити якості характеру і таланти, які раніше були мов би «заморожені», а в процесі діяльності можуть виявитися повною мірою;
- допомагає знайти сенс існування, позбавитися від туги, нудьги і депресії;
- допомагає любити і цінувати себе, позбавитися від відчуття «непотрібності» і самоти;
- рухає людину вперед, допомагає їй розвиватися і удосконалюватися, згідно з вимогами часу і суспільства, ніколи не зупиняючись на досягнутому результаті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення точок зору дослідників на різні аспекти вторинної соціалізації дозволяє визначити, що це сукупність процесів соціально-адаптаційного та розвиваючого характеру, що стосується змін у житті соціально зрілої людини – носія сформованих особистісних структур, автономного і відповідального за самотійні рішення; це соціалізація, що здійснюється на інституціалізованому рівні та пов'язана з переживанням кризи старіння. Саме тому більш актуальним стає процес соціальної адаптації, адже мова йде про пристосування людини похилого віку до нових соціальних ролей та умов життєдіяльності. Причому тільки активний її характер зумовлює безперервний процес розвитку і саморозвитку людини похилого віку. Настільки ж важливим завданням вторинної соціалізації людей похилого віку виступає автономізація (відособлення) як процес і результат становлення людської індивідуальності.

Самореалізація особистості людини похилого віку є процесом, який полягає в побудові картини світу, «Я-концепції» і побудові оптимістичного життєвого плану. Проблема самореалізації в старості є не лише науково актуальною, але і життєво значущою, тому що самореалізація відкриває для людини похилого віку нові горизонти у самопізнанні та самозвершенні, отриманні сенсу життя. Специфічною особливістю процесу самореалізації у похилому віці є те, що цей процес може бути блокований віковою кризою, яка характеризується неможливістю реалізації життєвих цілей, цінностей, себе в цілому. Соціально-педагогічна підтримка, спрямована на допомогу у розвитку соціальної адаптованості, соціальної автономії та соціальної активності виявляється у формуванні позитивної стратегії старіння та здатна сприяти подоланню перешкод і проявів вікової кризи, актуалізації потреби у самореалізації.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К., Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с.
2. Гидденс Э. Социология. / Э. Гидденс. – Пер. с англ.; науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
3. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа: Восточный университет, 2007. – С. 37–41.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
6. Сухобская Г.С. Жизненные ориентации и образование пожилых / Г.С. Сухобская, Л. Бергали // Новые знания. 2000. – № 2. – С. 36–41.
7. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика / С.Я. Харченко. – Луганськ: ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2006. – 318 с.

В статье рассмотрено определение вторичной социализации, проанализировано, что сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация и интериоризация. Проблема вторичной социализации людей пожилого возраста исследуется как социально-педагогическая проблема для понимания особенностей социально-педагогической поддержки, которая должна быть направлена на достижение баланса между приспособлением и автономизацией, формирование самоопределения в выборе позитивной стратегии старения и преодоления проявлений возрастного кризиса, актуализацию потребности в самореализации, которую принято считать результатом эффективной вторичной социализации.

Ключевые слова: вторичная социализация, адаптация, интериоризация, приспособление, автономизация, социально-педагогическая поддержка, самоопределение, возрастной кризис, самоактуализация.

The article is devoted to analyzing the definition of secondary socialization and the essence of socialization which is revealed when the processes of adaptation and interiorization intersect. The problem of secondary socialization of elderly people is investigated as a socio-pedagogical problem for understanding the peculiarities of socio-pedagogical support which should be directed at 1) the achievement of balance between adaptation and autonomization, 2) the development of self-determination in choosing the positive strategy of ageing and overcoming the manifestations of the age crisis, 3) the actualization of the need for self-realization considered to be the result of efficient secondary socialization.

Key words: secondary socialization, adaptation, interiorization, accommodation, autonomization, social-pedagogical support, self-determination, age crisis, self-realization.

Одержано 24.12.2013.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147

О.М. ІОНОВА,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

Н.М. СІНОПАЛЬНИКОВА,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Обґрунтовано суть підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчання (процес навчання, що забезпечує готовність до діяльності інтегрованого характеру, тобто здійснення внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції у процесі викладання основних шкільних дисциплін) і структурні компоненти цієї готовності (мотиваційно-ціннісна, науково-теоретична, практична). Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу у професійній діяльності. Уточнено поняття «інтегровані форми організації навчання».

Ключові слова: майбутній учитель, підготовка, педагогічні умови, початкова школа, інтегровані форми навчання.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих учителів початкової школи, які здатні забезпечувати гармонійний розвиток дитини, формувати ключові та предметні компетенції молодших школярів, закладаючи тим самим міцний фундамент для їх подальшого навчання, розвитку й виховання.

Важлива роль у цьому процесі належить готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу, що зумовлено низкою чинників. По-перше, їх застосування активізує навчальну діяльність, стимулює інформаційне та емоційне сприймання школярами навчального матеріалу, уможлиблює всебічний розгляд явищ і понять, а отже, адекватно відповідає потребі й здатності учнів цього віку до цілісного пізнання дійсності. По-друге, використання інтегрованих форм організації навчання дозволяє ущільнювати освітній процес, підвищувати узагальненість засвоєних дітьми знань і вмінь, що сприяє розвитку логічності й гнучкості мислення особистості, формуванню її системного світогляду. По-третє, розробка зазначеної проблеми певним чином заповнює дидактико-методичні «прогалини» щодо сформованості у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення психолого-педагогічних джерел дозволяє до основних напрямів осмислення означеної проблеми віднести такі:

– обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів (В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, В. Семиченко, А. Троцько) і, зокрема вчителів початкових класів (Н. Бібік, О. Бабакіна, О. Глузман, П. Гусак, О. Остряньська, О. Савченко, Л. Хомич);

– висвітлення основ педагогічної інтеграції (В. Безрукова, М. Берулава, Т. Дмитренко, В. Доманський, І. Климова, І. Колеснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко);

– розробка інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння (О. Абдуліна, О. Гилязова, С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колесніченко, О. Мариновська, Ю. Сьомін, Ю. Тютніков);

– застосування інтегрованих форм організації навчання в основній (М. Безрук, Т. Браже, Г. Ібрагімов, Ю. Колягін, В. Максимова, Н. Таланчук, В. Яковлева) та початковій (О. Алексенко, Т. Башиста, Н. Бібік, Н. Груздева, О. Іонова, В. Ільченко, О. Савченко, Н. Світловська, С. Шпілева, С. Якименко) школах.

Водночас у педагогічній науці процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу не став предметом спеціального дослідження.

Цілі статті – розкрити поняття «інтегровані форми організації навчання», обґрунтувати суть і педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на результатах досліджень, викладених у психолого-педагогічних джерелах (М. Берулава, В. Белов, Р. Бунєєв, М. Іванчук, В. Максимова, Н. Світловська, В. Сидоренко, О. Сухаревська, Н. Чапаєв та ін.) [5; 9; 10] з'ясовано, що в педагогіці під інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого об'єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів змісту освіти, методів, засобів, організаційних форм навчання, що веде до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності, а також до змін властивостей самих елементів. Залежно від об'єктів, що інтегруються, виділяють такі основні напрями інтеграції: предметно-змістовий, орієнтований на створення інтегрованого змісту освіти, та операційно-процесуальний, який полягає в розробці адекватного інструментарію для засвоєння учнями інтегрованого навчального змісту.

Урахування вищезазначеного, а також опрацювання наукової літератури в галузі дидактики (Є. Голант, В. Гузєєв, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, М. Сорокін, Т. Хлебнікова) [2; 4] дозволило розкрити **інтегровані форми організації навчання** як чітку організацію навчальної діяльності учнів із засвоєння інтегрованого змісту освіти. Останній є результатом оптимізації зв'язків і системного поєднання декількох навчальних тем або предметів, що сприяє цілісному сприйняттю й засвоєнню школярами навчальної інформації.

До інтегрованих форм організації навчання в початковій школі належать: інтегрований урок (виклад навчальних тем, близьких за змістом, логічно взаємопов'язаних, об'єднаних провідною ідеєю, реалізація якої забезпечує цілісність заняття, підвищення його пізнавальної цінності); інтегровані дні (проведення протягом навчального дня серії уроків, що підпорядковуються спільним навчально-пізнавальним цілям і завданням); проектна робота (групова та індивідуальне розв'язання учнями комплексних педагогічних завдань, що передбачає застосування сукупних знань і вмінь із різних шкільних дисциплін).

На підставі аналізу наукових джерел (Н. Бібік, О. Глузман, О. Остряньська, О. Савченко, Л. Хомич) [1; 6], освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців з'ясовано специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи, що має інтегрований характер, а саме: учитель як безпосередній і головний організатор навчання молодших школярів викладає майже всі шкільні дисципліни, що потребують внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, спрямованої на гармонійний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу.

З урахуванням сучасних досліджень педагогічної теорії та практики (Є. Богданов, П. Гальперін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [3; 8] **підготовку студентів** до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі розглянуто як процес навчання, що забезпечує готовність майбутніх учителів до ді-

яльності інтегрованого характеру в межах їхньої професійної компетенції. *Готовність* визначається як інтегрована характеристика результату підготовки майбутніх учителів і передбачає сформованість таких *структурних складників*, як:

– *мотиваційно-ціннісна готовність* – відображає ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, цілі, переконання, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення майбутнього вчителя до формування в учнів цілісних уявлень про навколишній світ, активність і зацікавленість студента в оволодінні теорією та практикою застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі;

– *науково-теоретична готовність* – передбачає опанування студентами системи психолого-педагогічних, предметно-методичних знань та уявлень про сучасні інтеграційні тенденції й процеси в початковій освіті, про загальнонауковий аспект понять «інтеграція», «педагогічна інтеграція», «інтегровані організаційні форми», про алгоритми інтеграції змісту початкової освіти й форми його засвоєння; про базові поняття та надпредметні (ключові), міжпредметні, предметні компетентності, що забезпечує початкова освіта; про види інтегрованих форм організації навчання молодших школярів, способи їх упровадження, функції й результати навчання на інтегрованій основі;

– *практична готовність* – полягає в оволодінні сукупністю вмінь, спрямованих на успішне використання інтегрованих форм організації навчання, а саме: гностично-діагностичних (уміння аналізувати й добирати навчальний матеріал шкільних предметів для з'ясування узагальнених «наскрізних» понять і компетентностей, що формуються в початковій школі; виявляти й установлювати чітку ієрархію внутрішньопредметних, міжпредметних і позапредметних зв'язків), змістово-конструювальних (уміння утворювати й удосконалювати погоджену взаємодію між навчальними темами і дисциплінами початкової школи, розробляти навчальні завдання інтегрованого характеру, обирати доцільні інтегровані форми організації навчання, проектувати та реалізовувати алгоритми їх використання), оцінно-прогностичних (уміння правильно оцінювати й передбачати результати застосування інтегрованих форм організації навчання).

Науково обґрунтовано, що ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу забезпечується реалізацією таких **педагогічних умов**:

– *організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін із впровадження інтегрованого підходу до навчання студентів.*

Необхідність розв'язання цієї проблеми зумовлена тим, що у викладанні психолого-педагогічних та предметно-методичних циклів превалює диференціація навчальних дисциплін, що зумовлена неузгодженістю навчальних програм. Через це відбувається дублювання частини інформації, а також спостерігається відсутність необхідних зв'язків між циклами навчальних предметів. Зокрема у змісті методичних курсів недостатньо враховується специфіка загальноосвітнього та конкретно-предметного інструментарію засвоєння змісту початкової освіти. У процесі вивчення цих дисциплін не розкриваються особливості залучення й розвитку уявлень, мислення, емоцій, творчих здібностей студентів.

За результатами проведеного нами опитування 45 викладачів з'ясовано, що більшість із них (64,4 %) стикається з певними труднощами реалізації міжпредметних зв'язків у процесі застосування інтегрованого підходу в навчанні студентів. Це зокрема незнання алгоритмів здійснення інтеграції знань (вибір інтегруючого фактора, установлення виду інтеграції й інтеграційних зв'язків, створення інтегрованого об'єкта); відсутність відповідних науково-методичних рекомендацій і комплексів; складність залучення викладачів інших дисциплін до проведення інтегрованих занять; брак часу для розробки інтегрованого змісту дисциплін та ін.

Отже, реалізація педагогічної умови щодо організації діяльності викладачів із упровадження інтегрованого підходу до навчання майбутнього вчителя вимагає вироблення викладачами психолого-педагогічних і предметно-методичних циклів спільної стратегії й розробки інтегрованого змісту навчання студентів – підготовка модульних навчальних блоків інтегрованого характеру, інтегрованих спецкурсів, відповідних науково-методичних матеріалів (посібників, рекомендацій, підручників, задачників та ін.);

– *спрямованість професійної підготовки на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності*, що зумовлено передусім такими основними чинника-

ми, як недостатня орієнтація переважної більшості студентів у діяльності інтегрованого характеру, нерозвиненість зацікавленості, установ і потреб у використанні інтегрованих форм організації навчання.

Активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів, формуванню мотивів, що спонукають і регулюють процес підготовки та складають основу засвоєння знань і вмінь застосування інтегрованих форм організації навчання молодших школярів, сприйняттю студентами цінностей і цілей майбутньої професійної діяльності, усвідомленню її інтегрованого характеру сприятиме залучення цікавих фактів з історії та сучасних досліджень педагогічної інтеграції, ознайомлення з найважливішими проблемами оновлення змісту початкової освіти, вивчення професіограми вчителя початкової школи, добір дидактичних завдань з урахуванням інтересів і можливостей студентів, формування сприятливої психоемоційної атмосфери занять (створення ситуації успіху навчання, віра в пізнавальні можливості студентів);

– *оволодіння майбутнім учителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про суть, види та організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів.* Це пов'язане з тим, що такі знання забезпечують усвідомлення значення педагогічної інтеграції, її внутрішніх відносин і зв'язків, конкретних шляхів її виявлення в початковій школі. Відсутність сформованої системи знань не дозволяє ні відтворювати способи інтеграції, ні творчо застосовувати інтегровані форми організації навчального процесу.

Формуванню науково-теоретичної готовності студентів до застосування інтегрованих форм навчання молодших школярів має підпорядковуватись утілення в освітню практику інтегрованого змісту підготовки майбутнього вчителя, а також використання інтегрованих форм (міжпредметних комплексних семінарів, інтегрованих днів, інтегрованих факультативних занять) навчання. Це дозволяє не лише ліквідувати дублювання навчального матеріалу, створити резерв робочого часу, а й надає можливість синтезувати професійно значущі знання, систематизувати й узагальнити уявлення про доцільне об'єднання змісту початкової освіти й оптимальну організацію його засвоєння;

– *набуття студентами досвіду застосування інтегрованих форм організації навчання* як умова успішності підготовки майбутнього вчителя до діяльності інтегрованого характеру орієнтує навчальний процес не на механістичне запам'ятовування навчальної інформації, а на розвиток здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати свій особистісний досвід. Це передбачає використання інтерактивних методів (ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань, проведення «круглих столів», «мозкових штурмів») підготовки, орієнтації педагогічних практик на врахування особистісного досвіду студента в застосуванні інтегрованих форм організації навчання.

Названі шляхи дозволяють наблизити навчальний процес до конкретного середовища професійної діяльності, відкривають майбутньому вчителю можливості актуалізувати свій досвід і ефективно сприймати досвід інших у проектуванні й здійсненні навчання молодших школярів. Усе це спонукає студента до рефлексії (самопостереження й самовдосконалення), оволодіння різноманітними професійними вміннями і навичками, а отже, сприяє формуванню практичної готовності майбутнього вчителя до застосування інтегрованих форм організації навчання в початковій школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Науково обґрунтовано суть підготовки майбутнього вчителя до застосування інтегрованих форм організації навчання в початковій школі як освітнього процесу, що забезпечує готовність майбутніх учителів до діяльності інтегрованого характеру. Розкрито структуру і змістове наповнення складників цієї готовності (мотиваційно-ціннісна готовність, науково-теоретична готовність, практична готовність).

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі (організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін із упровадження інтегрованого підходу до навчання студентів; спрямованість професійної підготовки на формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності; оволодіння майбутнім учителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів; набуття студентами досвіду використання інтегрованих форм організації навчального процесу).

Перспективу подальшого дослідження проблеми вивчення вбачаємо в обґрунтуванні інтегрованого підходу до підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів ключових компетенцій.

Список використаних джерел

1. Глушман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования / А.В. Глушман. – Київ: Просвіта, 1977. – 312 с.
2. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та. 1976. – 176 с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – Москва: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики: зб. наук. праць. – Київ, 1997. – С. 3–5.
7. Сінопальнікова Н.М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів / Н.М. Сінопальнікова // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2008. – Вип. 22. – С. 159–164.
8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
9. Сухаревская Е.Ю. Интегрированное обучение в начальной школе / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону: Феникс. 2003. – 384 с.
10. Чапаев Н.К. Интегративный критерий качества усвоения знания / Н.К. Чапаев // Интеграция в педагогике и образовании. – Самара. 1994. – С. 36–46.

Обоснована сутність підготовки майбутніх учителів к застосуванню інтегрованих форм організації навчання (процес навчання, який забезпечує готовність к діяльності інтегрованого характеру, т.е. здійснення внутріпредметної і міжпредметної інтеграції в процесі преподавання основних шкільних дисциплін) і структурні компоненти цієї готовності (мотиваційно-ціннісна, науково-теоретична, практична). Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів к застосуванню інтегрованих навчальних форм в професійній діяльності. Уточнено поняття «інтегровані форми організації навчання».

Ключевые слова: будущий учитель, подготовка, педагогические условия, начальная школа, интегрированные формы обучения.

The essence of future teachers' training for employing the integrative forms in the organization of educational process at a primary school is substantiated (the learning process which provides preparedness of future teachers for integrative activities, i.e. the implementation of the intersubject and interdisciplinary integration in the process of teaching the elementary school subjects). The conditions for ensuring the efficiency of the process of training future teachers for employing the integrative forms of organization of educational process at a primary school are determined. The notion of «integrative forms of educational organization» is specified.

Key words: teacher, professional training, pedagogical conditions, primary school, integrative forms of the teaching process organization.

Одержано 24.12.2013.

УДК 378.096

С.А. НАХОД,
*аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ЩОДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПРОТИРІЧ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено аналізу проблеми професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах України. Розглянуто фактори, які впливають на становлення особистості психолога на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти. З'ясовано основні протиріччя в професійній підготовці психологів, систематизація яких окреслила коло актуальних питань, що потребують нагального вирішення в теорії та практиці професійної освіти.

Ключові слова: практичний психолог, професійна підготовка, вища професійна освіта, протиріччя в професійній підготовці психологів.

Актуальність проблеми. Затребуваність професії психолога в сучасній соціокультурній ситуації України є відповіддю на соціальне замовлення, пов'язане з розвитком та максимальним використанням ресурсів людини в різних сферах соціальної практики. Безліч складних проблем у різних сферах людської діяльності неможливо вирішити без залучення спеціалістів-психологів. У зв'язку з цим все більш актуальною стає проблема якості їх професійної підготовки. Організація психологічних служб не тільки в системі освіти, а і в спорті, виробництві, медицині та інших сферах вимагає створення нової системи підготовки практичних психологів.

Проблема професійної підготовки психологів гостро обговорюється як теоретиками, так і практиками. Висуваються нарікання на адресу навчальних програм, висловлюються сумніви щодо доцільності функціональних обов'язків психологів, з'ясовуються основні протиріччя в змісті діяльності практичних психологів. Однією з причин такого становища вчені вважають невизначеність у змістовій, технологічній, нормативно-правовій основі роботи психолога [6]. Крім того, існуюча система підготовки психологів переважно орієнтована на інформаційне забезпечення студентів, не достатньо озброюючи їх досвідом практичних відносин у сфері обраної професії, спілкуванні та взаємодії. Система вищої освіти повинна забезпечити соціалізацію, впевнене входження в самостійну трудову діяльність молодого спеціаліста, закласти основи побудови професійної кар'єри [3]. Для здійснення цього процесу необхідно передусім визначити існуючі основні протиріччя в професійній підготовці практичних психологів, подолання яких допоможе модифікувати систему підготовки фахівців у напрямі максимальної її відповідності соціальному замовленню.

Мета статті – з'ясування основних протиріч у професійній підготовці практичних психологів.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях професійної діяльності і підготовки практичних психологів вчені відзначають, що вимоги суспільства до підвищення ефективності професійно-психологічної підготовки майбутніх психологів не забезпечується реальним станом професійно-психологічної освіти у ВНЗ. При цьому дослідники пропонують різні засоби розвитку професіоналізму фахівців психологічного профілю (Г. Абрамова, М. Бітанова, В. Дружинін, І. Дубровіна, Р. Овчарова, А. Пріхожан, Н. Пряхніков, В. Рубцов,

Н. Самоукіна, Н. Сінягіна, Л. Фрідман та ін.) [6], наголошуючи на складності, суперечливості та специфічності цих процесів. Велика увага приділяється розвитку знань, умінь у різних видах діяльності цих спеціалістів, у меншому ступені розглядається необхідність співвідношення операційної сфери діяльності з мотиваційною (професійним змістом та цілями, ціннісними орієнтаціями, професійною культурою), що доповнює діяльність не тільки предметним, а і духовним змістом.

В останній час предметом всебічного дослідження стали різні аспекти професіоналізму психологів. Так, розвиток професійної культури психолога був об'єктом всебічного вивчення Н. Ісаєвої; динаміку ціннісних орієнтацій в процесі формування професійної позиції психолога-практика досліджували Н. Іванова, О. Ходирева; становлення професійної Я-концепції психологів на початковому етапі розглядалися О. Прокоп'євою; різним аспектам професійної самосвідомості психологів присвячено праці О. Богданової, Н. Кірт, В. Просякової; питання професійного самовизначення та самореалізації були в центрі уваги І. Ковалової, Н. Кірт, О. Богданової, І. Савенкової.

Аналіз критичних зауважень, сумнівів учених з приводу недосконалості підготовки практичних психологів дозволяє стверджувати, що невдоволеність професіоналізмом психологів у різних галузях та сферах їх діяльності багато в чому обумовлена незадовільністю вузівської освіти. У професійній підготовці психологів дослідники відзначають ряд протиріч, які впливають на її якість. Систематизація їх дозволить окреслити коло актуальних питань, які вимагають нагального вирішення в теорії та практиці професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі модернізації системи вищої професійної освіти становлення особистості психолога відбувається під впливом змін у соціально-політичному та економічному житті суспільства, до яких можна віднести такі:

- ускладнення та розвиток динаміки праці. Інтеграція науки та виробництва в постіндустріальну епоху викликала справжній переворот у техніці та технологіях. Людина все частіше має справу зі складними процесами, які потребують не стільки фізичних, скільки інтелектуальних зусиль, і в першу чергу обробка інформації та прийняття рішень;

- орієнтація на нову модель розвитку. Розгортання науково-технічної революції та властива їй інтелектуалізація праці викликали підвищений інтерес до людини як фактора економічного прогресу;

- демократизація соціального життя та освіти. Об'єктивна потреба в освічених людях викликала «кількісний вибух» в усіх типах навчальних закладів у другій половині ХХ ст.;

- кількісне зростання таких, що бажають отримати вищу освіту, викликало серйозну нестачу фінансових та матеріальних засобів для задоволення попиту на навчання в традиційних навчальних закладах. Відбувається інтенсивний пошук альтернативних шляхів освіти, створення нових типів навчальних закладів [5].

Розглянуті фактори у своїй сукупності ініціювали реорганізацію вітчизняної освітньої системи. Сьогодні відбувається впровадження в систему вищої професійної освіти багаторівневої підготовки, яка надає фахівцю мобільності та пристосованості до змінених умов життя. Крім того, затвердження в сучасній вищій професійній освіті нової особистісно-орієнтованої парадигми дозволяє приділяти особливу увагу особистісним особливостям студента в період навчання. Отже, центральною ланкою освіти стає особистісно-професійне становлення, яке в процесі навчання створює умови для реалізації людиною себе як особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності і надає їй розвитку особистісно-затребуваної професійної мобільності, закладає основу конкурентоздатності [2]. Але достатньо нова система багаторівневої підготовки психологів у вищому навчальному закладі не позбавлена низки серйозних протиріч. Перелічимо найбільш вагомі з них.

1. Між процесами інтеграції України до світового освітнього простору, стрімкого зростання професійних вимог до психолога і відсутністю концептуальних обґрунтувань щодо підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю до професійної діяльності. Процеси демократизації, соціально-економічні зміни в суспільстві, підвищений інтерес до проблем людини привели до необхідності спеціальної підготовки фахівців, здатних допомогти в ситуаціях стрімких динамічних суспільних катаклізмів. У зв'язку з цим однією з важливих проблем є вдосконалення теоретичних та методологічних основ професійного становлення психолога в системі психолого-педагогічної допомоги.

2. Між фундаментальною освітою та професійним навчанням. Орієнтація на професіоналів вузького профілю відображає рівень розуміння соціальної захищеності попереднього десятиліття. У теперішній час реально захищеною в соціальному відношенні може бути людина, яка має широку освіту, здатна гнучко перебудовувати свою діяльність, орієнтуючись на потреби ринку. Вузькопрофільна підготовка в будь-якій галузі повинна поступово переходити у сферу професійної діяльності. Специфіка системи освіти повинна виявлятися у формуванні такої якості, як професійний універсалізм – здатність змінювати сфери та засоби діяльності, що приводить до необхідності підготовки компетентного спеціаліста, спроможного оперативно реагувати на якісні перетворення характеру та змісту праці.

3. Між теоретичними знаннями та уміннями їх практичного використання. У практиці професійної освіти у студентів формуються уміння діяти у відомій або дещо зміненої ситуації. Але, як показують дослідження, сучасна освіта повинна дати ті знання та уміння, сформувати ті якості особистості, що знадобляться в будь-якій сфері професійної діяльності [4]. Традиційна схема навчання, коли студентам передаються готові знання, за нових умов виявляється малоефективною, оскільки в цьому випадку отримання теоретичних знань не здійснюється одночасно з їх закріпленням і використанням у практичній діяльності. Труднощі, з якими стикаються випускники вишів, показують, що передача готових знань не сприяє їхній готовності виявляти і аналізувати проблеми, самостійно шукати шляхи вирішення. Отже, необхідний інший підхід до організації навчання у ВНЗ, щоб досягти значного підвищення професійної компетентності випускників.

4. Між особистісними уявленнями про професійно-значущі якості та реальними професійними діями. Недосконалість комплексної системи підготовки кадрів професійних психологів, відсутність у викладанні психологічних дисциплін міждисциплінарних зв'язків породжує розрізненість, блокує процеси формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність.

5. Між знаннями, передбаченими освітніми стандартами, та мотиваційною неготовністю студентів оцінити їх значущість для свого професійного становлення [7]. Професійна мотивація як сукупність потреб, інтересів спонукає людину до професійної діяльності, професійної самореалізації та професійного вдосконалення. Оскільки мотивація є відображенням, насамперед, внутрішніх рушійних сил індивіда, його внутрішньої особистісної структури, професійна мотивація також виступає відображенням внутрішньої структури суб'єкта професійної діяльності, його прагнення та готовності до здійснення певних вчинків на шляху до задоволення тих чи інших потреб та досягнення професійних і в цілому життєвих цілей. Формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів. Але саме по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію і погано пов'язане із способами оволодіння нею. Тільки усвідомлення відповідальності за професіональне втручання формує у майбутніх психологів потребу у самовдосконаленні професійно важливих якостей, умінні проектувати особистісну траєкторію індивідуального розвитку [8].

6. Між потребою в нових освітніх технологіях та неготовністю вищих навчальних закладів до їх використання. Широке застосування інформаційних технологій потребує від викладачів ВНЗ високого рівня особистісної підготовки, здатності компетентно використовувати їх у своїй професійній діяльності. Це дасть можливість більш глибоко і різнобічно підійти до процесу формування професійних умінь.

7. Між потребою в створенні нових ефективних методів навчання на основі новітніх технологій та відсутністю відповідного науково-педагогічного та навчально-методичного забезпечення. Суттєвою перевагою інноваційних методів навчання є великий коефіцієнт корисної дії в процесі засвоєння знань і набуття відповідних умінь і навичок. Це пояснюється тим, що студент перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчання, тому відчуває себе активним учасником усього процесу, що і підсилює внутрішню мотивацію, яка забезпечує більшу ефективність засвоєння знань, завдяки ефекту новизни й оригінальності інноваційних методів [1].

Отже, актуальність пошуку шляхів подолання вищезазначених протиріч визначається реальною потребою виходу вищих навчальних закладів на новий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців-психологів.

Висновки. Значущість підвищення професіоналізму практичних психологів обумовлена об'єктивними вимогами сучасної української дійсності. Перебуваючи в процесі становлення, професійна діяльність психологів потребує постійного вдосконалення. Існуюча система професійної підготовки практичних психологів у ВНЗ спрямована на формування професійно важливих якостей спеціаліста, зі структуруванням яких ототожнюється розвиток суб'єкта професійної діяльності.

На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури та нормативних документів визначено, що на сучасному етапі розвитку системи освіти України підготовка майбутніх психологів потребує оновленої траєкторії навчання, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців. З приводу окресленої проблеми погляди вчених розділились. Одні наголошують на значущості теоретичних знань, інші визначають важливість практичної орієнтації навчання для професійного становлення психологів. Ми вважаємо, що психологічна теорія, потрапляючи у простір практики, набуває нового осмислення нового змісту. Давно відома істина про триєдність теорії, експерименту і практики зараз потужно сповістила про необхідність пропорційного співвідношення всіх трьох складових в підготовці сучасного психолога [6].

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми, але пошук, виконання і реалізація нових ідей, підходів та методів у процесі підготовки психологів у вищих навчальних закладах дозволить вирішити проблему підвищення якості освіти та забезпечить конкурентоспроможність фахівців психологічного профілю. Це вимагає переосмислення цілей і функцій психологічної освіти, завдань її окремих щаблів, аналізу, систематизації та перебудови системи навчання. Подолання вищезазначених протиріч у підготовці психологів у вищих навчальних закладах допоможе досягти головної мети сучасної системи психологічної освіти – підготовки фахівця-психолога, який опанував теоретичні знання в галузі психології та методологію їх застосування в змінених умовах розвитку суспільства, здатний поєднати досвід минулого із сьогоденням та передбачити наслідки своїх дій і ставлень до інших людей, з'ясувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ, самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Ажиппо О.Ю. Інноваційні підходи в організації навчання в педагогічному вузі / О.Ю. Ажиппо // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць. – Харків, 2005. – № 24. – С. 7–10.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3–12.
3. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у світлі Болонської декларації: документи, матеріали, факти / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2004. – 34 с.
4. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – С. 57–59.
5. Сергеева Л.А. Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студентов вуза (на примере экономических специальностей): дис. ... канд. пед. наук / Сергеева Лидия Александровна: 13.00.08. – Майкоп, 2007. – 165 с.
6. Смирнов А.Н. Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации: дис. ... канд. пед. наук / Смирнов Андрей Николаевич: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2006 – 179 с.
7. Чиркова, Т. И. Приоритетные направления психологической службы вуза / Т.И. Чиркова // Материалы второй национальной научно-практической конференции «Психология образования: региональный аспект». – М., 2005. – С. 153–154.
8. Черепехіна О.А. Щодо розуміння сутності поняття «професіоналізм психолога» / О.А. Черепехіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.

Статья посвящена анализу проблемы профессиональной подготовки психологов в высших учебных заведениях Украины. Рассмотрены факторы, влияющие на становление личности психолога на современном этапе модернизации системы высшего образования. Определены основные противоречия в профессиональной подготовке психологов, систематизация которых определила круг актуальных вопросов, требующих неотложного решения в теории и практике профессионального образования.

Ключевые слова: практический психолог, профессиональная подготовка, высшее профессиональное образование, противоречия в профессиональной подготовке психологов.

The article is devoted to the analysis of professional development of psychologist at Ukrainian high school issue. The factors which affect to psychologist's identity formation on the actual phase of high school system modernization are studied. The main challenges in professional training of psychologists are defined. Their systematization has drawn the scope of relevant issues which demand urgent solving in a theory and practice of professional education.

Key words: acting psychologist, professional development, high professional education, challenges of psychologist professional education.

Одержано 24.12.2013.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 376.6

О.В. БЕССЧЕТНОВА,

*кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной работы Балашовского института (филиала)
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

И. В. ФОКИН,

*ассистент кафедры социальной работы Балашовского института (филиала)
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

П.А. ШАЦКОВ,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы Балашовского института (филиала)
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье проанализированы основные методы сказкотерапии, которые могут эффективно использоваться в социальной работе; обоснована необходимость применения методов сказкотерапии в теории и практике социальной работы.

Ключевые слова: сказкотерапия, социальная работа, метод сказкотерапии, клиент.

Сказкотерапия рассматривается как эклектический метод развития личности: он объединяет различные формы и приёмы развития, обучения в единую «сказочную» форму.

Формы работы со сказкой разнообразны. Всё, что нас окружает, может быть описано в сказочной форме. Каждый человек, специалист может использовать сказку в том качестве и ракурсе, который соответствует его внутреннему строю [1].

Сказкотерапия является инструментом психологии, но она нашла свое отражение и в социальной работе. Наиболее эффективными методами работы с клиентом являются методы «Песочная терапия», «Изготовление кукол», «Рисование сказки». С помощью этих методов человек не напрямую говорит о том, что его беспокоит, а через какие-то предметы, например, с помощью куклы он говорит о своих проблемах.

Методы сказкотерапии помогают развить многие способности человека. Благодаря им он становится более креативным, более творческим, его сознание становится шире, ему становится легче взаимодействовать с окружающим миром.

Рассмотрим следующие основные методы сказкотерапии: рассказывание сказки, рисование сказки, сказкотерапевтическая диагностика, сочинение сказки, изготовление кукол, постановка сказки.

Метод «Рассказывание и сочинение сказки». Любое рассказывание сказки – уже лечение само по себе. Лучше сказку именно рассказывать, а не читать, т.к. при этом тера-

певт может наблюдать, что происходит в процессе консультирования с клиентом. Специалист и ребенок могут сочинять сказку вместе, одновременно драматизируя ее всю либо отдельные элементы. Ребенок может сочинять сказку самостоятельно [4].

Самостоятельное придумывание продолжения сказки и ее рассказывание ребенком позволяет выявить его спонтанные эмоциональные проявления, которые обычно не отмечаются в поведении ребенка, но в то же время действуют в нем.

Согласно Л. Дюсс, если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание, отвечает торопливо, понизив голос, с признаком волнения на лице (покраснение, бледность, потливость,); отказывается отвечать на вопросы, у него появляется настойчивое желание опередить события или начать сказку сначала – все это следует рассматривать как признаки патологической реакции на тест и, соответственно, невротического состояния [1].

Метод «Рисование сказки». После прочтения сказки, ее нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисуя или работая с цветным картоном, пластилином, клиент воплощает все, что его волнует, чувства и мысли. Тем самым освобождаясь от тревоги или другого чувства, которое его беспокоило [2].

Качество изображения не имеет значения. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка или взрослого всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые.

Как считает Е.В.Чех, абсолютно все, что нас окружает, может быть описано языком сказки [3].

Метод «Изготовление кукол». Это один из основных методов сказкотерапии. В нем важен сам процесс изготовления куклы.

По мнению А.Е. Гребенщиковой, любое изготовление куклы – это своего рода медитация, так как в процессе шитья куклы происходит изменение личности. При этом у детей развивается мелкая моторика рук, воображение, способность к концентрации. В процессе изготовления куклы происходит включение у клиентов механизмов проекции, идентификации или замещения, что и позволяет добиться определенных результатов. Куклы исполняют роль тех объектов, на которые смещается инстинктивная энергия человека [1].

Изготовление куклы, манипулирование ею приводит к осознанию проблемы, размышлению над ней и поиску решения.

Манипулирование куклами позволяет снять нервное напряжение.

Как считают ряд специалистов, при использовании кукол или игрушек все манипуляции с ними должны быть отработаны заранее: звуки речи следует направлять непосредственно ребенку; дикция должна быть четкой с достаточной силой голоса; необходимо адаптировать голос и речь к внутренней характеристике персонажа; все движения должны соответствовать содержанию произносимых реплик, их интонации [2].

С помощью использования кукол можно решить следующие задачи: приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия, развитие коммуникативных навыков, развитие грубой и мелкой моторики, профилактика и коррекция страхов, развитие речи, коррекция отношений в семье [1].

Метод «Песочная терапия». Одним из интереснейших методов является сказочная песочная терапия. Метод сказочной песочной терапии как один из вариантов сказкотерапии позволяет эффективно решать проблемы как психологического развития личности, так и коррекции отдельных поведенческих реакций, может быть использован не только психологами, но и педагогами и воспитателями в образовательных целях. Песочная терапия может быть использована в работе дефектологов, социальных работников. Сказочная песочная терапия является универсальным способом работы с клиентами разных возрастных групп [4].

Как пишет Н.А. Сакович, «в подносе с влажным или сухим песком клиент располагает миниатюрные объекты и создает картины. Через контакт с песком и миниатюрами он облекает в физическую форму свои самые глубинные сознательные и бессознательные мысли и чувства. Песочная терапия, опирающаяся на активное воображение и творческую символическую игру, является практическим, основанным на личном опыте клиента методом, который может выстроить мост между бессознательным и сознательным, между рациональным и эмоциональным, между духовным и физическим, между невербальным и вербальным» [1].

Технологии песочной терапии многофункциональны. Они позволяют специалисту одновременно решать задачи диагностики, коррекции, развития и терапии. Клиент решает задачи самоосознания, самовыражения, самоактуализации, снятия напряжения и другие.

Метод «Кататимный поход в сказку», сочетает в себе элементы сказкотерапии и символдрамы. Структура занятия состоит из четырех фаз:

- фазы предварительной беседы (15–20 минут). На этом этапе ребенку предлагается рассказать о своей любимой сказке. Специалист расспрашивает ребенка, когда он эту сказку впервые услышал, от кого он ее услышал, как и где это происходило, какие моменты сказки особенно волновали, как ребенок относился к персонажам сказки;

- фазы релаксации (1–5 минут). Ребенка просят закрыть глаза и расслабиться. Для чего проводится упражнение на релаксацию;

- фазы представления образа (в среднем около 20 минут). Ребенку предлагается представить себя в сказке, о которой он рассказывал во время предварительной беседы;

- фазы обсуждения (5–10 минут). Проводится обсуждение сказки и дается домашнее задание нарисовать представленное в образе. Рисунок обсуждается на следующей сессии [2].

Обобщая вышесказанное, можно прийти к выводу что, каждый метод может использоваться как индивидуально, так и в группе. Благодаря методам сказкотерапии человек раскрывается, находит решение своих проблем.

Рассмотренные методы сказкотерапии обладают огромным потенциалом в рамках социальной работы, а потому необходимо интегрировать имеющийся опыт ее использования в теорию и технологии социальной работы.

Список использованных источников

1. Абросимова Ю.Н. Опыт реализации летней социально-реабилитационной программы «Детская оздоровительная деревня Тевяшево» на базе комплексного центра социального обслуживания / Ю.Н. Абросимова, М.Н. Абросимова // *Работник социальной службы*. – 2012. – № 7. – С. 58–62.

2. Аналитическое направление. Интерпретация сказок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://www.ahmerov.com/book_959_chapter_14_1._Analiticheskoe_napravlenie._Interpretaija_skazok.html

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://grinvald.com/biblioteka/psihoterapiya/inoe/bern-e.-igry-v-kotorye-igrayut-lyudi.-lyudi-kotorye-igrayut-v-igry.html>

4. Бреусенко-Кузнецов А. Этюды по сказкотерапии / А. Бреусенко-Кузнецов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://www.dikoepole.org/numbers_journal.php?id_txt=637

У статті проаналізовано основні методи казкотерапії, які можуть ефективно використовуватися в соціальній роботі; обґрунтовано необхідність застосування методів казкотерапії в теорії та практиці соціальної роботи.

Ключові слова: казкотерапія, соціальна робота, метод казкотерапії, клієнт.

The paper analyzes the main methods of fairytale therapy that can be used effectively in social work; the necessity of applying the methods of fairytale therapy in the theory and practice of social work is justified.

Key words: fairytale therapy, social work, method of fairytale therapy, client.

Одержано 24.12.2013.

УДК 371.134

А.В. ТОКАРЕВА,
*аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ–МЕДІАТОРІВ КУЛЬТУР

У статті розглянуто процес підготовки студентів до участі в міжкультурній комунікації під кутом зору формування фахівців–медіаторів культур. Наведено різні погляди на формування особистості–посередника між культурами. Проаналізовано поняття «міжкультурна комунікація». Дано визначення понять «фахівець–медіатор культур», «етноорієнтована особистість», «менталітет толерантності», «інтелект міжнаціональних відносин», «культурна ідентичність».

Ключові слова: міжкультурна комунікація, фахівець–медіатор культур, етноорієнтована особистість, менталітет толерантності, інтелект міжнаціональних відносин.

Постановка проблеми. На розвиток суспільства вирішальною мірою впливає багато чинників, найбільш важливим з яких є тенденція глобалізації світу. Глобалізаційні процеси, з одного боку, дедалі більше сприяють об'єднанню людства, універсальності суспільних цінностей і норм, формуванню світової економічної системи, демократизації суспільного життя. З іншого ж боку, подальша уніфікація загострює необхідність збереження локальних культур.

Зміна соціальних та політичних пріоритетів зумовлює зміни у сфері надання освітніх послуг. Так, формування освітньої політики сьогодні вже здійснюється не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Відбувається перехід від виховання громадянина певної країни до виховання громадянина світу, що, у свою чергу, актуалізує необхідність усебічного дослідження аспектів спілкування між представниками різних культур і наукового пошуку умов і засобів формування відповідних умінь та навичок.

Аналіз досліджень і публікацій. Невипадково в останні роки зростає актуальність досліджень, пов'язаних з питаннями міжкультурної взаємодії.

У численних дисертаційних працях вітчизняних та російських науковців, які з'явилися за останні десять років у педагогіці, досліджуються проблеми міжкультурної або полікультурної освіти (І. Балицька, Л. Воротняк, О. Гуренко, Н. Маркова, Л. Пренко), дидактичні аспекти формування навичок міжкультурної комунікації студентів у процесі фахової підготовки (Л. Гайсіна, Р. Гришкова, Г. Захарова, Є. Савельєва, С. Шехавцова), формування соціокультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов (Г. Єлізарова, І. Закір'янова, М. Сафіна). Різні підходи до визначення поняття міжкультурне спілкування, його структури й процесу формування відповідних навичок розкрито в дослідженнях Л. Гришаєвої, Т. Грушевицької, А. Садохіна. Публікації Н. Бориско, Н. Ішханян, Р. Мільруд, В. Сафонові відображають особливості міжкультурної взаємодії в контексті діалогу культур і цивілізацій.

Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, проблема підготовки студентів до міжкультурної комунікації складна як у теоретичному, так і у практичному плані. Теоретична складність пов'язана з глибиною та багатовимірністю основоположних понять, таких як культура, діалог культур, міжкультурна комунікація. Практична складність, на нашу думку, полягає у відсутності комплексної системи підготовки студентів до міжкультурної взаємодії.

Мета статті. Виходячи з вищесказаного, вважаємо за необхідне в цій статті розглянути питання процесу підготовки студентів до міжкультурної комунікації під кутом зору формування фахівців-медiatorів культур.

Виклад основного матеріалу. Почнемо з розгляду ключового для цієї статті поняття «міжкультурна комунікація», яке з'являється у наукових працях 60-70-х років ХХ ст.

Слід зазначити, що процес становлення міжкультурної комунікації як академічної дисципліни починається з праць американського антрополога Е.Т. Холла. Він був першим, хто акцентував увагу наукової спільноти на зв'язку культури і комунікації. У спільній з Г. Трагером праці «Аналіз культур» науковець представив матрицю культурних вимірів, що складалася з десяти компонентів. Комунікація зайняла в ній одне з найважливіших місць. «Культура – це комунікація, а комунікація – це культура. Кожний комунікативний акт є, з одного боку, носієм культурних кодів, а з іншого – обумовлений ним» [12, с. 9].

У своїх працях Е.Т. Холл розвиває ідею того, що в процесі спілкування комуніканти використовують не тільки мову, але й поведінкові механізми, які не завжди самі усвідомлюють та які дуже часто не збігаються зі словами. Тому те, як поводяться люди в багатьох випадках важливіше за те, що вони говорять. Якщо враховувати, що кожний комунікативний акт є носієм культурного коду, то, за висновками Холла, для кожного учасника спілкування культура більше приховує, аніж відкриває. Тому основною метою комунікації з представниками інших культур, за Е. Т. Холлом, є спроба зрозуміти себе та свої культурні уявлення в ситуації контрасту й відмінності з іншою культурою, а процес міжкультурної комунікації є процесом сприйняття подібностей або відмінностей в інших культурах, а також визнання вихідних принципів власної культури, яка, за висловом Е. Холла, є «прихованою культурою» [10, с. 8].

Водночас необхідно, на нашу думку, врахувати визначення міжкультурної комунікації Л. Самовар та Р. Портера як процесу, за якого продукуювані представником однієї культури повідомлення мають бути зрозумілі й споживані представником іншої культури. Але міжкультурна комунікація, яка є взаємодією між людьми, чії культурні сприйняття та символічні системи відрізняються одне від одного, приводить до зміни в комунікаційному акті. Тому загроза виникнення непорозуміння дуже велика. Модель міжкультурної комунікації Самовар – Портера описує процес зміни значення повідомлення при його кодуванні представником однієї культури та декодуванні представником іншої культури під впливом культурної біографії кожного з учасників [12, с.12].

Співзвучними з ідеями Самовар та Портер є висновки, зроблені представником етнічної психології Д. Мацумото, який, зокрема, провів аналіз відмінностей міжкультурної та внутрішньокультурної комунікації у своїй праці «Психологія і культура». Однією з характеристик, що відрізняє міжкультурну комунікацію від внутрішньокультурної, за визначенням автора, є двозначність правил, завдяки яким здійснюється інтеракція. Через широкий вплив культури на всі аспекти комунікативного процесу, вважає дослідник, ми не можемо бути впевненими в тому, що правила, якими користуються два представники різних культур, ідентичні. Така невизначеність відбувається як на вербальному, так і на невербальному рівнях взаємодії. Міжкультурну комунікацію психолог розглядає як процес читання за кодованого послання, де першим кроком є декодування (та зниження невизначеності), а другим – інтерпретація декодованого повідомлення та реакція на нього [4].

На позиціях лінгвістичного підходу до визначення поняття «міжкультурна комунікація» стоїть російська дослідниця М. Бергельсон. На її думку, міжкультурна комунікація – це спілкування, яке здійснюється в умовах значних культурно обумовлених відмінностей комунікативної компетенції її учасників, що істотно впливає на вдачу або невдачу комунікативної події. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники при прямому контакті використовують спеціальні мовленнєві варіанти й дискурсивні стратегії, відмінні від тих, якими вони користуються при спілкуванні всередині однієї й тієї ж культури [1].

Іншу позицію займає німецький фахівець з теорії комунікації Г. Малетцке, який відзначає, що міжкультурна взаємодія виникає, коли партнери по спілкуванню є представниками різних культур і усвідомлюють «чужорідність» партнера по комунікації [11, с. 37]. Такої самої думки дотримується російська дослідниця І. Халеева, яка пропонує таке визначення: міжкультурна комунікація – це сукупність специфічних процесів взаємодії партне-

рів по спілкуванню, які належать різним культурам та мовам і які усвідомлюють те, що кожний з них є «іншим», розуміють «чужорідність», «інаковість» свого партнера по спілкуванню [8, с. 13].

Незважаючи на те, що наведені вище визначення міжкультурної комунікації було зроблено у контекстах різних галузей та підходів, ми можемо виокремити деякі спільні компоненти.

Отже, міжкультурна комунікація характеризується такими особливостями: 1) це – інтеракційний процес; 2) учасники цього процесу мають різні культурні біографії (різні свідомості); 3) належність до різних культур зумовлює культурні відмінності на мовленнєвому, дискурсивному, змістовому та поведінковому рівнях, що значно впливає на процес взаємодії представників різних культур.

Тобто під міжкультурною комунікацією будемо розуміти процес взаємодії між представниками різних культур, у якому явно чи неявно проявляються культурні відмінності, що впливає на наслідки комунікативного акту. При цьому, спираючись на проведений нами аналіз вищезначеного феномену, робимо висновок про те, що основною метою підготовки студентів до міжкультурної комунікації є їх підготовка до участі в інтеракційному процесі з представниками різних культурних біографій, що зумовлює різницю на мовленнєвому, дискурсивному, змістовому, поведінковому рівнях і значно впливає на результат такої взаємодії.

За аналізом Б. Єрасова, на сьогодні в теорії міжкультурної комунікації склалися два основних підходи – інструментально-прагматичний та пояснювальний. Інструментально-прагматичний підхід розглядає механізми адаптації іммігрантів з різних регіонів до умов інших країн. У рамках цього підходу досягнуто значні результати у розробці теорій і методик дослідження культурного шоку, механізмів комунікації та адаптації, специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур, впливу цінностей та стереотипів на процес міжкультурного спілкування.

Інший підхід, до представників якого можемо віднести Г. Богину, Г. Єлізарову, Ю. Караулова, Ф. Клакхон і Ф. Стробек, І. Халееву, Г. Хофстеде, спрямований на дослідження особистісних змін, що відбуваються у результаті зустрічі з «іншим», розвиток здатності до міжкультурної комунікації та формування особистості – посередника між культурами. Важливим для цього підходу є специфічне сприйняття міжкультурних відмінностей. Так, позитивне ставлення до існування різниць між культурами у рамках цього підходу вважається показником оволодіння необхідними навичками та набуттям здатності до міжкультурної взаємодії, а динаміка розвитку міжкультурної комунікації передбачає неперервний розвиток й удосконалення якості спілкування, формування позитивного ставлення до відмінностей з метою зростання взаєморозуміння культур.

Потрібно відзначити, що різні концепції міжкультурної комунікації було поширено на процес організації навчального процесу українських вузів. Зокрема, розглядаються методологічні питання професійної підготовки спеціалістів у рамках викладання іноземних мов; підготовка спеціалістів у контексті полікультурної освіти; процес підготовки *фахівців-медіаторів культур*.

Фахівець-медіатор культур – це людина, яка володіє знаннями про інші культури й способи взаємодії між ними, здатна проаналізувати культурні схожості та відмінності з позицій властивих їй цінностей, звичаїв та традицій, здатна використовувати свої знання для досягнення взаєморозуміння з представниками інших культурних суспільств. Така людина може переглянути свої погляди та пріоритети, при цьому не втрачаючи власної культурної ідентичності.

Питання підготовки фахівців-медіаторів культур піднімаються такими авторами, як Л. Воротняк, Р. Гришкова, Г. Захарова, Н. Маркова. Н. Маркова, досліджуючи процес формування культури міжнаціональних відносин студентів, вказує на деякі явища, релевантні до процесу підготовки медіаторів культур, наприклад, «етнозорієнтована особистість», «менталітет толерантності», «інтелект міжнаціональних відносин». Етнозорієнтована особистість, за визначенням дослідниці, є особистістю, зорієнтованою на національну культуру, загальнолюдські цінності та міжкультурний діалог. Менталітет толерантності – здатність і готовність етнозорієнтованої особистості приймати ідеї, думки та погляди, які відрізняються від особистих; прояв поваги, розуміння та визнання різноманітних культур. Під форму-

ванням інтелекту міжнаціональних відносин, науковка має на увазі здатність особистості розуміти відмінності, виявляти конструктивність, емпатію, синтонність, асертивність як передумову раціональних дій у міжнаціональних контактах [3, с. 20].

Інша група вчених, до яких належить Г. Богина, Г. Єлізарова, Ю. Караулов, І. Халеева відстоюють ідею про формування культурно-мовної особистості (або мовної особистості), під чим розуміють «сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні» [2, с. 69]. Вони визначають фахівця-медіатора культур як мовну особистість, яка через вивчення іноземних мов пізнає особливості різних культур, а також особливості взаємодії між цими культурами.

Про формування вторинної мовної особистості у процесі опанування іноземної мови також говорить І. Птицина, розглядаючи особистість, здатну сприймати, розуміти та інтерпретувати феномени іншої культури, з умінням порівнювати з феноменами власної культури, інтегрувати їх у свою картину світу [5, с. 12–13].

Вважаємо також за доцільне навести ті висновки, до яких приходять О. Туманова, аналізуючи механізми підготовки студентів до міжкультурного спілкування. Дослідниця вважає, що плідні ідеї міжкультурної комунікації можуть виявитися не більш ніж модним на прямом методикою, якщо не забезпечити студентів основами рідної культури [7, с. 12]. Подібні ідеї знаходимо і у А. Садохіна, який висловлює думку про розвиток «культурної ідентичності» студентів, під чим розуміє усвідомлене прийняття індивідом культурних цінностей, мови, норм та правил поведінки, властивих їх рідній культурі, що формують ціннісне ставлення до самого себе, інших людей, до суспільства та світу в цілому [6, с. 20].

Висновки. Тобто у контексті гуманізації освіти відбуваються поступові зміни поглядів на процес підготовки студентів до міжкультурної комунікації. Зростає кількість дослідників, які вказують на необхідність формування фахівців-медіаторів культур, що поважають унікальність кожного народу, вміють жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, є вільними від негативних етнокультурних стереотипів, а отже, є готовими до творчої життєдіяльності в полікультурному соціумі.

Список використаних джерел

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики [Электронный ресурс] / М.Б. Бергельсон. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-56447.html>
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. Ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Г. Маркова. – Казань, 2010 – 40 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
5. Птицина И.Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Ф. Птицина. – Якутск, 2008. – 25 с.
6. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. ... д-ра культурологии, 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – М., 2008. – 40 с.
7. Туманова О.А. Теоретические и прикладные аспекты языкового образования в логике кросс-культурного похода [Электронный ресурс] / О.А. Туманова // Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET». 2003. – Вып. № 2. – Режим доступа: http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v2/v2_p066.htm
8. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С. 11–18.
9. Communication Between Cultures / [ed. Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel]. – Boston, USA: Wadsworth, Cengage Learning, 2010. – 325 p.

10. Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators / [ed. by Ildikó Lázár]. – European Centre for Modern Languages/Council of Europe, 2007. – 43 p.

11. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation / G. Maletzke. – Westdt. Verlag, 1996. – 226 p.

12. Rogers E.M. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan [Електронний ресурс] / E.M. Rogers, W.B. Hart, Y. Miike // Keio Communication Review, 2000. – № 24. – Режим доступу: www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf

В статье рассмотрен процесс подготовки студентов к участию в межкультурной коммуникации с точки зрения формирования специалистов-медиаторов культур. Представлены разные взгляды на процесс формирования личности-посредника между культурами. Проанализировано понятие «межкультурная коммуникация». Дано определение понятий «специалист-медиатор культур», «этнос-ориентированная личность», «менталитет толерантности», «интеллект межнациональных отношений», «культурная идентичность».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, специалист-медиатор культур, этнос-ориентированная личность, менталитет толерантности, интеллект межнациональных отношений.

The process of students' training for taking part in intercultural communication is analyzed in the article. Different views on the process of a personality-cultural go-between development are presented. The definition of «intercultural communication» is formulated. Such notions as «a professional-cultural mediator», «ethnocentric personality», «mentality of tolerance», «intellect of intercultural relations», «cultural identity» are defined.

Key words: intercultural communication, a professional-cultural mediator, ethnocentric personality, mentality of tolerance, intellect of intercultural relations.

Одержано 1.10.2013.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 811.111:378

B.A. GOODMAN,

*PhD, Lecturer in the Educational Linguistics Division of the Graduate School of Education,
University of Pennsylvania, Philadelphia, USA*

ENGLISH IN A UKRAINIAN UNIVERSITY: A LINGUA FRANCA, NOT A LINGUA FRANKENSTEIN

This article presents research on attitudes towards English in a Ukrainian university where English is being used as a medium of instruction—that is, where academic classes are taught in the English language. The data show that individuals do not see English as a threat to Russian or Ukrainian. English is perceived as a necessary language for international communication. Moreover, it is one of many foreign languages that are necessary for international communication.

Key words: English as a medium of instruction, English for international communication, Ukraine

Previous analysis on the role of English in Western Europe can be grouped into three themes:

1. People feel they have no choice but to study English, and English is therefore a threat to additional languages in the region. Wilton and De Houwer write, «English is currently a lingua franca that educated people throughout Europe are expected to know...whatever variety of English is used—one has to learn it» [14, p. 5–6]. Tosi says, «the unofficial but increasingly hegemonic role of English as a lingua franca is, despite the European Union's (EU's) official policy of multilingualism, a serious threat to national languages and multilingualism in Europe» [13, p. 9]. Phillipson asks, «Are scholars whose mother tongue is not English...involved in a Faustian pact with a devilish linguistic cuckoo in building up the knowledge society that the European Union proclaims its commitment to?» [7, p. 14]. In Denmark, there has been extensive discussion about the loss of Danish to English in the universities, or at least the threat of loss [3].

2. English is at the top of a hierarchy of languages. Seidlhofer says, «all languages are supposed to be equal but English is obviously 'more equal than others'» [10, p. 139]. Risager alludes to English-only policies in universities as a practice of language hierarchization—choosing a language that «simultaneously excludes all other languages, specifically the language(s) that compete with it in the context in question» [8, p. 115]. Josephson notes that in Sweden, Swedish and English take supremacy, followed by «major» European and Scandinavian languages, then Scandinavian minority and immigrant languages [5]. All these researchers demonstrate the presence of both English and additional languages—and the power struggles between them—in the European ecology of language.

3. English is the lingua franca of Europe, but people still have possibilities for multilingual language development. Cenoz and Jessner refer to English as the «second language of the European Union» [1, p. viii], while also pointing out that people are learning English as a third language if they already speak or study a national language, a regional minority language, and/or a language from outside the EU (e.g. Chinese, Turkish). Ethnographic research in a university in Sweden found that teachers allowed for dynamic use of multiple languages for exams, and students use Swedish during discussions where English might be expected, marking that switch to

Swedish discursively [11]. Hélot and Laoire describe research studies conducted in England, Luxembourg, and France (among other places) that advocate for what they call the *pedagogy of the possible*, which encourages teachers and learners «to respond to all possibilities and potentialities at the classroom level, thus forging one's own policies that are locally effective and empowering» [4, p. xvii].

The relationship between the view of English as a Lingua Franca and the use of English as the medium of instruction (i.e. teach non-language focused classes in English) is noticeable. In Portugal, it has been said that European university policymakers must «confront the language question and think about changing their curricula from local languages to the international standard: the English language» [6, 241]. Phillipson quotes the president of Universities UK: «The concept of the bilingual university is already being widely discussed in Eastern Europe; you can now do a medical degree in English in Hungary, for example. *And that's a trend that is going to continue*» [7, p. 16, emphasis added]. These statements demonstrate a sense of resignation about the inevitable role of English in European higher education closer to research theme 1.

In practice, the number of universities in the EU offering at least one degree program in English varies widely but is generally higher with each passing year. In Italy, the percentage of Italian universities offering programs taught entirely in English ranges from 10% to 44% depending on whether it is a Bachelor's, Master's, or Ph.D. program [2]. The number of programs is increasing not only in areas that emphasize English for business communication, but in social sciences as well [2]. In Finland, the number of international degree programs quadrupled between 1996 and 2008; of the 280 international programs in 2008, all but 7 were conducted in English [9]. The data from Finland suggest that in the context of international higher education programs, even a national majority language can become minoritized due to the popularity of offering some university programs in English.

In terms of Ukrainian government policy and reports, English cannot be understood in Ukraine to be a minority language. Individuals in Ukraine who speak English as a native language were not even counted in the 2001 census. In reports from the Ukrainian Ministry of Education and Science (MON) to the Council of Europe, English is regarded as a foreign language and a lingua franca in an age of globalization, but not as a medium of instruction.

At the university level, English-medium programs for specialties other than foreign language philology, foreign literature, or translation are rare compared to European countries. Two graduate assistants at the University of Pennsylvania reviewed the Web sites of Level III and IV public and private universities in 4 major areas of Ukraine (Kyiv city, Dnipropetrovsk, the Crimean peninsula, and L'viv). They found only 6% of universities (10 out of 156) stated that they offer English-medium courses (in this context, understood both as programs of study and groups taking their subjects in English) outside of EFL, translation, or literature courses. Nevertheless, the growth of English-medium programs in Ukrainian higher education is likely to continue [12].

An in-depth understanding of the role of English in Ukrainian higher education comes from a year-long ethnographic study I conducted at a private university at a large city in eastern Ukraine. The purpose of the research was to determine the degree to which studying in English represents a threat to Ukrainian, the state language, or Russian, the language of wider communication in large cities in eastern Ukraine. I observed discipline and practical classes taught in English and conducted interviews with teachers and students in those classes (n=30).

In interviews, teachers and students agreed that English operates as a foreign language in this context. Moreover, because English is a foreign language, they believe studying in English is not a threat to Russian or Ukrainian. Aleksandr Nikolayevich¹ noted the following about English: «As for English, the strategy is to give students an opportunity to improve their *foreign language* skills as much as they can» (paraphrased quote in original English, field notes, March 25, 2011). Sveta said it's «impossible» for English to limit the native language because «we're living in our country» but «maybe if we moved to some [English] native speaking country there would be some difficulties with our language» (original language from audio file, April 7, 2011).

¹All names of teachers and students in this article are pseudonyms. As in classrooms, teachers are identified by first name and patronymic. Students are identified by first name only.

When I asked students more specifically if they worry that studying in English will limit their development of Russian or Ukrainian, four students and one teacher said no because they speak Russian at home or elsewhere. Ksenia described studying in English as follows:

Ksenia: Um, for example, uh, my friends and I when we go something, somewhere to relax, to the cafe or the cinema, we sometimes just speaking and uh, forget the Russian word, forget the Ukrainian word, we start to think about English words. And it's always we just speaking and using Ukrainian, Russian, English, three languages at all. We just forget a word in English, use Russian, use Ukrainian, forget the word in Ukrainian, use Russian, use English, forget the word in Russian, use Ukrainian, English all the time.

Bridget: Wow. So what does that mean for you in terms of your development in those languages?

Ksenia: It means that I need to learn more. To learn how to just, (pause) turn off English and start to speak Russian. Turn off Russian, and start speaking English. Not mix them at all.

Bridget: Okay. And how does taking classes in English affect that problem?

Ksenia: Mm, taking classes.

Bridget: Does it make it harder to uh, develop your Russian and Ukrainian? Do you worry that it's hurting your Russian or Ukrainian?

Ksenia: No, it's not hurting our language, it just uh makes us think on three languages. On the one time. We just uh think one idea on Russian, then we just automatically translate it on English, automatically translate it in Ukrainian. (Original language from audio file, February 24, 2011).

In this passage, Ksenia acknowledges that she occasionally forgets words in any of the three languages she knows; when that happens, she simply substitutes a word from another language. When I asked her if she saw any connection between taking classes and her development of Russian and Ukrainian, she immediately replied that studying in English gives her an opportunity to be trilingual. In other words, in Ksenia's view English as a medium of instruction adds a third language to her life rather than subtracting Russian or Ukrainian from it. Her worries are not about the development of one language or another, but rather learning more vocabulary and developing her ability to keep the three languages separate.

Consistent with the view of English as a lingua franca, when I asked students whether they saw any connection between studying in English and European integration (i.e., Ukraine's political, economic, and or social integration with the European Union) many students said the connection was related to English's position as an international language. Nina answered: «almost every European countries speaks English, so Ukraine also has to develop the level of the knowing English» (original language from audio file, March 10, 2011). Pyotr said it is important because English is an international language, and therefore one needs to study it.

When I asked about the future of languages in Ukraine in 25 years, one student, Nikolai, said that all people in Ukraine will speak English. When I asked him why, he also replied with a reference to Europe, but insisted Ukrainian and Russian will be present and are just as necessary in Ukraine:

Bridget: Which languages do you think will be common in Ukraine? **Общепринятый в Украине?** In 25 years? **Через 25 лет?**

Nikolai: You said about Russian and Ukrainian or...

Bridget: Which languages, yeah.

Nikolai: Ah, Russian, Ukrainian, English? Three. I don't know how it will but I want to, to, (short pause)

Bridget: Ну, давайте по-русски.

Nikolai: Да нет, я знаю, просто думаю, какой язык.

Bridget: Ok, хорошо.

Nikolai: I think it will be, there are, all of our people will talk in English.

Bridget: Uhu, А почему? Why?

Nikolai: Er. because all Europe speak English. Not all but almost. We must have a native language, for example Ukrainian or Russian but I think that all people in our country must know English. (Original language from audio file, February 24, 2011)

Nikolai further supported his point of view by explaining his understanding of communication in Spain: «Not a lot people in Spain knows English... and I'm think it's not good. Because, for

example, [if] I come to Spain, and I don't know Spanish and I cannot talk with them because they don't know Russian, Ukrainian or English. It's not good» (original language from audio file, February 24, 2011). Another student, Lyuba, retold a story she heard from her teacher. Allegedly, a German came to Ukraine for a business project and found that Ukrainians who were to participate in the project (who were in their 40s) did not know English. Her teacher concluded from this story, «it's a problem for our country, that people don't know any languages» (original language from audio file, April 4, 2011). This story suggests that being able to speak English in Ukraine is important in order to have business relationships and joint business projects with people from European countries. Both stories indicate the perceived importance of using English as a *lingua franca*, that is, for communication between people with different native languages.

The most surprising finding in my research was that students viewed not only English, Ukrainian, and Russian but also additional foreign languages as necessary for communication in the future. Ksenia's answer to another interview question illustrates this point:

Bridget: Okay. Um, how important are these languages for finding work in the future?

Ksenia: I think, uh, that these languages are very important just for nowadays. Because uh, when people apply for work, they have to know not less than three languages. For example, Ukrainian, Russian, and German. Or, Ukrainian, Russian, and (pause) English. Ukrainian, Russian, or Spanish. Because you have to know, uh, one mother tongue language, um but the other mother tongue language, Russian, in brackets of course. And the other foreign language. For example, I want to learn Chinese, to know four languages. To use them in future. I think it will help me to apply for work. (Original language from audio file, February 24, 2011)

Another student in English-medium classes, Evgeny, also talked about his desire to learn Chinese in the future because it is important to have economic ties to China nowadays. He has already studied Ukrainian, Russian, and German, so his chances of learning to speak Chinese proficiently are high. At the same time he expressed shame that he speaks Russian more frequently at home because «our national language is Ukrainian» (original language from audio file, March 3, 2011).

In practice, students of the third year at the university were studying a second foreign language such as French, Spanish, or German. In one English-medium class, I observed a group of these students switch among five languages: English, Russian, French, Spanish, and German! While the last three languages were mainly expressed as «yes» and there was much giggling while using those words, the fact that these languages appeared in the conversation at all indicates that the students are in an active process of learning and using those languages.

Conclusion. The data presented here from my research study show that of the three models or themes mentioned at the beginning of this article, the best fit from the point of view of teachers and students is number 3. Students and teachers do not feel forced to teach or learn English, and it is not replacing Ukrainian or Russian at the top of a language hierarchy. While English is the only foreign language used as a medium of instruction for non-language classes, students in these classes recognize that they have ample opportunities to develop their skills in additional foreign languages.

Of course, one university cannot be understood to represent all universities in all parts of Ukraine. More research is needed in other universities where English is or is not used as a medium of instruction and especially in predominantly Ukrainian-speaking areas of Ukraine to see if attitudes and practices are similar. Nevertheless, these initial findings suggest that English is a *lingua franca*, but not a monster (*lingua Frankenstein*) poised to take over the country.

References

1. Cenoz J. English in Europe: The acquisition of a third language / J. Cenoz, U. Jessner (Eds). – Clevedon: Multilingual Matters. 2000. – 288 p.
2. Gazzola M. The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study / M. Gazzola. // International Journal of the Sociology of Language. – 2012. – Vol. 216(2012). – P. 131–156.
3. Haberland H. Language variety, language hierarchy, and language choice in the international university / H. Haberland, J. Mortensen. // International Journal of the Sociology of Language. – 2012. – Vol. 216(2012). – P. 1–6.

4. Hélot C. Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible / C. Hélot, M. Ó. Laoire (Eds.). – Bristol: Multilingual Matters, 2011. – 240 p.
5. Hult F. M. English as a transcultural language in Swedish policy and practice. /F. M. Hult. // TESOL Quarterly. – 2012. – Vol. 46(2). – P. 230–257.
6. Kerlkaan V. The role of language in the internationalization of higher education: An example from Portugal / V. Kerlkaan, G. Moreira, K. Boersma. // European Journal of Education. – 2008. – Vol. 43(2). – P. 241–255.
7. Phillipson R. English: A cuckoo in the European higher education nest of languages? / R. Phillipson // European Journal of English Studies. – 2006. – Vol. 10(1). – P. 13–32.
8. Risager K. Language hierarchies at the international university / K. Risager. // International Journal of the Sociology of Language. – 2012. – Vol. 216(2012). – P. 111–130.
9. Saarinen T. Internationalization of Finnish higher education – is language an issue? / T. Saarinen // International Journal of the Sociology of Language. – 2012. – Vol. 216(2012). – P. 157–173.
10. Seidlhofer B. Conceptualizing 'English' for a multilingual Europe / B. Seidlhofer. // A. De Houwer, A. Wilton (Eds.), English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives. – Amsterdam: Johns Benjamins, 2011. – P. 133–146.
11. Söderlundh H. Global policies and local norms: Sociolinguistic awareness and language choice at an international university / H. Söderlundh // International Journal of the Sociology of Language. – 2012. – Vol. 216(2012). – P. 87–109.
12. Tarnopolsky O. Language practices and attitudes in EFL and English-medium classes at a university in eastern Ukraine / O. Tarnopolsky, B. Goodman. // Working Papers in Educational Linguistics. – 2012. – Vol. 27(2). – P. 1–18.
13. Tosi A. The devil in the kaleidoscope: Can Europe speak with a single voice in many languages? / A. Tosi // C. Leung, J. Jenkins (Eds.), Reconfiguring Europe: The contribution of applied linguistics. – London: Equinox, 2006. – P. 5–20.
14. Wilton A. The dynamics of English in a multilingual Europe /A. Wilton, A. De Houwer // A. De Houwer, A. Wilton (Eds.), English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives. – Amsterdam: Johns Benjamins, 2011. – P. 1–13.

У статті розглянуто ставлення до англійської мови в українському університеті, де вона використовується як мова навчання. Отримані дані свідчать про те, що ця мова не сприймається як загроза українській або російській мові, а лише як засіб міжнародної комунікації. Більш того, вона сприймається як одна з багатьох мов, які потрібні для міжнародної комунікації.

Ключові слова: викладання англійською мовою, англійська мова для міжнародної комунікації, Україна.

В статье рассмотрено отношение к английскому языку в украинском университете, где он используется как язык обучения. Полученные данные свидетельствуют о том, что этот язык не воспринимается как угроза украинскому или русскому языку, а только как средство международной коммуникации. Более того, он воспринимается как один из многих языков, необходимых для такой коммуникации.

Ключевые слова: преподавание на английском языке, английский язык для международной коммуникации, Украина.

Одержано 12.09.2013.

УДК 37.091.33

I.B. KAMENSKAYA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages of the Republican Higher Educational
Establishment «Crimean University for the Humanities» (Yalta)*

A.I. KAMENSKY,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages of the Republican Higher Educational
Establishment «Crimean University for the Humanities» (Yalta)*

ASSESSMENT CRITERIA OF FUTURE PHILOLOGISTS' LINGUA-STYLISTIC COMPETENCE

The article suggests the criteria for assessing the effectiveness of future philologists' learning activities in acquiring their lingua-stylistic competence viewed as an integrating constituent of philological competence. The assessment criteria are based on the definition of the structure of lingua-stylistic competence in terms of students' knowledge, habits and skills and serve for objectifying the process and results of assessment.

Key words: future philologists, lingua-stylistic competence, assessment criteria, objectifying the process and results of assessment.

One of the key principles of the educational process organization in the credit-modular system of professional training is the principle of diagnosticity [4]. The diagnosticity principle requires ensuring criteria-based assessment of students' academic achievements, based on scientifically sound and transparent criteria specified in appropriate qualitative and quantitative indicators of students' learning activity effectiveness [3]. The urgency of the task of working out the system of the criterion-based rating diagnostics for the academic courses on the professional training curriculum proves the **topicality** of the research problem.

In the modern philosophy of education (A. Alekseyuk, O. Chaly, V. Gorbatenko, S. Klepko, V. Kremen, S. Krinsky, V. Lutay, I. Prigozhin, I. Ryabtseva, N. Sukhova) the function of assessment is regarded primarily as critical analysis of the teaching-learning process allowing for exact determination of the directions of its optimization. The basis of assessment is regular feedback as to students' approaching the learning targets, which implies the utmost importance of comprehensive definition of these targets. Traditionally, the academic discipline «*Stylistics of the English Language*» is viewed as a theoretical-practical course aimed at both mastering its purely theoretical linguistic fundamentals and developing practical skills of perceiving and interpreting the pragmatic function of multifarious language phenomena of all levels in various types of discourse (I. Arnold, I. Galperin, V. Kukharensky, K. Lototska, Y. Skrebnev, T. Znamenskaya).

K. Lototska [2] emphasizes the interdisciplinary and eclectic nature of stylistics as a field of study, listing in the course aims developing the linguistic sense as intuitive feeling about the language peculiarities, cultivating students' innate ability to understand stylistic properties of various language units. V. Kukharensky [6] specifies the aim of the stylistic analysis as obtaining additional emotive, logical or evaluative information from the text by interpreting language phenomena of different levels. T. Znamenskaya [7] considers it necessary to provide students with orientation in the ways of full decoding the message of a literary text.

The purpose of the article is to suggest assessment criteria of future philologists' autonomous learning activity in mastering the content of the academic discipline «*Stylistics of the English Language*», i.e., in acquiring their lingua-stylistic competence.

The analysis of the existing works on the issue under investigation displays researchers' emphasis on the subjective character of the complex of specific skills involved in the stylistic analysis of literary discourse. Ways and means of objectifying interpretation of a literary text are elaborated in cognitive linguistics, cognitive poetics in particular (L. Belekova, V. Danilenko, G. Fauconnier, M. Freeman, M. Johnson, G. Lakoff, S. Radzievska, R. Tsur). Yet, categorical apparatus and analysis techniques of cognitive poetics require a special course for their comprehension and acquisition and are far beyond the academic competence of students studying stylistics of the English language.

The resulting classroom situation features the lecturer supplying students with the bulk of theoretical stylistic knowledge and providing, at best, a few examples of stylistic analysis as model techniques, and students who are more or less capable of acquiring and systematizing theoretical linguistic information but are dramatically unable to employ the acquired knowledge. What seems to be typically lacking here is the conceptual framework of the stylistic analysis determining its objective and subjective domains and formulating explicit rules of research behaviour in both of them.

In the present study, the aim of teaching the English language stylistics to senior students is defined as forming their lingua-stylistic competence regarded as a constituent of future language teachers' bilingual philological competence. Setting the course's objectives in terms of a competence and its components allows, on the one hand, for defining the exact place and role of lingua-stylistic competence in the competence of a higher level. On the other hand, it allows for specifying the overall teaching purpose in terms of knowledge to be imparted and habits and skills to be formed. In other words, it helps organize the course objectives as a hierarchy, which is the first step in formulating criteria for assessing students' learning activity.

Since philological competence is understood as the integrity of bilingual culture of communicative behaviour and culture of reading [1], lingua-stylistic competence is viewed as its integrating component serving as a certain bridge between its linguistic and literary spheres – which makes the role of lingua-stylistic competence far more important than is generally conceived.

Being a specialist quality, lingua-stylistic competence is based on the comprehensive knowledge of the stylistic potential of all levels of the language system and rests rather heavily on students' previously acquired knowledge of theoretical linguistic disciplines such as theoretical phonetics, lexicology and theoretical grammar.

Therefore, the knowledge component of lingua-stylistic competence is to be assessed according to the specific theoretical and general theoretical criteria. The first criterion refers to the degree of students' acquisition of the categorical apparatus of stylistics. The second criterion reveals the reliability of students' previous linguistic knowledge employed in the process of stylistic analysis. These two criteria pertain to the objective domain of stylistic analysis as they reflect the degree of acquiring the already systematized linguistic knowledge. In practice, assessing a student's efforts in singling out stylistic devices and expressive means and defining their type and kind seldom present any difficulty.

The simplicity of objective assessment of this initial analytical stage may well be the reason of its also being the final one – which is unfortunately a frequent case in the classroom situation. Speaking in terms of knowledge, habits and skills, the skill components of functional and contextual stylistic analysis is left out with such an approach, as the abilities to single out expressive language means without defining their functional potential in the given context does not exceed the habit level.

Stylistic analysis is basically interpretative in nature, and, as far as interpretation is involved, it may only be regarded as complete with realization of its synthetic stage – the stage of functional and contextual analysis providing for the researcher's final conclusion as to the lingua-pragmatics of the text being analyzed. It is the synthetic stage that belongs to the subjective domain of stylistic analysis, as any interpretation is based on and reflects personal perception.

Anyhow, mastering the skills of functional and contextual analysis presupposes acquiring certain techniques that help lessen the degree of interpretative entropy. Among others, the fol-

lowing skills are considered the most essential: the skill of determining the semantic field of language units constituting an expressive means; the skill of correlating the function of an expressive means to that of other expressive means and stylistic devices within the stylistic convergence; the skill of employing broad linguistic and literary context in the process of linguistic analysis; argumentation skills in drawing final conclusions.

The skills enumerated above allow for suggesting the following assessment criteria: the semantic criterion, revealing a student's ability to employ semantic data in the process of stylistic interpretation; the functional criterion reflecting the skill of interpreting the discourse pragmatics; the contextual criterion assessing the level and appropriateness of the context employed; the argumentative criterion reflecting the degree of credibility and consistency of a student's final conclusions.

Finally, the language criterion is also to be included into the assessment tools as the course of stylistics is delivered in a foreign language. Typically enough, students with better command of English show higher results in stylistic analysis than those with lower level of the English language communicative competence as the latter possess poorer perceptive skills. The language criterion employed in assessing students' lingua-stylistic competence is in full compliance with C1 level according to the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [5]. In case of evident discrepancy of the data obtained with the formal, language criterion, and the data of the content criteria suggested above, the preference goes to the content criteria provided that language errors do not seriously impair communication.

Conclusion. Lingua-stylistic competence is viewed as an integrating component of future language teachers' philological competence. The structure of lingua-stylistic competence includes specific stylistic and general linguistic knowledge, habits and skills of semantic, functional and contextual analysis of literary discourse, argumentative and communicative skills. Accordingly, the following criteria are suggested for assessing the level of students' lingua-stylistic competence: semantic, functional, contextual and argumentative criteria constituting the content group, and the formal language criterion. Assessing students' learning activity in mastering the content of the English language stylistics with the help of the suggested criteria will objectify assessment and provide scientifically relevant data for improving the teaching-learning process.

References

1. Каменська І.Б. Зміст філологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / І.Б. Каменська // *Вісник Чернівецького нац. ун-ту.* – Вип. 92. Серія: Педагогічні науки. – Чернівці: РВВ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2011. – С. 127-129.
2. Лотоцька К. Стилистика англійської мови: навч. посіб. / К. Лотоцька. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 254 с.
3. Спірін О.М. Модульна система та рейтинговий контроль знань під час вивчення основ штучного інтелекту / О.М. Спірін // *Нові технології навчання.* – 2000. – Вип. 28. – С. 43–56.
4. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: затверджено Наказом МОН України від 23 січня 2004 р. № 48 // *Освіта.* – 2004. – № 8. – 11–18 лютого.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* / Council of Europe. – CUP, 2001. – 278 p.
6. Kukhareno V.A. *A Book of Practice in Stylistics* / V.A. Kukhareno. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 160 с.
7. Znamenskaya T.A. *Stylistics of the English language: Fundamentals of the Course: [manual]* / Tatyana Anatolievna Znamenskaya. – 6th ed. – Moscow: Editorial URSS, 2008. – 244 p.

У статті запропоновано критерії оцінювання ступеня ефективності навчальної діяльності майбутніх філологів із набуття лінгвостилістичної компетенції, яка розглядається як ін-

тегруючий компонент філологічної компетенції. Виділення критеріїв оцінювання базується на визначенні структури лінгвостилістичної компетенції в термінах знань, навичок і вмінь студентів, що служить меті об'єктивізації процесу та результатів оцінювання.

Ключові слова: майбутні філологи, лінгвостилістична компетенція, критерії оцінювання, об'єктивізація процесу та результатів оцінювання.

В статті пропонуються критерії оцінювання ступеня ефективності навчальної діяльності майбутніх філологів по формуванню їх лінгвостилістичної компетенції, розглядається як інтегруючий компонент філологічної компетенції. Виділення критеріїв оцінювання базується на визначенні структури лінгвостилістичної компетенції в термінах знань, навичок і умінь студентів, що служить меті об'єктивізації процесу та результатів оцінювання.

Ключевые слова: будущие филологи, лингвостилистическая компетенция, критерии оценивания, объективизация процесса и результатов контроля.

Одержано 1.10.2013.

УДК 004:81'25

М.М. МИХЛИК,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
инженерного факультета Российского университета дружбы народов*

О.А. МИХЛИК,

*старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВЛИЯНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОДГОТОВКУ ПЕРЕВОДЧИКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается влияние информационных технологий (ИТ) на подготовку переводчика текстов по специальности. Выделен ряд аспектов, способствующих повышению эффективности процесса обучения. Приводятся оптимальные характеристики необходимых для такого процесса аппаратных и технических средств.

Ключевые слова: информационные технологии (ИТ), профессиональная компетенция, межкультурная коммуникация, технические средства.

Актуальность проблемы. Актуальность проблемы обусловлена тем фактом, что в эпоху глобализации роль переводчика как специалиста, обеспечивающего коммуникативную функцию, возрастает. Особенно возрастает роль специалиста в узкой области специализации, являющегося одновременно переводчиком в сфере профессиональной коммуникации, так как он способен выполнить коммуникативную функцию в данной специализации напрямую, без посредника, что является наиболее конкурентным, то есть оптимальным вариантом. Таким образом, можно сделать вывод об увеличении спроса в обществе на подготовку специалистов, имеющих дополнительную квалификацию – переводчик в сфере профессиональной коммуникации.

Современная геополитическая и экономическая ситуация диктует заказ на подготовку специалистов в узких областях знаний, способных профессионально осуществить перевод с языков (и на языки), в первую очередь английский, немецкий, французский и испанский.

Анализ исследований и публикаций. Исследованию проблем, связанных с обучением переводу в сфере профессиональной коммуникации, посвящены работы ученых В.В. Алимова, Н.Н. Гавриленко, Н.К. Гарбовского, Н.Э. Горшковой, С.В. Дмитриченковой, Л.М. Кудряшовой, В.В. Сафонова и др. Использование информационных технологий в процессе обучения переводу научно-технических текстов рассматривается в работах Д.А. Алферовой, М.С. Гайлис, А.Л. Семенова, И.Н. Столяровой, Б.Г. Строганова.

Цель написания статьи. В статье рассматривается влияние ИТ на подготовку переводчиков в различных областях знаний параллельно с обучением по основной специальности. Исследуется ряд аспектов такого влияния с целью их учета при оптимизации методики обучения.

Изложение основного материала. В основе технологий подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации лежат *дидактические* и *методические* принципы.

Последние являются динамичными и должны находить максимально быстрый отклик на меняющуюся внешнюю среду и условия обучения.

Бурное развитие IT в последние годы оказывает значительное влияние на формирование среды и условий обучения. В связи с этим возникает необходимость выявления аспектов такого влияния с целью оптимизации методики обучения.

При рассмотрении разных аспектов перевода в сфере профессиональной коммуникации следует учитывать, что «...перевод является разновидностью межкультурной и межкультурной коммуникации» [1, с. 9].

Понятие «культура» в последние годы сильно меняется в силу процессов глобализации.

Развитие IT, являющееся как одной из причин глобализации, так и одним из её аспектов, оказывает огромное влияние на коммуникативную функцию в жизни общества. Можно констатировать, что в этом плане мы переживаем эпоху, когда понятие «культура» приобретает новое качество. Скорость распространения и передачи информации, возможности ее хранения, ускорение и удешевление доступа к ней, благодаря мобильной связи, мобильному Интернету, online Radio, online TV, общению по Skype и т.д. – всё это приводит к *интернационализации* современной культуры. То есть межкультурная коммуникация приобретает новые черты. И этот фактор необходимо учитывать при подготовке переводчика как специалиста, обеспечивающего в том числе и межкультурную коммуникацию.

Заметное явление культуры, способное вызвать интерес, не замыкается в ограниченные рамки в локальном и временном масштабе. В современных условиях оно становится достоянием большинства либо в режиме online, либо с небольшим временным лагом. При этом коммуникация происходит через человека – переводчика, а его общий уровень подготовки влияет на психологический и социокультурный фон в процессе коммуникации.

Подготовка специалиста - переводчика в плане аспекта межкультурной коммуникации может определенным образом ускоряться посредством включения в учебный процесс *online погружений* в среду изучаемого языка.

Ускорение научно-технического прогресса, важнейшей составляющей которого являются IT, сопровождается *упрощением анализа* информации, упрощением выбора релевантных оптимальных вариантов решений, благодаря постоянному совершенствованию способов копирования, сканирования, хранения информации, организации баз данных, баз знаний и пр. Вследствие этого *упрощается* (ускоряется и удешевляется) и *функция коммуникации*.

Очевидно, что в процессе глобализации общества глобализация в сфере коммуникации и социокультурной сфере проходит опережающими темпами по сравнению с глобализацией в промышленности, экономике и социальной сфере. Остаются границы, остаются государства, а скорости перемещения, скажем, продукта производства несоизмеримы со скоростью осуществления коммуникации. Это приводит, с одной стороны, к унификации, а с другой – к всё большей специализации знаний, что не может не отражаться на подготовке переводчика в сфере профессиональной коммуникации. В этой связи представляется интересным выделение аспектов, побуждающих менять методику подготовки специалиста, аспектов, способствующих нахождению оптимальных решений.

Рассмотрим еще один аспект, связанный с наблюдаемой в экономике, сферах производства и промышленности в последние десятилетия устойчивой тенденцией *уменьшения жизненного цикла продукции* (продукта производства, товара). Этот фактор является следствием ускорения научно-технического прогресса и сопровождается постоянным неуклонным ростом числа появляющихся инноваций, что, в свою очередь, находит отражение в специальных текстах, дискурсе, изобилующем новыми понятиями, потенциальными новыми терминами.

При подготовке переводчика профессионально ориентированных текстов актуальным является текущий и постоянный учет инноваций по выбранной специализации с отслеживанием появляющихся новых понятий, с дальнейшим терминологическим поиском, возможно, консультацией с экспертом в данной узкой специализации, анализом и внесением данных в базы данных (БД), с дальнейшим возможным введением их в употребление. Процесс происходит автоматизированно на этапах до фиксации понятия в БД и далее автоматически посредством конкуренции в сети в течение какого-то времени вариантов одного

и того же понятия (потенциального термина) до тех пор, пока в процессе обращения к БД потенциальных пользователей, как правило, экспертов, не определится статистика предпочтений использования одного из вариантов данного понятия как термина - эквивалента.

Реализация всех вышеизложенных процедур возможна благодаря использованию ИТ параллельно с процессом обучения преподавателем и отчасти в процессе обучения студентами старших курсов, начиная с 3-го, в ходе выполнения курсовых работ, при подготовке докладов и презентаций, на студенческих конференциях, проводимых на изучаемом языке по инновационной тематике.

Обратимся еще раз к ранее затрагиваемому в данной статье *культурологическому* аспекту.

Необходимо отметить, что данный аспект при переводе текстов по специальности еще мало исследован. Тем не менее его необходимо учитывать при обучении переводу, так как даже простое сравнение ГОСТов на оформление патентов, деловой корреспонденции, документов показывает на расхождения в их структуре, оформлении и пр. в разных странах [3, с. 146]. В процессе подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации, мы должны готовить «бикультурного» субъекта перевода. При этом следует отметить, что «... к переводчику текстов по специальности, наравне с требованием точности передачи информации, предъявляются требования передачи коммуникативной цели высказывания с учетом социокультурных особенностей коммуникантов, ситуации общения...» [2, с. 23].

В условиях глобализации общества социокультурная составляющая компетенции (или культурологический аспект) разделяется на некую *базовую часть*, основой которой являются исторические, социально-психологические особенности общества, и быстро меняющуюся в современном мире *интернационализированную* часть.

Последняя – это некая вершина айсберга, часть неких ценностей, отношений, убеждений, проявлений моды (например, мода на использование какого-либо стиля, мода на защиту бездомных животных) и др. – то, что вследствие процессов глобализации в информационном обществе успевает стать значимым фактором в жизни людей независимо от разделяющих их границ.

Например, Октоберфест – ежегодный фестиваль пива в Германии – воспринимается как социокультурное мировое событие. Информация об этом событии распространяется в подавляющем большинстве экономически развитых стран мира. Это событие привлекает миллионы туристов из разных стран, на это событие сориентированы рекламная, туристическая и другие индустрии в разных странах.

Базовая часть социокультурной компетенции, включающая фактологическую информацию, такую как требования на оформление и публикацию научных достижений или, скажем, требования к оформлению патентов в стране изучаемого языка, может быть представлена с помощью средств современных ИТ **в виде удобно структурированных БД**. Скажем, БД расхождений на оформление тех или иных типов документации.

Интернационализированная часть социокультурной составляющей компетенции переводчика текстов по специальности может формироваться большей частью вне аудитории посредством использования ИТ. Доступность аудио- и видеoinформации (при желании в режиме online) на изучаемых языках позволяет симулировать процесс *частичного «виртуального погружения»* в языковую среду изучаемого языка.

Так, сайт www.bbc.com открывает доступ к круглосуточному аудио- и видеоконтенту на английском языке от радиостанций, вещающих по всему спектру потребительских интересов (от новостей и политики до инноваций и музыки), включая live (прямые трансляции).

То же справедливо для телевизионных передач. При этом охватываются все сферы жизни британского общества, а обзоры корреспондентов BBC приходят практически из всех уголков мира.

Сайт www.ard.de позволяет получить доступ к аналогичному контенту на немецком языке.

При *аудиторных* занятиях для создания «*благоприятной среды*», позволяющей иметь быстрый доступ к разного рода информации и контенту, используемым в учебных целях, необходимо наличие ряда технических средств и технических возможностей.

Необходимые преподавателю аппаратные и технические средства и их приблизительные характеристики на момент написания данной статьи (сентябрь 2013 г.):

1) смартфон:

- с возможностью доступа в Интернет через сети Wi-Fi/3G/4G;
- с объемом оперативной памяти от 1ГБ, операционной системой последнего поколения (например, Android версии 4.X или IOS 7), с достаточным объемом (приблизительно от 16 ГБ) встроенной памяти и/или памяти на сменном носителе (карта **micro SD**) **для использования** данных мультимедиа (например, видео высокого разрешения) с возможностью отображения информации на большом экране через проектор;
- с условно безлимитным доступом в Интернет без ограничения скорости скачивания данных в пределах 3–6 ГБ в месяц, (при превышении установленного тарифом лимита 3–6 ГБ оператор снижает скорость передачи данных до уровня, не позволяющего осуществлять скачивание данных).

Следует отметить, что указанный объем трафика (3–6 ГБ в месяц) является достаточным для решения задач информационного обеспечения процесса обучения.

2) ноутбук (или планшет) с доступом в Интернет, оперативной памятью от 2 ГБ, постоянной памятью от 64 ГБ и встроенной фронтальной видеокамерой с разрешением от 1,3 мегапикселя.

Необходимые аппаратно-программные средства и технические возможности, предоставляемые образовательным учреждением:

1) покрытие территории (в первую очередь аудиторий и читального зала) образовательного учреждения высокоскоростным доступом в Интернет через сеть **Wi-Fi со скоростью** не менее 20 Мбит/сек с административными настройками сети, позволяющими ограничивать количество одновременных подключений и скорость трафика на одного пользователя;

2) проектор и переносной экран;

3) ноутбук;

4) внешние профессиональные динамики.

Многие образовательные учреждения разрабатывают и поддерживают свои учебные web-порталы, в которых закладываются все современные сервисы, обеспечивающие выполнение задач обучения студентов. В качестве примера может быть приведен Учебный портал Российского университета дружбы народов (доступ с сайта www.rudn.ru)

<http://web-local.rudn.ru>.

Такие предоставляемые преподавателю сервисы, как

- работа с мультимедийными файлами;
- работа преподавателя с личным форумом;
- вебинар на сайте преподавателя (т.е. возможность проведения семинара, презентации, контрольного тестирования и пр. в режиме реального времени в сети Интернет) позволяют значительно повысить эффективность учебного процесса за счет расширения спектра используемой аудио- и видеoinформации и учебных материалов, а также позволяют увеличить аудиторию слушателей (в случае дистанционного преподавания).

При отсутствии в образовательном учреждении web-портала как вариант возможно использование преподавателем *сервисов обращения с информацией*, разработанных и предоставляемых крупными социальными сетями.

Рассмотрим еще один аспект. По аналогии с давно известным выражением «политический вес» в современной информационной среде абсолютно правомерно говорить о «*социальном весе*» компании, предприятия, личности или некой концепции как об отношении к данным объектам в обществе. Судить о «социальном весе» того или иного объекта мы можем только изучая объект в динамике, то есть погружаясь в языковую среду и изучая вопрос «изнутри» или принимая в расчет чьи-либо экспертные оценки. В любом случае необходим учет данного аспекта при переводе специального текста.

Погружение в языковую среду при современном уровне развития ИТ уже не означает выезд в страну изучаемого языка. Причем интенсификация коммуникативного процесса вследствие развития ИТ приводит, с одной стороны, к тому, что как тенденция наблюдается упрощение языка деловой переписки, упрощение используемых грамматических структур,

изменение научного стиля, его некая «демократизация», смягчение формального стиля. С другой стороны, вследствие интенсивного развития ИТ, **многие вопросы, связанные с терминологическим поиском**, многозначностью лексической единицы, наведением справок при переводе сокращений, названий компаний, фамилий и пр., перестают быть проблемными. Они решаются субъектом перевода посредством обращения либо к БД, либо поиском по контенту. Тенденция же видится в том, что информация определенного характера с помощью современных ИТ все более быстро *фиксируется*, доступ к ней *унифицируется* и формализуется. Так, новые потенциальные термины, появляющиеся в результате инноваций, автоматически проходят в сети естественный отбор и либо закрепляются, либо исчезают. И опять же, эти процессы имеют тенденцию ускоряться. Таким образом, можно отметить, что при переводе текстов по специальности процедура перевода все в большей степени *алгоритмизируется*. В связи с этим перед преподавателями, готовящими переводчиков профессионально ориентированных текстов, все более насущной становится задача создания информационных продуктов:

а) компилирующих ресурсы, несущие декларативную и теоретическую информацию об объекте изучения (структурируемые определенным образом сайты, содержащие БД, включающие информацию о названиях действующих крупнейших компаний, фамилиях топ-менеджеров компаний, географических названиях, сокращениях и т.д.);

б) баз данных (БД), компилирующих знания в области истории развития науки и техники в странах родного и изучаемого языка;

в) БД, структурирующих знания об особенностях и специфике профессионального общения в стране изучаемого языка.

Более простой задачей является подбор, структурирование и накопление релевантной информации из сетей готовых ресурсов. Это могут быть сайты сетей школ иностранных языков, сайты зарубежных СМИ и т.д.

Например, сайты www.terralingua.ru, www.speakenglish.co.uk

Массу приложений находит электронный словарь LINGVO, по своей структуре фактически являющийся базой знаний.

Выводы. Развитие ИТ дает возможность сформировать «благоприятную среду», позволяющую:

а) преподавателю более эффективно обеспечить учебный процесс релевантным аудио- и видеоконтентом;

б) обучающимся получать доступ как к необходимому контенту в качестве объекта переводческой деятельности, так и к широкому спектру справочного материала;

в) симулировать частичное «виртуальное погружение» в языковую среду, обеспечивая решение проблемы формирования у обучаемого социокультурной составляющей специальной компетенции.

Учет разных аспектов влияния развития ИТ на учебный процесс позволяет оптимизировать методику подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Список использованных источников

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учеб. пос., изд. 2-е, испр. / В.В. Алимов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.

2. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография / Н.Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.

3. Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы: Сборник научных трудов по материалам 4-й Международной научно-методической конференции, посвященной 50-летию РУДН, Москва, 20–21 мая 2009 г. / Д.А. Алферова. – М.: РУДН. 2009. – С. 15–23.

У статті розглядається вплив інформаційних технологій (ІТ) на підготовку перекладача текстів за спеціальністю. Виділено ряд аспектів, які сприяють підвищенню ефективності процесу навчання. Надаються оптимальні характеристики апаратних та технічних засобів, які необхідні для такого процесу.

Ключові слова: інформаційні технології, професійна компетенція, міжкультурна комунікація, технічні засоби.

The article focuses upon the issue of how information technologies (IT) assist the translator in his or her activities, shows specific measures intended to improve the education process. Special emphasis is placed on the equipment necessary to achieve these goals.

Key words: information technologies, professional competence, intercultural communication, technical equipment.

Одержано 12.09.2013.

УДК 028.42:371.333

Г.І. М'ЯСОЇД,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

РОБОТА З АВТЕНТИЧНИМ НЕНАВЧАЛЬНИМ ВІДЕОФІЛЬМОМ НА ЗАНЯТТІ З ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто форми педагогічної взаємодії студентів з опанування ділової англійської мови під час роботи з ненавчальним автентичним відеофільмом професійного спрямування. Запропоновано види навчальної діяльності на кожному з етапів роботи з аудіовідеотекстом.

Ключові слова: ділова іноземна мова, ненавчальне відео, аудіювання, відеотекст, автентична мова.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Високий рівень професійної іншомовної комунікативної компетенції є метою навчання іноземних мов незалежно від напрямку підготовки ВНЗ, і його досягнення неможливе без опанування студентами одного з видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, формування навичок з якого активно відбувається під час роботи з аудіовідеотекстом. За достатньої розробки методики роботи з навчальними відеофільмами недостатню увагу приділено роботі з автентичними відеоматеріалами, які надійшли до нас із реального світу, і які не були спеціально створені для навчальних цілей. Цей факт зумовлює **актуальність** нашої статті, а її **мета** – обґрунтування видів навчальних завдань на кожному з етапів роботи з відеофільмом та представлення фрагментів навчального заняття і навчальних матеріалів для здійснення такої роботи зі студентами III курсу напрямку «Міжнародна економіка».

Аналіз останніх досліджень. У методичній та психолого-педагогічній літературі визначено низку умов ефективного навчання аудіювання іноземної мови професійного спрямування. До них належать: спрямованість навчального процесу на особистість студента, його потреби і можливості, на формування його мотиваційної сфери [7]; використання автентичного матеріалу, що сприяє наближенню навчальних умов до реальної ситуації спілкування; використання аудіовізуальних засобів у навчанні аудіюванню, оскільки взаємодія зорового та слухового каналів є найбільш ефективною [2]; розробка та запровадження НМК, які містять комплекс вправ з навчання професійно-орієнтованого аудіювання, навчально-методичні завдання та аудіо-відео-мультимедійні засоби [11]; перегляд організаційних форм, методів і принципів навчання із збільшенням частки самостійної, індивідуальної і групової роботи студентів, відхід від традиційного уроку з переважанням пояснювально-ілюстративних методів навчання [1]; урахування обсягу, джерела та лексичного, граматичного, фонетичного наповнення аудіотексту, умов пред'явлення матеріалу [3; 4] та ін.

В.А. Яковлева довела, що процес навчання професійно орієнтованого аудіювання студентів технічного ВНЗ на середньому етапі забезпечує більш ефективне формування та подальший розвиток умінь і навичок сприйняття іноземної мови на слух за умови, якщо навчання здійснюється з урахуванням видів і ситуацій професійно орієнтованого аудіювання, а при добірї аудіотексту враховуються принципи комунікативної значущості та достатності професійної інформації, урахування предметно-змістової сторони, мовної досяжності і цікавості тексту, його мовної доступності й автентичності [11]. Досліджуючи сутність автен-

тичності стосовно аудіоматеріалів та обґрунтовуючи доцільність використання автентичних професійно орієнтованих текстів у навчанні іноземної мови, Н.А. Новоградська-Морська наводить визначення, яке дали автентичним матеріалам дослідники Mark Ellis та Christine Johnson: «це ті матеріали, які надійшли до нас із реального світу, і які не були спеціально створені для навчальних цілей» [12, с. 157; цит. за 8] і відрізняються від останніх характерними рисами, до яких відносять: приналежність певному регістру (академічному, економічному, юридичному), вміст певної термінології, кліше, жаргону, достовірної сучасної інформації, яка відповідає інтересам навчання. Це визначення автентичності стало визначальним під час добору відеоматеріалу для формування навичок аудіювання і соціокультурної компетенції студентів. Ми також урахували думку О.В. Кряхтунової щодо переваг відеотексту відносно аудіотексту, яка вважає, що під час роботи з відеотекстом поєднуються два аспекти акту мовної взаємодії – змістовий та візуальний компоненти, причому останній містить інформацію про місце події, зовнішній вигляд, невербальну поведінку учасників спілкування в конкретній ситуації [3]. У такий спосіб наочне навчання іноземної мови, у цьому випадку за допомогою відео, – це один з найбільш важливих, науково обґрунтованих компонентів структури сучасного процесу навчання.

Робота з відеофільмами на занятті з іноземної мови є предметом численних досліджень [6; 8; 9 та ін.]. Як відзначав М.В. Ляховицкий, «мовленнєва комунікація ніколи не здійснюється у «вакуумі», більш того вона завжди супроводжується паралінгвістичними сигналами й екстралінгвістичними складовими, які в більшому або в меншому ступені створюють так звану мовленнєву ситуацію» [6, с. 50]. В.Л. Скалкін визнавав, що комплекс навчальних матеріалів повинен включати широкий набір візуальних засобів, а процес формування усномовленнєвої компетенції повинен бути в принципі аудіовізуальним – не тільки в силу дидактичного значення наочності, але й через саму природу усної комунікації [10, с.12]. Даючи характеристику навчальним відеофільмам, Л.В.Завальнюк підкреслює їх дидактико-методичні переваги: автентичне мовлення, наближене до реального, іншомовне середовище, економія часу, навчання з елементами індивідуалізації, реалізація принципу аудіовізуальної наочності навчання [2].

Виклад основного матеріалу. Експериментальна робота з ненавчальним автентичним відеофільмом професійного спрямування проводилася зі студентами III курсу напряму «Міжнародна економіка» на занятті з ділової англійської мови. При доборі відеоматеріалу ми використовуємо джерела Інтернету, що дозволяє постійно розширювати і оновлювати банк навчальних аудіо-візуальних матеріалів НМК. У нашому випадку це **Market leader: Upper-Intermediate** (2003), який враховує рівні ЗУН студентів, але зміст якого потребує оновлення.

Так, для завершального етапу роботи над темою *Team Building (Unit 8)*, було підібрано фільм «*Strategies for Growth – Team Building*», у якому власники, керівники і працівники трьох компаній діляться досвідом роботи їх підприємств щодо стратегій зростання компаній, невід’ємно пов’язаних з побудовою і роботою команд. Вибір цього фільму для роботи на занятті узагальнення та систематизації знань з теми обґрунтований такими чинниками:

1) фільм є автентичним сучасним аудіо-відеоматеріалом, що демонструє як мовні, так і немовні реалії професійного англомовного середовища;

2) текст, який опрацьовується, передає професійну значущу сучасну інформацію, що підвищує інтерес та увагу студентів;

3) наявність професійних термінів, які були опрацьовані у щойно вивченій (*Team Building*) та раніше засвоєних темах (*Success; Job Satisfaction* та ін.) і демонстрація їх активного використання реальними представниками бізнесу, що сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів, кращому засвоєнню активної лексики.

Характерною ознакою фільму є відсутність сюжетної лінії, яка властива більшості навчальних фільмів і могла б бути зоровою опорою для сприйняття студентами аудіотексту. Нечисленні американізми, яких іноді припускаються мовці, можуть дещо ускладнювати процес аудіювання, але у цілому вони не перешкоджають розумінню почутого.

Цінними перевагами цього фільму перед використанням ідентичного аудіоматеріалу, не підкріпленого відеорядом, є:

1) невербальні засоби спілкування, наявність яких характеризує будь-який природний, а не штучно створений мовленнєвий акт (окрім телефонної розмови) і які сприяють розумінню почутого;

2) багатий мовний матеріал, використання цілої низки мовних одиниць з щойно вивченої (Unit 8: *Team Building*) та раніше засвоєних тем (Unit 4: *Success*; Unit 5: *Job Satisfaction* та ін.) [13];

3) наявність відеоряду, який демонструє реалії роботи компаній та ілюструє пояснювані мовцями стратегії (наприклад, мотиваційної системи, побудови корпоративного духу тощо);

4) запропоновані розробниками програми, у рамках якої знято аналізований фільм, і наведено наприкінці «уроки» («*Take Away Tips*») щодо побудови стратегії компанії та роботи команди, які можна винести, переглянувши це відео.

Тривалість фільму – 8 хв 57 сек, на занятті використано уривки тривалістю 6 хв 25 сек (основна частина) та «уроки» – висновки фільму – останні 38 сек відео. Оскільки фільм дуже інформативний, і кожен уривок містить багато змістовної і мовної інформації, на яку слід звернути увагу і опрацювати під час виконання завдань, ми вирішили поділити його перегляд на певні уривки та організувати роботу у такий спосіб, щоб не перенавантажувати оперативну пам'ять студентів, не перешкоджаючи процесу сприйняття. Такий поділ роботи наведено у роздавальному матеріалі (Дод. А), у першому стовпчику таблиці видно часові уривки, присвячені опрацюванню певного змістового матеріалу.

Ураховуючи розглянуті мовні, змістовні та технічні характеристики обраного фільму, при визначенні організації роботи із зазначеним відеофільмом і розробці завдань ми спиралися на відомі у методиці етапи роботи з текстом: дотекстовий (*pre-viewing*), текстовий (*viewing*), післятекстовий (*post-viewing*) [5; 3, с. 10], та враховували властиву їм специфіку.

Відомо, що метою викладача на дотекстовому етапі має стати мотивація студентів, знання можливих труднощів сприйняття та підготовка до успішного виконання завдання. Оскільки у нашому випадку перегляд фільму є етапом підсумкового заняття з теми, і студенти попередньо ознайомилися з проблематикою побудови та функціонування команд, прочитали та обговорили відповідні тексти, виконали різні типи завдань, а також мали можливість переглянути декілька відеокліпів тренінгів з побудови команд, то питання мотивації перегляду фільму вирішувалось іншим чином.

По-перше, викладач звернув увагу студентів на назву фільму, яка могла б здатися їм несподіваною для заняття з теми, оскільки основний акцент зроблено на «стратегіях зростання»:

T: «*The film we are going to watch today is «Strategies for Growth – Team Building». It was shot by SBA, the U.S. Small Business Administration, together with Dell Inc., an American multinational computer technology corporation.*» Другим кроком було запитання «Що Ви сподіваєтесь побачити у цьому фільмі?», яке підвищило мотивацію студентів, оскільки було зрозуміло, що у відео тема буде висвітлена з такого боку, який не було досліджено раніше, і фільм «містить елемент новизни та непередбачуваності» [3, с. 11].

Додаткову мотивацію містить коментар до самого відеофільму, поданий на веб-сторінці, який може використати викладач: «*Very few persons succeed or fail by themselves. One of the most powerful elements in creating success is a powerful team. The SBA/Dell Strategies for Growth series presents interviews with successful entrepreneurs and experts who know how to grow a small business. Real stories and topic-specific advice will help you decide if your business is ready to grow. What does it take to be a successful entrepreneur?*» [14].

З метою концентрації уваги студентів на змістовому компоненті викладач ознайомлює студентів із роздавальним матеріалом, у якому визначені головні персонажі відеофільму. У такий спосіб підвищено інтерес до того, що студенти зараз почують, та конкретизовано зміст фільму (Дод. А).

Зважаючи на високий рівень мовної підготовки студентів групи, у якій велось навчальне заняття (3 курс англомовної програми напряму «Міжнародна економіка») та використання відеофільму на занятті узагальнення і систематизації знань, вирішення проблеми усунення мовних труднощів ми перенесли на другий етап роботи (*viewing*). Це було зроблено не шляхом пред'явлення складних чи нових лексичних одиниць, а їх перенесенням на друковану основу – роздавальний матеріал. Так, для опрацювання уривку, у якому використовується така лексика, було обрано вправу заповнення пропусків, а американізми пред'явлені (зав. 6 Дод. А). Інші незнайомі лексичні одиниці заздалегідь не подавалися,

в основному вони стосувалися мотиваційної сфери, їх незнання не заважало розумінню уривка, про їх значення студенти могли здогадатися із контексту та запропонованого фільмом відеоряду, який демонстрував уривки з програми мотивації персоналу.

На другому етапі роботи ми використовували різні типи завдань. Основною вимогою до них була чітка інструкція, проголошена викладачем та сформульована у роздавальному матеріалі (Дод. А). Метою етапу є активізація мовленнєвої та розумової діяльності студентів.

Оскільки у фільмі відсутня сюжетна лінія, то традиційні завдання типу стоп-кадр (для опису героя/ситуації, передбачення можливого розвитку подій тощо), перегляд фрагмента без звуку і його озвучування студентами та подібні завдання на розвиток монологічного та діалогічного мовлення на текстовому періоді не могли бути використаними. Добір інших видів завдань залежав від обсягу та складності аудіотексту, який пропонувався для опрацювання. При цьому роздавальний матеріал містить цифрове вираження фрагментарного поділу відеофільму, до яких розроблено навчальні завдання (Дод. А).

Залежно від визначеної викладачем мовної складності, інформаційної насиченості та тривалості смислового уривку добирається вид аудіювання, на якому слід зосередитися у певний період: а) аудіювання з повним, детальним розумінням повідомлення; б) аудіювання з розумінням загального змісту повідомлення (теми, головної думки, основних фактів); в) селективне/вибіркове аудіювання (розуміння окремих, конкретних, вибіркового фактів, необхідної інформації), виділені А.Е. Міхіною у дослідженні мети навчання аудіювання в умовах немовного вузу [7, с. 9].

Щодо типології завдань, то ми спиралися на «Методику роботи з відеоматеріалами в іноземній аудиторії», розроблену О.В. Кряхтуною [3, с. 24], яка для текстового етапу роботи з відеофільмом пропонує: 1) завдання на пошук мовного матеріалу; 2) завдання на розвиток рецептивних умінь (на рівні виділення змістової та смислової інформації); 3) завдання на розвиток монологічного та діалогічного мовлення; 4) завдання, спрямовані на розвиток соціокультурних умінь.

Так, завдання 4 і 6 роздавального матеріалу спрямовані на пошук мовного матеріалу (*Note down the words to describe a right employee; Complete the extract from Jeanna Sellmeyer's speech*). Завдання 5 – широко використовуване «правда – неправда» – має на меті розвиток рецептивних умінь (*Which of the statements are true or false, according to Jennifer Fog and Jeanna Sellmeyer?*). Ми широко використовували відкриті відповіді до уривків, з якими студенти ознайомились до перегляду, з тим, що студенти під час прослуховування аудіотексту відшукували специфічну інформацію (завдання 1–3, 7, 8 роздавального матеріалу, див. Дод. А). У процесі пошуку правильних відповідей на питання до відповідних відеофрагментів також розвивалися рецептивні уміння.

О.В. Кряхтунова зазначає, що найбільш складним завданням викладача під час формування соціокультурної компетенції є його уміння навчити студентів інтерпретувати різні мовні та немовні ситуації з позицій культурних особливостей певної країни та уникати існуючих упереджень [3, с. 27–28], і пропонує на основі відеофільму робити міжкультурні зіставлення і знаходити міжкультурні розбіжності. Пропонуючи студентам завдання 7 (*Listen to Jennifer Fog and take notes about what makes a good recognition system in a company*), ми спрямовували їх не тільки на висловлювання репродуктивного характеру, а й у подальшому – на зіставлення почутого і переглянутого матеріалу з реаліями українського бізнесу та властивої йому мотиваційної системи. Наступне, 8 завдання, містить більш чітку інструкцію: *Jeanna Sellmeyer's talking on motivational system and corporate culture, corporate environment and team spirit in ASSET Group Inc. What are the key points which help to develop them in this company?* Однак відповіді на питання цього завдання є підґрунтям для обговорення, спрямовані на розвиток соціокультурних умінь.

Контроль виконання завдань другого етапу роботи здійснювався миттєво, одразу по їх виконанні.

Цікавою особливістю фільму є те, що у нижній частині екрану час від часу з'являється резюме головних думок, висловлених учасниками проекту. Такі кадри можуть стати основою для іншого виду завдань: описати кадр, поставити питання до кадру, дати пояснення щодо резюме, поданого на екрані, наприклад, такого: «*Mentor and tutor employees who*

have the potential to grow with the company». Якщо у деяких групах сприйняття мовного матеріалу становить особливу складність, корисним може бути використання титрів до фільму, які пропонуються розробниками проекту. Якщо ж навички аудіювання розвинуті, використання титрів є недоцільним.

Завершальним завданням другого етапу роботи було звернути увагу на уроки, що пропонує відеофільм: «*Remember the Team-Building Take-Away Tips presented*». Наприклад: «*Empower your employees by giving them precise guidelines on how to make decisions. Keep looking for talent even if you are not currently hiring. Encourage your staff to grow, promote promising employees, etc.*»

На основі цих уроків та матеріалу відеофільму розгортається діяльність на третьому (*post-viewing*) етапі роботи, яка спрямована на розвиток монологічного та діалогічного мовлення та навичок письма. Студенти у групах або індивідуально повинні аргументовано пояснити деякі з порад, довести їх доцільність. На основі обговореного досвіду компаній і власників малого бізнесу студенти пишуть рекомендації щодо побудови команд, що сприяє закріпленню лексики у професійно значущому контексті, навичок англomовного письма і є засобом контролю розуміння студентами матеріалу, представленого у відеофільмі.

На завершальному етапі роботи можна більш детально обговорити (у парах та міні-групах) розбіжності та спільні риси системи визнання та мотивації персоналу, використавши нотатки, укладені студентами під час виконання завдань 7 та 8 роздавального матеріалу. Таке завдання розвиває мовленнєві навички студентів і доволіно сприяє розвитку соціокультурних умінь. Висновки, які зробили студенти під час дискусії, є основою для письмового завдання, що може стати початком проектної роботи з розвитку мотиваційної системи в організації з урахуванням «запозиченого досвіду» і стати кроком переходу до однієї з наступних тем програми «Менеджмент».

Висновки. Отриманий нами досвід довів, що автентичний ненавчальний відеофільм на занятті з ділової іноземної мови може стати цінним ресурсом мовного матеріалу, вжитого у мовленні представників бізнесу, дозволяє доволіно повторити раніше засвоєні лексичні одиниці та поповнити словарний запас новими, демонструє цікаві реалії роботи компаній, що у сукупності сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів та якості професійної підготовки. Різноманітні види завдань на кожному з етапів роботи дозволяють задіяти усі види мовленнєвої діяльності студентів: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Розподіл відеофільму на окремі змістові уривки дозволяє раціонально використати оперативну пам'ять студентів, уникнути інформаційного перенавантаження та виділити такі види роботи з кожним з них, які враховують мовний, немовний та змістовий матеріал уривку. На відміну від аудіотексту та друкованого тексту, відеотекст об'єднує різні аспекти мовленнєвої взаємодії, такі як зміст, візуальна інформація щодо особливостей поведінки мовців, робочого оточення у компаніях, представлених у фільмі, тощо.

Отже, використання на занятті з ділової іноземної мови професійно спрямованого ненавчального відеофільму справляє сильний емоційний вплив на студентів, підвищує мотивацію до подальшої навчально-пошукової діяльності, формує мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції студентів.

Список використаних джерел

1. Бецько О.С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі. / О.С. Бецько. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1074>
2. Завальнюк Л.В. Використання відео при навчанні німецької розмовної мови. / Л.В. Завальнюк. – [Електронний ресурс]. – // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Philologia/39401.doc.htm
3. Кряхтунова О.В. Русский язык. Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории. / О.В. Кряхтунова. – Астрахань: АГТУ, 2011. – 59 с.
4. Куриш С. Застосування інформаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов. / С. Куриш. // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – 48–49.

5. Лепська В.В. Використання відеофільмів на заняттях іноземної мови як засіб формування комунікативної компетенції студентів у вузі / В.В. Лепська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnaui_ppf/2010_150/10lvv.pdf

6. Ляховицкий М.В. Применение звукозаписи в обучении иностранному языку: учеб. пос. для вузов. – М.: Высшая школа, 1979. – С. 129.

7. Михина А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык): автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 20 с.

8. Новоградська-Морська Н.А. До проблеми навчання аудіювання студентів немовних ВНЗ автентичних професійно спрямованих відеотекстів / Н.А. Новоградська-Морська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/novogradska-morskana-do-problemi-navchannya-audiyuvannya-studentiv-nemovnih-vnz-avtentichnih-profesiynospriamovanih-videotekstiv/>

9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

10. Скалкин В.Л. Основы теории обучения устной речевой коммуникативной деятельности (вузы розширених програм по иностранному языку): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / В.Л. Скалкин. – М., 1986. – 36 с.

11. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: На материале французского языка: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / В.А. Яковлева. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.

12. Mark Ellis Johnson. Teaching Business English. / Mark Ellis, Christine Johnson. – Oxford University Press. 1994. – 237p. (цит. за Новоградська-Морська Н.А. [8])

13. Market Leader. Business English. / Cotton D., Falvey D., Kent S. – Pearson Education Limited, 2003. (Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate).

14. Strategies for Growth – Team Building. SBA program / Produced by U.S. Small Business Administration. SBA/Dell. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=-wasq4V6XUg> on 30 November 2009.

Додаток А (роздавальний матеріал)

Listening: Team-Building Strategies

You will watch a film and listen to several people presenting three businesses (each company is represented by two or three persons, both employers and their employees) and the strategies for growth and team-building they apply.

These people are:

– Laurie Benson, Inacom Information System, SBA National Women in Business Championship 2009;

– Brian Tinkles, Inacom Information System, Microsoft Solutions Specialist; Michael Reeve, Inacom Information System, Learning Solutions Architect;

– Don Matzkin, Anthony Bracali, Friday Architects/Planners Inc., SBA e200 Participants;

– Jeanna Sellmeyer, ASSET Group Inc., SBA National Small Business Person of the Year 2009;

– Jennifer Fog, ASSET Group Inc.

0.28–1.19	According to Laurie Benson and Brian Tinkles, what makes a powerful team? What empowerment measure do they have in Inacom Information System?
1.20–2.17	What percentage likelihood for the company to get a deal was there before a team discussion? What ideas did the team brainstorm to win the bid? What helped the team members to get the contract?
2.27–2.57	According to Don Matzkin, Friday Architects/Planners Inc., there is a difficulty team members should overcome in that professional environment. What is the difficulty and how can team members contribute to the company success?
2.58–3.46, 3.23	Listen to the three pieces of advice on finding the right team member, given by the three people speaking. Note down the words to describe a right employee. What makes Jeanna Sellmeyer always look for people?

Table

3.43– 4.04	Which of the statements are true or false, according to Jennifer Fog and Jeanna Sellmeyer? In ASSET Group Inc. they invite people to work for the company to foster the team environment. ASSET Group Inc. pays a definite stipend for a person who stays for a certain period with the company, to a member who brought him on. The employee who invited a new team member is not motivated enough to make this newcomer stay with the company.
4.04– 4.49	Complete the extract from Jeanna Sellmeyer's speech. «Try to hire somebody that's _____ you. Don't _____ them. You can _____ that. Hire a guy that can _____, or hire the gal that can take your position, because you _____ until they move up. Anybody who wants to better themselves, I am _____ there _____ to help them. And I'll work side by side with them.»
4.50– 5.43	Listen to Jennifer Fog and take notes about what makes a good recognition system in a company.
5.46– 6.25	Jeanna Sellmeyer's talking on motivational system and corporate culture, corporate environment and team spirit in ASSET Group Inc. What are the key points which help to develop them in this company?
8.18	Remember the Team-Building Take-Away Tips presented.

The article addresses the problem of organizing undergraduate students' learning activities with authentic non-educational video at a Business English class. Different types of tasks set on the pre-viewing, viewing and post-viewing stages of a professionally-oriented video presentation are suggested.

Key words: Business English, non-educational video, listening comprehension, videotext, authentic language.

В статье рассматриваются формы учебного взаимодействия студентов с неучебным оригинальным видеофильмом профессионального содержания на занятии делового английского языка. Предложены виды учебной деятельности на каждом этапе работы с аудиотекстом.

Ключевые слова: деловой иностранный язык, неучебное видео, аудирование, видеотекст, оригинальный язык.

Одержано 1.10.2013.

УДК 378.147:802.0

NADEŽDA STOJKOVIĆ,

*PhD, Associate Professor at the Faculty of Electronic Engineering,
University of Niš, Serbia*

SLAĐANA ŽIVKOVIĆ,

PhD, Lecturer at the School of Higher Technical Professional Education, Niš, Serbia

NATAŠA BAKIĆ-MIRIĆ,

*PhD, Associate Professor at the Faculty of Medicine, University of Niš, Serbia;
Suleyman Demirel University, Kazakhstan*

ACADEMIC PRESENTATIONS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The article is devoted to teaching formats of academic presentations to ESP students which is a necessity for them if they are to perform well both in the professional and academic setting. The paper starts with theoretical elaborations on the rationale and the methodology of teaching written and spoken formats of academic presentations. Further on, there is an explanation why these segments of an ESP syllabus are universal, applicable and needed in most diverse ESP higher education settings.

Key words: formats of spoken and written academic presentations, English for Specific Purposes, English for Vocational Purposes, syllabus design.

1 . The rationale for teaching written and spoken communications in ESP

In English for Specific Purposes there has been given substantial emphasis onto the relevance of the needs analysis as being the primary anchor of all ESP courses [3; 7; 9]. One of the most renowned theoreticians of ESP, Richards, defined the needs analysis as « . . . a mechanism for collecting a wider range of input into the content, design and implementation of a language program through involving such people as learners, teachers, administration and employees in the planning process» [8, p. 5]. Without clearly set goals it is virtually impossible to design an ESP course which in itself is a tailor made course [5; 6]. In the process of needs analysis there are two possible approaches, one is Target-Situation Analysis (TSA) and the other is Present-Situation Analysis (PSA), as defined and elaborated on in Chambers; Jordan and Songhori [1; 4; 11]. Much as the names suggest, in the TSA the aim is to pinpoint the linguistic requirements of the targeted future professional context needed for students' successful immersion into the competitiveness of such a surrounding. As a balance to it, there is established the Present-Situation Analysis which on the outset of the course is to determine the readiness and the possibilities of students to actually work on the needs as required for the target situation [10]. It is in this process that ESP practitioners are able to really find the weaknesses that may and do obstruct the successful realization of the ESP course, and that, therefore, need to be worked upon. Needless to say, this analysis also shows the strengths of students' prior knowledge.

The authors regularly perform both types of analysis at their institutions respectively. It is through these activities that it was found that students have very little and very inadequate prior knowledge of formats of either written or spoken communications. For the authors the similarities of the findings were a bit of a surprise as the institutions largely differ in profiles. However, in informal consultations with colleague from faculties of yet other profiles, we have come to the same answer. These comparisons are to be substantiated by further research.

The findings of the PSA as carried out on the Faculty of Electronic Engineering, University of Niš, Serbia, and the Department of English Language and Linguistics, University of Benghazi, Libya, were that students need a thorough, in-depth instruction and practice in both written and spoken communications formats. One of the reasons for almost complete lack of such skills in our students can be found in the fact that neither Serbian nor Libyan educational systems foster or even implement trainings in such areas. Moreover, those formats are typical for the Western school of thought to which neither country truly belongs.

2. The content of the communications format segment of an ESP course

The actual work on communications format comprises two parts: written and spoken [12]. Through the work on written formats students are made aware that many of the principles employed in writing are of equal relevance to speaking formats. Hereby, we shall present the content of the formats segment, however, our ESP courses do have the segments that deal with registers, appropriate lexis, stylistics, all related to those formats. The hedging we make here is that the purpose of this paper is to present mere content, with only some methodological aspects involved.

2.1. Written formats

The work on scientific presentations structures should begin with the lecture on *titles*. That is the first instance when students become aware of what is meant by precision in science, and why it is crucial to bear in mind the expectations of the audience, that is to control the flow of their understanding. The title contains the topic and a clearly defined angle from which it is being presented. It needs to be emphasized that this is the case when dealing with highly scientific or professional topics, not those written for general public. The next step in the analysis of structures is a *paragraph*, the smallest, nucleus logical piece of every presentation. On the example of a paragraph students should comprehend the 'ruling' model of scientific argumentation. The three, most common parts of a paragraph are: topic sentence, supporting sentences, and a closing one. Depending on the type of paragraph, the topic sentence can be a definition, an expression of the author's personal viewpoint, etc. Supporting sentences explain, describe or develop the thesis and provide examples that illustrate it properly. Concluding sentence sums up the idea of the entire paragraph. In all more complex structures of presentation this nucleus of the logic of scientific argumentation is only further developed and/or multiplied. According to the content, paragraphs can be classified as follows: definition, classification, description, comparison and contrast, sequence, choice, explanation, and evaluation paragraphs. This, however, is not the only possible classification. The classes may differ according to various criteria employed.

Once the principles of structuring a paragraph are mastered, as well as its various kinds, it is easy to move on to teaching the principles of structuring an *essay*, since it follows the already presented logic of organization. For the beginning, it is recommended that students write within the frame of a five paragraph essay. Seemingly a limitation, this only helps students acquire higher precision when numerous pieces of information are to be presented in a limited space. The most frequent types of essays in scientific/professional literature are: process analysis, exploratory, argumentative, cause and effect, comparison and contrast, classification, definition, and narrative essays. Yet, these types are not clearly delineated but mutually intertwined.

Such a kind of work should be the preparation for writing professional documents such as reports, journal articles, theses. But before that, students should be taught the special relevance of *proper documentation of sources, referencing and quoting*, that being a very important stance in our teaching process.

In today's fast and competitive world, *correspondence* often plays the crucial role in promoting work, establishing contacts, enhancing profession. The work in this field begins with the structure of a common letter. The upgrade is the work on the vocation specific situations. Some of the basic types of correspondence are: initiating cooperation, initiating visits abroad, requesting/inviting a guest professional from abroad, recommending technical training, requesting information, application letters, letters of recommendation, resumé/CV, cover letters, memorandums.

2.2. Spoken formats

Spoken presentations mean public speaking. Spoken presentations practiced at our classes are simulations of future job specific situations like delivery of a scientific finding in front of

an audience that may be academic, business, of governmental; presentations for a general audience; speaking to students, high school pupils, etc.

The fact insisted on is that spoken presentations are much more than a simple delivery of one's scientific or professional knowledge. The preconditions of an effective, but most importantly good spoken presentations are many. Sole mastery of the required knowledge is insufficient in this case. The success largely depends on judging all the specifics of the situation and responding to those properly, and the impression one gives as a person. Spoken presentation should never be a monologue, but an active dialogue in which verbal communication is not the only constituent. The facts that need students' close attention are:

- To identify the audience as precisely as possible. It is not always an easy task, but it is absolutely necessary. Different audiences require and are prepared for different amounts and depths of information. The success of a presentation depends on knowing those in advance.

- The presentation can have one of these aims: to inform, persuade, teach, and is variously shaped accordingly.

- Students should gain the mastery of organizing and selecting their arguments or pieces of information so as to respect the time allotted. Also, for the sake of their assertiveness they should familiarize themselves with the physical space for their presentation and visualize their movements within.

- When designing a visual, students should consider its effect on the audience. Visual aids function as «cue cards» clarifying the message and allowing the audience to remember the main points.

- The introduction must draw the audience's attention, identify the topic, and create expectations in the audience that the presenter will satisfy in the course of the presentation.

- The audience needs to be presented with the aim, content, and structure of presentation in the introduction part.

The other crucial part of the spoken presentations is **expert argumentation**. Situations in which professionals find themselves needing to argue in favor or against a certain concept vary from the most informal, a chat after a conference session, for example, to the most formal, like presenting a research paper and having a formal discussion with the audience afterwards. Whatever the occasion, to prove your expertise education and culture, you need to tailor your speech, the flow of your argumentation according to the logic rules inherent in the very nature of science. The formality/informality of the actual words and phrases you employ will vastly depend on the situation. When having a discussion of a pro and contra type, in order to present and defend your viewpoint you will need to *build a case*. This means your delivery should have the following segments: introduction, credentials, clarifying the background of the problem, stating the personal professional stance, presenting arguments that support one's stance and the conclusion.

3. Concluding Remarks

English language instruction today is often one of the crucial aspects of preparing students for their vocation in a highly competitive international professional environment. Teaching principles of written and spoken communications at faculty level is an especially relevant curriculum segment and is done with the ultimate purpose of better communicating professional knowledge to other professionals and to non specialists. Every professional is involved in some aspects of communication which usually involve gathering, analyzing, and distributing scientific and/or technical information efficiently and accurately for specific audiences.

The fundamental purpose of professional discourse is not mere presentation of information and thought, but rather its actual communication. The content that the author wants to convey is inseparable from the form they employ. Depending on the exact profile of the target science/occupation, specific vocabulary, style, and organizational structure of presentation need to be taught.

Spoken communication for academic and professional purposes occupies a significant part of language teaching classes. The aim of such classes is practical and concrete. It is designed to meet the job-specific needs of students [2], and allows them to present the acquired academic knowledge in both academic and professional environment.

Teaching students to design effective presentations implies developing their insightful and well-trained thinking strategies that can produce clarity in communication without oversimplifying

scientific or vocational issues. The results are substantive, not merely cosmetic: improving the quality of presentation actually improves the quality of thought and vice versa.

References

1. Chambers, F. 1980. «A Re-evaluation of Needs Analysis.» ESP Journal, 1: 25–33.
2. Hutchinson, T., & Waters, A. 1987. English for Specific Purposes. Cambridge: CUP.
3. Johns, A. 1991. «English for Specific Purposes: Its History and Contribution.» In Teaching English as a Second or Foreign Language, edited by M. Celce-Murcia, pp. 67–77. Boston: Heinle&Heinle.
4. Jordan, R.R. 1997. English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Mackay, R., and A. Mountford, eds., 1978. English for Specific Purposes. London: Longman Group Limited.
6. Munby, J. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Nunan, D. 1988. The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Richards, J. 1985. The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Richards, J. 2001. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Robinson, P.C. 1991. ESP Today: A Practitioner's Guide. Harlow, Essex: Prentice Hall.
11. Songhori, M.H. 2008. «Introduction to Needs Analysis.» ESP World 4: 1-25.
12. Stojković, N. 2005. Written and Spoken Communications in English for Science and Technology. Niš. Elektronskifakultet.

Статтю присвячено проблемам навчання академічних презентацій англійською мовою як необхідного елемента підготовки студентів до практичного використання мови, що викладається для спеціальних цілей, у професійній та академічній діяльності майбутнього фахівця. Розробляється методика навчання усного та письмового формату таких презентацій.

Ключові слова: усний та письмовий формат академічних презентацій, англійська мова для спеціальних та професійних цілей, розробка навчальних програм.

Статья посвящена проблемам обучения академическим презентациям на английском языке как необходимому элементу подготовки студентов к практическому использованию языка, преподаваемого для специальных целей, в профессиональной и академической деятельности будущих специалистов. Разрабатывается методика обучения устному и письменному формату таких презентаций.

Ключевые слова: устный и письменный формат академических презентаций, английский язык для специальных и профессиональных целей, разработка учебных программ.

Одержано 12.09.2013.

УДК 378.147:802.0

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ УМІНЬ ГОВОРІННЯ, ЧИТАННЯ, АУДІЮВАННЯ ТА ПИСЬМА У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТУ

У статті обговорюється проблема навчання студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Психологія» професійно спрямованої англійської мови. Досліджується методика навчання англійської професійного спілкування за допомогою проектної роботи студентів, що проводиться з використанням ресурсів Інтернет.

Ключові слова: навчання професійно спрямованої англійської мови, проектна робота, Інтернет-пошук.

Вступ. Проектна методика застосовується у методиці викладання іноземних мов не одне десятиліття [5; 7], однак, тільки з масовим використанням Інтернет-технологій відкрилися нові перспективи її впровадження у професійно спрямоване навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Метою цієї статті є розкриття переваг професійно спрямованої проектної роботи студентів з регулярним використанням у ній Інтернет-пошуку в навчанні англійської мови у немовному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Відповідна методика була повністю втілена нами у підручнику з англійської мови «*Psychological Matters*» для студентів напряму підготовки «Психологія» [2; 3].

У цій методиці поєднання проектної роботи студентів з Інтернет-пошуком ними професійної англійської інформації на англійських сайтах було обумовлено поглядами М. Warschauer, Н. Shetzer та С. Meloni [8], які розглядають виконання студентами проектних завдань з використанням Інтернет-ресурсів як одну з основних функцій Інтернету в навчанні іноземної мови. Інші автори також вважають, що саме проведення пошуку інформації слід вважати головною функцією використання Інтернету при викладанні іноземних мов. Наприклад, J. Harmer [6] підкреслює, що Інтернет є невичерпним джерелом навчальної інформації (особливо англійської інформації, в чому і полягає його надзвичайна важливість для навчання англійської мови як іноземної).

Це дає можливість не тільки викладачам черпати з Інтернету безмежну кількість автентичних матеріалів, що можуть використовуватися як навчальні, тобто добирати в Інтернеті автентичний зміст навчання. Черпати інформацію через Інтернет-пошук за завданнями викладача можуть і самі студенти, тим самим у багато разів підвищуючи свої контакти з мовою, що вивчається, сприймаючи цю мову в комунікації через опрацювання різноманітних іншомовних (англійських) текстів в Інтернеті. Мабуть, непотрібно окремо обговорювати важливість цього факту для навчання мови у спеціальних/професійних цілях, оскільки на фахових Інтернет-сайтах студенти отримують вільний доступ до величезної кількості автентичної професійної інформації, переданої засобами мови, що вивчається. Такої ж самої точки зору додержуються В. Barrett та Р. Sharma, які підкреслюють величезне значення Ін-

тернету в навчанні англійської мови для спеціальних цілей (перш за все, у навчанні ділової англійської мови) [4].

Проектну роботу у підручнику «*Psychological Matters*» було сплановано, ґрунтуючись на вищевикладених думках. Фактично, цей підручник і курс професійно спрямованої англійської мови для майбутніх психологів, базований на цьому підручнику, являють собою великий навчальний проект, який розпочинається з першого розділу (*Unit 1 – Psychology and its Branches*) і закінчується останнім розділом (*Unit 10 – Psychological Counseling*). Проект полягає у поступовому написанні протягом курсу всією студентською групою «*Короткої психологічної енциклопедії*» («*A Short Psychological Encyclopaedia*»), окремі розділи якої готуються студентами на основі опрацювання кожного з розділів підручника.

Але розділи «*Енциклопедії*» готуються не як просте резюмування інформації, отриманої тими, хто навчається, під час опрацювання розділів підручника. Такі резюме складають лише частину (і зовсім невелику) кожного з розділів. Більшу ж частину для кожного з них має скласти інформація, яку кожен студент, найчастіше працюючи в парах або малих групах, повинен відшукати в Інтернеті та самостійно опрацювати. На основі знайденої та опрацьованої інформації кожна пара або мала група готує свій варіант відповідного розділу/статті «*Енциклопедії*». Підготовлені варіанти розділу обговорюються всіма студентами разом з викладачем на одному з наступних занять. Виявляються сильні та слабкі сторони представлених варіантів і в загальній дискусії вирішується, яким повинен бути кінцевий вигляд розділу. Цей остаточний варіант пишеться на основі всіх представлених варіантів спеціально призначеною *робочою групою*. Далі він знов обговорюється на занятті і після можливого внесення деяких змін включається до *Енциклопедії* як її новий розділ/стаття.

Інтернет-пошук, на якому значною мірою базується проектна робота, органічно вписується в структуру як курсу, так і самого підручника. Це досягається введенням в їх структуру обов'язкових занять з пошуку в Інтернеті інформації, необхідної для виконання проекту (*Internet search classes*). Такі заняття проводяться не рідше ніж один раз на три тижні у комп'ютерному класі – кожне шосте чи сьоме заняття в рамках усього курсу. Інтернет-пошук на цих заняттях ведеться студентами в парах або малих групах, тобто над одним завданням і за одним комп'ютером працюють не менше двох студентів. Ті, хто навчається, збирають матеріал для певного творчого завдання в рамках навчального проекту, а потім в тій чи іншій формі звітують про отримані результати у відстроченому режимі на наступних заняттях.

Заняття з Інтернет-пошуку мають подвійну мету. По-перше, вони роблять онлайн-роботу добре організованою, спрямованою, абсолютно неминучою і обов'язковою як для викладачів, так і для студентів, перетворюючи Інтернет-пошук на невід'ємну частину навчального процесу. По-друге, створюється можливість навчити студентів найбільш ефективних стратегій Інтернет-пошуку. Таким чином, вони привчаються і звикають до використання Інтернету як найбільш ефективного засобу отримання доступу до інформаційних джерел для виконання майбутніх професійних завдань.

Сказане про аудиторну онлайн-роботу студентів зовсім не означає, що позааудиторний Інтернет-пошук, який проводиться ними з метою, наприклад, знайти інформацію для підготовки індивідуальних (у межах виконання проектного завдання) презентацій мовою, що вивчається, повинен бути зовсім вилученим з навчального процесу. Його наявність є обов'язковою, оскільки Інтернет-пошуку на аудиторних заняттях один раз на три тижні буде явно замало для забезпечення тих, хто навчається, достатньою кількістю іншомовної фахової інформації для виконання всіх видів творчих завдань, і перш за все проектних. Тому запропонована нами методика передбачає широке та регулярне виконання студентами також і позааудиторних завдань з Інтернет-пошуку.

Але для того, щоб як аудиторний, так і позааудиторний Інтернет-пошук для виконання проектних завдань дійсно і повноцінно забезпечував навчання іноземної (англійської) мови для професійних цілей необхідним є виконання чотирьох умов:

1. Сайти, на яких студенти ведуть Інтернет-пошук необхідної інформації, мають бути не тільки іншомовними та фаховими, а ще й обов'язково репрезентувати автентичні матеріали, тобто матеріали, підготовлені носіями мови для носіїв мови. Інші види матеріалів (неавтентичні) не дають змоги надати реальні зразки мовлення, що є характерними для фа-

хівців у певній галузі. З іншого боку, якщо матеріали є автентичними, то вони можуть бути навіть не суто спеціальними, а носити і науково-популярний характер.

2. Сайти, на яких студенти ведуть Інтернет-пошук, мають бути тематичними, тобто на них повинна бути представлена та фахова тематика, що відображається у курсі іноземної мови для спеціальних цілей. Інтернет-пошук необхідно проводити у тісному зв'язку і виходячи з цієї тематики, інакше (якщо студенти будуть знаходити та використовувати будь-які фахові матеріали) порушиться структура курсу, він стане постійно віддалятися від дібраного змісту навчання і втратить свою чітку спрямованість та гармонійність.

3. Сайтів, дібраних для студентського Інтернет-пошуку, повинно бути у достатній кількості, так щоб різні студенти мали змогу працювати з різними сайтами, добираючи різну інформацію з однієї й те ж самої фахової навчальної теми. Інакше, якщо всі студенти будуть добирати однакові матеріали, проектна робота взагалі втратить сенс, тому що відсутньою буде *новизна інформації*. Студенти, спілкуючись з фаховою тематикою в межах виконання проекту, не зможуть сказати один одному нічого нового, оскільки всі будуть володіти тією ж самою інформацією.

4. Сказане у попередньому пункті означає, що викладач повинен заздалегідь добирати більшу частину іншомовних (англомовних) фахових автентичних сайтів, на яких студенти будуть вести Інтернет-пошук, щоб мати можливість рекомендувати достатню кількість таких сайтів тим, хто навчається (*бібліотека Інтернет-сайтів*, що добирається викладачем). Без такої бібліотеки у розпорядженні викладача процес Інтернет-пошуку, який проводиться студентами, неодмінно стане хаотичним і на знаходження потрібної інформації буде витрачатися надто багато часу, що є неприпустимим, особливо в умовах, коли більша частина Інтернет-пошуку організується на аудиторних заняттях. Це звичайно не означає, що студенти не можуть і не повинні самі знаходити сайти для пошуку інформації, яка є необхідною для виконання навчальних завдань. Самостійний пошук потрібних сайтів мотивує тих, хто навчається, і робить навчальний процес більш творчим. Тому завдання на самостійний пошук сайтів повинні мати місце. Але реалії навчального процесу, зокрема часові обмеження, роблять такі завдання лише додатковими порівняно із завданнями для роботи з сайтами, рекомендованими викладачем.

Додержання перелічених умов дійсно може забезпечити змістову складову навчального процесу через внесення до нього великої кількості автентичних фахових іншомовних матеріалів за тією фаховою тематикою, яка опрацьовується в курсі іноземної (англійської) мови для спеціальних цілей.

Проектна робота, яка проводиться з використанням ресурсів Інтернет і організована на вищевикладених засадах, передбачає розвиток у студентів усіх чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності, необхідних для професійної комунікації англійською мовою: говоріння, аудіювання, читання та письма. Передбачається, що ці види мовленнєвої діяльності розвиваються інтегровано, так що жоден з них практично не може існувати без інших.

Наприклад, проведення проектної роботи неможливе, якщо студенти спочатку не зберуть необхідну для виконання проектного завдання інформацію через читання та, інколи, аудіювання; потім не обговорять зібрану інформацію в парах, малих групах тощо (говоріння та аудіювання); нарешті, не виконають саме завдання у письмовій формі (письмо). Важливо зазначити, що в проектній роботі, розрахованій на тривалий термін (наприклад, цілий семестр), увесь цей цикл повторюється багаторазово. Як видно зі сказаного, жоден з видів мовленнєвої діяльності не може бути виключеним із проектної роботи, інакше вона просто не відбудеться відповідним чином.

У зв'язку з цим у проектній роботі процес розвитку у студентів навичок говоріння, слухання, читання та письма у навчанні англійської мови для професійного спілкування являє собою органічний процес переходу від однієї комунікативної діяльності до іншої. Такий перехід викликаний природними екстралінгвістичними причинами завдяки природному та органічному просуванню професійно спрямованої проектної роботи, а не формальним вигодам навчальної програми.

Ефективність запропонованої методики навчання англомовного професійного спілкування за допомогою проектної роботи студентів, що проводиться з використанням ресурсів Інтернету, була перевірена в спеціально організованому експериментальному дослідженні.

Експеримент проводився на базі Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. З метою проведення дослідження на початку 2009/2010 навчального року було дібрано дві академічні групи студентів другого курсу напряму підготовки «Психологія». В експериментальній групі було 12 студентів віком 18–19 років, з них 7 жінок і 5 чоловіків; у контрольній групі було 12 студентів віком 18–19 років, з них 7 жінок і 5 чоловіків. На I курсі студенти обох груп вивчали загальнонавчальну англійську мову (*General English*) і згідно з результатами передекспериментального тестування їхній рівень володіння англійською мовою досяг рівня B2 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* [1].

Різниця між експериментальною і контрольною групами полягала в тому, що протягом усього експериментального дослідження, а саме протягом 2009/2010 навчального року, у контрольній групі, на відміну від експериментальної, проектна робота та використання Інтернет-технологій не проводилася.

Результати успішності навчання у двох групах у тому, що стосується розвитку у студентів навичок та умінь говоріння, аудіювання, читання та письма, перевірялися двічі протягом навчального року: наприкінці осіннього семестру і наприкінці навчального року (грудень 2009 р. та червень 2010 р.). Завдання для перевірки рівня розвитку вищезазначених умінь були абсолютно ідентичними, в усіх відношеннях (включаючи критерії оцінювання) подібними завданням, які використовуються в Кембриджських іспитах FCE та BEC.

Результати тестування продемонстрували, що в грудні 2009 р. студенти з експериментальної групи показали результати в говорінні, які були на 15% кращі, ніж у контрольній групі. В аудіюванні результати в експериментальній групі були кращі на 23%, в читанні на – 12 і в письмі на 26% кращі, ніж у контрольній групі. У цілому результати зрізу за всіма завданнями в експериментальній групі були на 20% кращі. Результати тестування в червні 2010 р. були ще більш разючими на користь експериментальної групи: кращі на 20% в говорінні, на 44 в аудіюванні, на 26 у читанні і на 23% в письмі (майже на 23% кращі, ніж у контрольній групі за загальними результатами).

Студенти експериментальної і контрольної груп також заповнювали анкети самооцінки своїх умінь у професійній усній та письмовій англійській комунікації (говорінні, аудіюванні, читанні і письмі). Уривок такої анкети для студента (самооцінка вмінь аудіювання) наведено нижче як приклад:

Professional communication skills I can use in the target language	Yes, I can use this skill	I want to gain this skill
Listening		
I can understand standard spoken texts on personal, social, academic and professional topics spoken in standard dialect at normal speed		
I can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic/professional presentations spoken in standard dialect at normal speed		
I can understand films and TV programs, if they don't have very specific terminology		
I can follow a lively conversation between native speakers		
I can understand most radio documentaries and most other recorded or broadcast audio materials in social, professional or academic life, and identify speaker's viewpoints and attitudes as well as information content		
I can understand the content of professional meetings and follow the course of the discussion		

Якщо відповідь студента на твердження в анкеті була позитивною (*Yes, I can use this skill*), це означало, що той, хто навчається, вважав відповідне вміння повністю розвинутим у себе. Якщо відповідь була негативною (*I want to gain this skill*), вона означала, що студент вважав певне вміння розвинутим у себе не на належному рівні або не розвинутим взагалі.

Суб'єктивна самооцінка власного рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування у студентів експериментальної групи була досить високою. 78,3% студентів з

цієї групи вважали, що вони на достатньому рівні оволоділи навичками та вміннями іншомовної мовленнєвої діяльності в усіх чотирьох видах цієї діяльності. Навпаки, суб'єктивна самооцінка студентів контрольної групи була досить низькою. Не більше ніж 37,5% студентів високо оцінювали розвиток власних навичок та вмінь в оволодінні різними видами іншомовної мовленнєвої діяльності для професійного спілкування. Це означає, що і в плані суб'єктивної самооцінки студентів перевага запропонованої методики є очевидною.

Висновок. Таким чином, можна вважати остаточно доведеними значні переваги за всіма розглянутими параметрами запропонованої методики навчання англomовного професійного спілкування за допомогою проектної роботи студентів, що проводиться з використанням ресурсів Інтернету.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В., Беспалова Н.В.]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2011. – 302 с.
3. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книжка для викладача / [Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В., Беспалова Н.В.]. – К.: Фірма «ІНКОС», 2011. – 176 с.
4. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summer-town Publishing, 2003. – 198 p.
5. Fried-Booth D.L. Project work / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 89 p.
6. Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.
7. Hutchinson T. Project English. Student's Book / T. Hutchinson. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 112 p.
8. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.

В статье обсуждается проблема обучения студентов высших учебных заведений направления подготовки «Психология» профессионально ориентированному английскому языку. Исследуется методика обучения англоязычному профессиональному общению посредством проектной работы студентов, проводимой с использованием ресурсов Интернет.

Ключевые слова: обучение профессионально ориентированному английскому языку, проектная работа, Интернет-поиск.

The paper discusses teaching ESP to university students of psychology. The method of teaching English for professional communication through the medium of students' project work conducted on the Internet-assisted basis is researched.

Key words: ESP teaching/learning, project work, Internet-search.

Одержано 1.10.2013.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 159.9: 371:11

А.В. ВОЗНЮК,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ

У статті розкрито зміст та структуру мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. Наведено діагностичні методики для визначення особливостей розвитку складових мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. Визначено ступінь розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій, які впливають на успішне управління педагогічними працівниками.

Ключові слова: керівники освітніх організацій, мотиваційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, потреби, мотиваційні орієнтири.

Актуальність проблеми. Вивчення мотиваційної сфери особистості керівника освітньої організації детерміноване як соціально-економічними умовами, вимогами науково-технічного і загальнокультурного прогресу, так і назрілою потребою пошуку досконаліших форм, методів, технологій підготовки, формування та розвитку кадрів управління. Знання мотивації – сукупності причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність, – розкриває причини вибору керівником освітньої організації тактики поведінки у роботі з педагогічними працівниками, дає змогу зрозуміти, чому один керівник діє, спираючись на матеріальні стимули, інший – на моральні заохочення. Саме тому мотиваційний компонент є одним із важливих напрямів психологічної готовності керівників освітніх організацій до успішного управління педагогічними працівниками.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему мотивації управлінської діяльності керівників освітніх організацій вивчали О.І. Бондарчук [1], О.В. Винославська [4], Л.М. Карамушка [1; 7], Т.В. Панчук [9], В.М. Сич [1], О.П. Щотка [12] та ін.

Що стосується вивчення мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій, то окремі аспекти цієї проблеми також висвітлені в низці праць психологів, які стосуються: управління змінами в освітніх організаціях [6], управлінського спілкування [2], прийняття управлінських рішень [10], взаємодії зі шкільною психологічною службою [8] та ін.

Разом із тим проблема мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками не виступала раніше предметом спеціальних досліджень.

Мета статті – визначити ступінь розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій щодо успішного управління педагогічними працівниками.

Згідно з метою було поставлено **завдання** дослідження:

1. Розкрити зміст та структуру мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

2. Підібрати діагностичні методики для вивчення особливостей розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

3. Визначити ступінь розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій, які впливають на успішне управління педагогічними працівниками.

Виклад основного матеріалу.

1. Зміст та структура мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Базуючись на наявних у літературі підходах [1; 2; 6; 7; 8; 10; 12] та наших попередніх дослідженнях [5], під мотиваційним компонентом психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками розуміємо сукупність мотивів (потреб) та мотиваційних орієнтирів, які впливають на успішне вирішення завдань щодо управління педагогічними працівниками.

Мотиваційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками містить такі складові:

1) потреби керівників освітніх організацій в успішному управлінні педагогічними працівниками;

2) мотиваційні орієнтири керівників освітніх організацій на успішне управління педагогічними працівниками.

У свою чергу, потреби, які визначають психологічну готовність керівників до успішного здійснення процесу управління педагогічними працівниками, було об'єднано у дві підгрупи:

– перша група потреб відображає прагнення до задоволення власних потреб керівників освітніх організацій при здійсненні ними управлінської діяльності;

– друга група розкриває потреби у ефективній взаємодії керівників з педагогічними працівниками освітніх організацій.

Слід зазначити, що перша група потреб поділяється на дві підгрупи: потреби, які відображають задоволення власних потреб керівників освітніх організацій при здійсненні управлінської діяльності; потреби, які спрямовані на професійне та творче зростання керівників освітніх організацій при здійсненні управлінської діяльності.

Щодо другої групи потреб, слід наголосити, що вони також поділяються на дві підгрупи, а саме:

– потреби, які відображають взаємодію керівника освітньої організації з працівниками через чіткий розподіл обов'язків та своєчасний контроль за їх виконанням;

– потреби, які спрямовані на взаємодію керівника освітньої організації з працівниками з урахуванням професійних можливостей, бажань останніх та їх професійного розвитку.

Розглядаючи мотиваційні орієнтири керівників освітніх організацій щодо успішного здійснення процесу управління педагогічними працівниками, необхідно наголосити, що нами було виокремлено такі орієнтаційні стилі: орієнтація на дію; орієнтація на процес; орієнтація на людей; орієнтація на перспективу; орієнтація на прийняття партнера; орієнтація на порозуміння та співпрацю з партнером; орієнтація на досягнення компромісу з партнерами.

Ці орієнтаційні стилі керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, було поділено на дві групи:

– перша група орієнтаційних стилів передбачає традиційний підхід психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. До цієї групи належать такі орієнтаційні стилі, як: орієнтація на дію; орієнтація на процес; орієнтація на досягнення компромісу з партнерами.

– друга група орієнтаційних стилів відображає інноваційний підхід психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками. Ця група представлена такими орієнтаційними стилями, як: орієнтація на людей; орієнтація на перспективу; орієнтація на прийняття партнера; орієнтація на порозуміння та співпрацю з партнером.

2. Діагностичні методики для вивчення особливостей розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Проаналізувавши методичний інструментарій, ми обрали ряд методик, які дають можливість дослідити особливості розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій, що впливають на успішне управління педагогічними працівниками.

Так, наприклад, методика «Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [11] дає можливість визначити, який орієнтаційний стиль (орієнтація на дію; орієнтація на процес; орієнтація на працівника; орієнтація на перспективу, розвиток) або їх поєднання домінують в управлінській діяльності керівників освітніх організацій.

Методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [11] спрямована на визначення основних комунікаційних орієнтацій (орієнтація на адекватне сприйняття працівників; орієнтація на розуміння та співпрацю з працівниками; орієнтація на досягнення компромісу з працівниками) в процесі управління педагогічними працівниками керівниками освітніх організацій.

Методика «Діагностика привабливості праці» (В.М. Снетков) [11] спрямована на визначення ступеня значущості переважаючих потреб у керівників освітніх організацій, які певним чином можуть впливати на успішне здійснення управління педагогічними працівниками.

Необхідно зазначити, що результати дослідження інтерпретувалися за чотирнадцятьма шкалами. Усі шкали, що входять до складу опитувальника й описують переважаючі потреби у керівників освітніх організацій, нами було об'єднано у дві групи:

- перша група – потреби №№ 1; 2; 4; 5; 6; 12 – відображає прагнення до задоволення особистих потреб керівників освітніх організацій при здійсненні ними управлінської діяльності;

- друга група – потреби №№ 3; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14 – розкриває потреби у ефективній взаємодії керівників з працівниками освітніх організацій.

У свою чергу, перша група потреб поділяється на дві підгрупи:

- потреби, які відображають задоволення власних потреб керівників освітніх організацій при здійсненні управлінської діяльності;

- потреби, які спрямовані на професійне зростання керівників освітніх організацій при здійсненні управлінської діяльності.

Щодо другої групи потреб слід наголосити, що вони також поділяються на дві підгрупи, а саме:

- потреби, які відображають взаємодію керівника освітньої організації з педагогічними працівниками через чіткий розподіл обов'язків та своєчасний контроль за їх виконанням;

- потреби, які спрямовані на взаємодію керівника освітньої організації з педагогічними працівниками з урахуванням професійних можливостей, бажань останніх та їх професійного розвитку.

У цілому для обрахунку отриманих показників, було використано якісні та кількісні методи: контент-аналіз для якісного аналізу відповідей опитуваних, методи описової статистики (програма **SPSS (версія 13.0.)**) [3].

Дослідження проводилося на базі ряду обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації серед керівників освітніх організацій протягом 2012–2013 навчального року. Вибірку складали приблизно 1100 керівників освітніх організацій.

3. Ступінь розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій, які впливають на успішне управління педагогічними працівниками.

З метою дослідження ступеня розвитку переважаючих потреб у керівників освітніх організацій щодо ефективного здійснення управління педагогічними працівниками нами було проведено опитування за допомогою методики «Діагностика привабливості праці» (В.М. Снетков) [11].

За результатами дослідження було виявлено, що більшість керівників освітніх організацій віддають перевагу першій групі потреб, які спрямовані на задоволення власних потреб та особистий професійний розвиток при здійсненні управлінської діяльності. Привер-

тає увагу той факт, що приблизно третина опитаних керівників освітніх організацій наголошують на важливості задоволення власних потреб, а саме: «потреба у творчій та цікавій роботі» (27,2); «потреба у визнанні та особистому авторитеті» (25,1); «потреба у власному розвитку» (20,1).

Лише незначна кількість опитаних керівників освітніх організацій приділяють увагу таким потребам, як «потреба у сприятливих умовах праці» (11,6) та «потреба у задоволенні особистих інтересів» (0,7).

Необхідно також зазначити, що керівники освітніх організацій під час здійснення управлінської діяльності не вважають значущими такі потреби, як «потреба у особистому матеріальному і соціальному забезпеченні» (0,2).

У свою чергу, слід наголосити на тому, що керівники освітніх організацій віддають перевагу потребам, які відображають взаємодію з працівниками через чіткий розподіл обов'язків та своєчасний контроль за їх виконанням, а саме: «потреба у виробничих успіхах всього колективу» (9,3); «потреба у спілкуванні як по «вертикалі» так і по «горизонталі» (5,2); «потреба у гарній організації праці» (1,5); «потреба у принципових і вимогливих взаємовідносинах у колективі» (1,3).

Лише незначна кількість респондентів звертають увагу на потреби, спрямовані на взаємодію керівників освітніх організацій з педагогічними працівниками з урахуванням професійних можливостей, бажань останніх та їх професійного розвитку, а саме: «потреба у теплих та довірливих відносинах у колективі» (0,9).

Необхідно виокремити той факт, що керівники освітніх організацій не вважають значущими такі потреби, як: «потреба в індивідуальному розвитку всіх членів колективу» (0,6); «потреба в активній життєвій позиції всіх членів колективу» (0,3); «потреба у загальному визнанні особистого вкладу кожного члена колективу та колективу в цілому» (0,2).

З метою вивчення ступеня розвитку ціннісних орієнтирів керівників освітніх організацій, які впливають на успішність здійснення управління педагогічними працівниками, нами було проведено дослідження за методикою «Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [11]. Слід нагадати, що ця методика дає можливість визначити, який орієнтаційний стиль домінує у керівників освітніх організацій при здійсненні ними управління педагогічними працівниками.

Інтерпретувалися отримані дані за чотирма стилями: «орієнтація на дію»; «орієнтація на процес»; «орієнтація на працівників»; «орієнтація на перспективу, розвиток».

Аналіз результатів свідчить про те, що третина опитаних керівників освітніх організацій у процесі здійснення управління педагогічними працівниками віддають перевагу таким стилям, як «орієнтація на дію» (38,6%) та «орієнтація на процес» (26,4%). Отримані дані можуть свідчити про те, що керівники освітніх організацій, у яких переважає стиль «орієнтація на дію», передусім орієнтуються на чітке вирішення конкретних завдань стратегічного та тактичного планування, а також на обговорення результатів роботи, досягнень та поведінки конкретного педагогічного працівника. Такі керівники вирізняються прямолінійністю, рішучістю, вони легко переключаються з одного питання на інше, часто схвильовані.

У свою чергу, необхідно наголосити на тому, що ті керівники освітніх організацій, які віддають перевагу стилю «орієнтація на процес», більше орієнтовані на вирішення поточних питань, що виникають під час виконання запланованих завдань та обговорення створених ситуацій і фактів у навчальному закладі. Керівники, яким притаманний цей стиль, орієнтовані на систематичність, послідовність, ретельність. Вони вирізняються чесністю, багатослівністю, мало емоційні.

Дещо менше керівників освітніх організацій віддають перевагу стилю «орієнтація на працівників» (18,9%). Це свідчить про те, що керівники освітніх організацій під час планування, організації та реалізації завдань освітньої організації орієнтовані на врахування ціннісних орієнтирів та професійної компетентності педагогічних працівників. Вони готові до обговорення потреб, мотивів кожного педагогічного працівника та здатні до порозуміння і співпраці з кожним із них. Керівники такого стилю емоційні, чуйні, співчутливі та психологічно орієнтовані.

Необхідно звернути увагу на те, що значно менше опитаних керівників освітніх організацій віддають перевагу стилю «орієнтація на перспективу, розвиток» (4,1%). Тобто, здій-

снюючи управлінську діяльність, вони більше орієнтовані на обговорення й запровадження сучасних концепцій, інноваційних технологій, організаційних форм та методів управління; вирізняються **гарною уявою, сповнені ідей, але мало реалістичні і часом їх складно розуміти.**

Для дослідження комунікаційних орієнтацій керівників освітніх організацій, які впливають на результативність їх управління педагогічними працівниками, було проведено опитування за методикою «Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [11].

Результати дослідження інтерпретувалися за такими шкалами: «орієнтація на адекватне сприйняття працівників», «орієнтація на порозуміння та співпрацю з працівниками», «особистісна значущість», «орієнтація на досягнення компромісу з працівниками».

Аналіз результатів, отриманих у ході проведеного дослідження, дає підстави стверджувати, що у керівників освітніх організацій три види комунікаційних орієнтацій розподілилися майже рівномірно.

Так, приблизно третина опитаних керівників освітніх організацій віддають перевагу шкалі «орієнтація на порозуміння та співпрацю з працівниками» (38,5%). Необхідно зазначити, що ця шкала відображає вміння керівників освітніх організацій виявляти емпатію (співпереживання емоційному стану співрозмовника та проблеми, яку він обговорює); делегувати повноваження, базуючись на адекватному усвідомленні виконуваної ролі та функціональних обов'язків кожного працівника; орієнтуватися на рівноправність у вирішенні питань; організовувати спільну роботу; враховувати досвід та новаторські підходи працівників; взаємодіяти на основі партнерства, без встановлення «соціальних дистанцій»; виступати в різних статутно-рольових позиціях, встановлюючи і підтримуючи робочі контакти незалежно від відносин, що склалися, тощо.

У свою чергу, приблизно третина опитаних керівників освітніх організацій віддають перевагу шкалі «орієнтація на адекватне сприйняття працівників» (36,2%), яка розкриває ступінь сприйняття цими керівниками працівників через повагу та врахування психофізіологічного стану останніх та їх можливостей; врахування індивідуально-особистісних характеристик працівників; вияв поваги до особистості працівника на основі його компетентності (професіоналізму), а не оцінки його емоційних станів та поведінки тощо.

Дещо менше опитаних керівників освітніх організацій надають перевагу шкалі «орієнтація на досягнення компромісу з працівниками» (25,3%), яка демонструє здатність цих керівників обговорювати різні точки зору на певну проблему, виокремлюючи лише думки по суті, абстрагуючись від дрібниць; адекватно включатися в проблему та бути готовим виявити ініціативу в її вирішенні; дотримуватися ефекту двосторонньої аргументації при вивченні проблеми; виявляти різні ознаки відвертості та відкритості до обговорення актуальних питань; прагнути зрозуміти працівників у контексті вимог конкретної ситуації; враховувати власну думку працівників тощо.

Висновки. У результаті дослідження ступеня розвитку переважаючих потреб та мотиваційних орієнтирів у керівників освітніх організацій щодо ефективного здійснення управління педагогічними працівниками дійшли таких висновків.

Керівники освітніх організацій під час здійснення управління педагогічними працівниками віддають перевагу задоволенню власних потреб, майже не враховують професійних можливостей, бажань педагогічних працівників та не створюють умов для їх професійного розвитку.

У процесі здійснення управлінської діяльності керівники освітніх організацій більше орієнтовані на чітке вирішення конкретних завдань стратегічного й тактичного планування і своєчасно коригують поточні питання, що виникають під час виконання запланованих завдань. Ці керівники ще не готові до конструктивного обговорення й запровадження у навчально-виховний процес сучасних концепцій та інноваційних технологій.

Керівники освітніх організацій під час планування, організації та реалізації завдань цієї організації не враховують ціннісні орієнтири та професійну компетентність педагогічних працівників, а лише детально аналізують результати роботи і професійні досягнення останніх.

Таким чином, на основі аналізу результатів дослідження особливостей розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управ-

ління педагогічними працівниками виникла необхідність визначення комплексу організаційних форм та активних методів щодо їх удосконалення у таких керівників. Ці завдання, на нашу думку, можуть бути вирішені в системі післядипломної педагогічної освіти і зокрема в процесі підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти / О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, В.М. Сич // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2002. – Ч. 3. – С. 191–194.
2. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Брюховецька. – К., 2007. – 21 с.
3. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бьюль, П. Цефель; пер. с нем. – СПб.: ДиасофтЮП, 2002. – 608 с.
4. Винославська О.В. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів / О.В. Винославська, Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології, традиції і сучасність: Міжнародні Костюківські читання. – К., 1993. – Т. 1. – С. 133–141.
5. Вознюк А.В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками / А.В. Вознюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць / голова ред. колегії збірника Н. Є. Завацька. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 71–79.
6. Івкін В.М. Формування психологічної компетентності менеджерів освіти до управління змінами в освітніх організаціях / В.М. Івкін // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін: тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–24 листопада 2006 р., м. Київ) / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 35–36.
7. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Л.М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
8. Овдієнко І.М. Зміст і структура психологічної готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до взаємодії зі шкільною психологічною службою / І.М. Овдієнко // Актуальні проблеми психології / ред. кол.: С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. світ, 2007. – Т. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 20 / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2008. – С. 106–108.
9. Панчук Т.В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Т.В. Панчук. – К., 2002. – 20 с.
10. Тополенко О.О. Формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до прийняття управлінських рішень: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / Оксана Олександрівна Тополенко. – К., 2009. – 21 с.
11. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 175.
12. Щотка О.П. Мотиваційні засади професіоналізації управлінських кадрів освіти / О.П. Щотка // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: Проблеми розвитку: матеріали звітної наукової конференції. – К.: УІПКККО, 1997. – С. 221–224.

В статье раскрыты содержание и структура мотивационного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками

ми. Представлены диагностические методики для определения особенностей развития составляющих мотивационного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками. Определена степень развития преобладающих потребностей и мотивационных ориентиров у руководителей образовательных организаций, влияющих на успешное управление педагогическими работниками.

Ключевые слова: руководители образовательных организаций, мотивационный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками, потребности, мотивационные ориентеры.

The article describes the content and structure of the motivational constituent of psychological readiness of heads of educational institutions in managing teaching staff. Diagnostic methods for determining the characteristics of the motivational constituent components in heads' of educational institutions psychological readiness to manage teaching staff are presented. The degree of prevailing needs and motivational orientations development of heads of educational institutions that influence their successful teaching staff management was determined.

Key words: heads of educational institutions, the motivational component of psychological readiness to manage teaching staff, needs, motivational orientations.

Одержано 12.09.2013.

УДК 159.9

Н.В. ТКАЧЕНКО,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті запропоновано класифікацію методологічних умов подолання педагогічної занедбаності в початковій школі, що сприяють формуванню й розвитку особистості молодшого школяра у процесі навчання.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, молодші школярі.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що проблема педагогічної занедбаності є не досить вивченою, все ж чимало досягнень зроблено при визначенні конкретних шляхів її подолання в процесі навчання молодших школярів.

З огляду на недосконалість традиційного підходу до організації роботи з дітьми «груп ризику» молодшого шкільного віку в закладах освіти, проблема розробки системи психолого-педагогічного захисту набуває неабиякої актуальності. Усе це зумовило необхідність класифікації «групи ризику» дітей молодшого шкільного віку та систематизації шляхів роботи з ними.

Власне, психолого-педагогічні особливості роботи психолога в освітньому просторі молодшої школи дають можливість: а) розкрити значення поняття «педагогічної занедбаності» через класифікацію груп невстигаючих дітей (групи ризику) [3, 5, 6]:

- педагогічно занедбані діти;
- розумово відсталі діти;
- ослаблені діти (церебро-астенічного типу);
- діти з синдромом дефіциту уваги» (гіперактивні);
- повільні діти;
- діти зі слабким здоров'ям.

Узагальнити систему причин низької здатності до навчання учнів молодшого шкільного віку [3; 5]:

- за характером впливу;
- за категоріями неуспішності;
- за ознаками причинно-наслідкових зв'язків неуспішності;
- за груповою неуспішністю;
- за об'єктивністю та суб'єктивністю;
- за формами, які відображають ступінь і характер занедбаності.

Класифікувати дидактично-психологічні принципи як умови подолання педагогічної занедбаності у дітей молодшого шкільного віку.

Класифікація діагностичного та психокорекційного інструментарію подолання педагогічної занедбаності в початковій школі проводилась через: психологічні особливості дитини; дитячо-батьківські міжособистісні відносин у сім'ї; самооцінку дитини; ставлення дитини до школи.

Методологічну основу дослідження становили концептуальні положення про навчальні дії (уміння й навички) як складові учіння (В. Паламарчук, Я. Савченко, Н. Скрип-

ченко, Н. Співак); поняття психологічної готовності дитини до шкільного навчання (В. Бочелюк, Г. Віцлак, О. Запорожець, В. Котирло, С. Ладивір, Н. Побірченко, Є. Проскура, Н. Скрипченко); суб'єктивний підхід до особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлінський, С. Рубінштейн, О. Старовойтенко, В. Татенко, Т. Титаренко); мотиваційні складові учіння (М. Алексєєва, Л. Божович, С. Мусатов); процес навчання та його психологічні механізми (О. Брушлінський, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, С. Рубінштейн); теорія узагальнених способів навчання розумової діяльності особистості (П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, Н. Менчинська, Л. Проколієнко, В. Шмаргун); класифікація причин неуспішності (Ю. Бабанський, П. Борисов, Т. Власова, А. Гельмонт, М. Данилов, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, О. Лурія, Н. Менчинська, М. Мурачковський, Л. Славина, А. Смирнов); класифікація невстигаючих груп дітей (груп ризику) (І. Дубровіна О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Мурачковський, Р. Овчарова, А. Смирнов); класифікація дидактично-психологічних принципів подолання педагогічної занедбаності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, У. Глассер, В. Калашин, Я. Каменський, Ю. Козелецький, О. Леонтьєв, К. Роджерс, С. Рубінштейн, М. Скаткін, В. Сухомлинський, В. Франкл, В. Шаталов, М. Щетинін); дидактогенія як негативний психічний стан учня (О. Богданова, М. Боянжу, К. Платонов).

Основна мета та постановка завдань. Мета нашої статті полягає в побудові класифікації методологічних умов подолання педагогічної занедбаності в початковій школі, що сприяють формуванню й розвитку особистості молодшого школяра у процесі навчання.

Завданнями стали:

1. Узагальнення системи психолого-педагогічних підходів та шляхів подолання педагогічної занедбаності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Класифікація методологічних умов подолання педагогічної занедбаності в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи психологічні умови подолання педагогічної занедбаності, варто наголосити на системному характері роботи з такою категорією дітей.

Виділяють дві умови подолання педагогічної занедбаності: педагогічні та психологічні. Педагогічні умови розглядаються як система важливих вимог-орієнтирів, дотримання яких забезпечує ефективність і якість функціонування педагогічного процесу. Психологічні умови – методологічні установки, що характеризують закони розвитку психіки.

Як загальні умови подолання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку виступають принципи діагностики та корекції, а саме [1, 3, 5, 6]:

- 1) комплексний та системний підхід до діагностики та корекції;
- 2) урахування вікових, індивідуальних особливостей особистості дитини та соціально-педагогічно-психологічної ситуації її розвитку;
- 3) професійна компетентність і поділ функцій в процесі діагностики та корекції;
- 4) опора на позитивне в особистості дитини і орієнтація на гармонійний розвиток;
- 5) єдність та взаємодоповнення психолого-педагогічних методів роботи.

Як конкретні (спеціальні) психологічні умови подолання педагогічної занедбаності виступають методи психолого-педагогічної діагностики та корекції. Методи психолого-педагогічної діагностики реалізувались за допомогою таких «загальних засобів» [1, 3, 5, 6]:

- об'єктивність, запобігання упередженості, виявлення домінуючих тенденцій, вивчення станів та процесів розвитку дитини;
- діагностика цілісної індивідуальності;
- єдність вивчення дитини та мікросередовища;
- зв'язок та взаємодоповнення психолого-педагогічних методів;
- валідність, надійність та коректність;
- співпраця з дитиною;
- вивчення дитини в процесі діяльності та спілкуванні;
- надання дитині необхідного суспільного простору для найкращого прояву своєї індивідуальності.

Методи психолого-педагогічної корекції реалізувались за допомогою таких «загальних засобів» [1; 3]:

- 1) принцип гуманізму та психолого-педагогічного оптимізму;
- 2) урахування нормативності вікового розвитку;

- 3) урахування зони найближчого розвитку;
- 4) системність розвитку та інтеграції психіки; паралельність корекційних впливів на дитину та її мікросередовище;
- 5) принцип прийняття дитиною корекційних впливів, її включення до корекційних заходів;
- 6) рефлексія процесу й результатів корекції;
- 7) порівняння результатів просування дитини в корекційному процесі.

Більш детально зупинимось на **«конкретних психологічних умовах» подолання педагогічної занедбаності**. Методика психологічної допомоги педагогічно занедбаним дітям будується виходячи з розуміння педагогічного змісту занедбаності, на основі діагностики, її ознак і проявів у конкретної дитини. Виходячи з цього, головними напрямками допомоги дитині буде робота з формування властивостей суб'єкта самосвідомості, спілкування та навчальної (ігрової) діяльності, а вибір конкретних програм здійснюється психологом на діагностичній основі.

Нижче проаналізуємо групи «психолого-педагогічних умов» подолання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітньої школи:

1. Умови стимулювання до мотивації навчально-пізнавальної та ігрової діяльності (засоби: пізнавальні ігри, створення ситуації емоційного хвилювання, ситуації зацікавлення, ситуації опори на життєвий досвід, ситуації успіху).

2. Умови для організації життя і діяльності дитячого колективу (засоби: особиста та групова перспектива, колективні ігри, колективно-єдині вимоги, колективні змагання, колективне самообслуговування).

3. Умови спілкування і взаємодії в різних ситуаціях (засоби: повага, педагогічні вимоги, переконання, розуміння, довіра, співчуття, спонукання, педагогічне застереження, аналіз вчинку, рішення конфліктної ситуації).

4. Умови психолого-педагогічного впливу та стимулювання до активності (засоби: приклад, пояснення, очікування радості, зняття напруження, звернення до самолюбства, самоповаги, любові, сорому, відчуття прекрасного, вимогливість, навіювання, заохочення).

5. Умови корекції дисгармонійного розвитку (засоби: взаєморозуміння; співчуття педагога—класного керівника; зняття напруження; раціоналізація навчально-виховного процесу; підтягування культурно-освітніх можливостей занедбаних дітей; особиста перспектива як фактор, що впливає на віру дитини в свої можливості).

6. Умови корекції високої тривожності, що сприяють розвитку соціальної рефлексії, подоланню труднощів у спілкуванні, неадекватній поведінці та підвищенні соціального статусу педагогічно занедбаної дитини (засоби: формування усвідомлених і діючих мотивів поведінки; аналіз конфліктної ситуації, в яку дитина постійно потрапляє; особистий приклад педагога—класного керівника стосовно до дитини та інших дітей; подальший позитивний вплив авторитета педагога—класного керівника на відносини дитини зі своїми однолітками).

7. Умови корекції ігрових та реальних відносин дітей, розвиток комплексу ігрових здібностей, спонукання ігрової і навчально-пізнавальної мотивації (засоби: позитивне стимулювання; авансований успіх; парціальні оцінки результатів ігрової чи навчальної діяльності дитини).

8. Умови впливу на формування властивостей суб'єкта ігрової діяльності (засоби: керівництво рольових взаємодій дітей у грі, рольові діалоги педагога—класного керівника із занедбаними дітьми, творче самовираження дитини у грі, збагачення предметним середовищем).

9. Умови врахування типологічних особливостей особистості занедбаних дітей молодшого шкільного віку (засоби: наочні опори в навчанні; коментоване управління; поетапне формування розумових дій; навчальні ситуації з елементами новизни, зацікавленості, опори на життєвий досвід).

10. Умови врахування «порушення образу Я», порушення розвитку самосвідомості (засоби: безумовного прийняття дитини; вибіркове ігнорування її негативних вчинків; емоційне погладження, «очікування завтрашньої радості»; психологічний масаж; ідентифікація; дзеркальне відображення; підтвердження унікальності дитини; розвиток позитивного сприйняття інших; самонавіювання дитини, що підкріплюється персоніфікацією).

Отже, педагогічну занедбаність, дітей молодшого шкільного віку потрібно долати загальними та конкретними (спеціальними) психолого-педагогічними умовами, за допомогою ефективних методів психодіагностики та психокорекції, які реалізуються психолого-педагогічними засобами групової та індивідуальної роботи з дітьми на основі дидактично-психологічних принципів.

До психолого-педагогічних методів та засобів оптимізації процесу навчання педагогічно занедбаних дітей молодшого шкільного віку відносимо:

а) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної та ігрової діяльності (засоби – пізнавальні ігри, створення ситуації емоційного переживання, ситуації зацікавленості, ситуації опори на життєвий досвід, ситуації успіху);

б) методи організації життя і діяльності дитячого колективу (засоби – особиста та групова перспективи, колективно-єдині вимоги, колективні змагання); методи спілкування і взаємодії в різних ситуаціях (засоби – повага, переконання, розуміння, довіра, спонукання, педагогічне попередження, співчуття, рішення конфліктних ситуацій, аналіз вчинків);

в) методи психолого-педагогічного впливу і стимулювання активності дитини (засоби – роз'яснення, чекання радості, зняття напруження, самоповага, навіювання, заохочення).

Власне, удосконалення навчально-виховного процесу, використання різних методів, форм, засобів, співпраця з сім'єю занедбаних учнів допомагає вчителям та психологам правильно методично та дидактично організувати роботу з дітьми молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1998. – 224 с.
2. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
3. Овчарова Р.В. Практична психологія в початковій школі / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
5. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 448 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 704 с.

В статье предложена классификация методологических условий преодоления педагогической запущенности в младшей школе, которые влияют на формирование и развитие личности младшего школьника в процессе обучения.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, младшие школьники.

This article deals with the classification of methodological conditions to overcome educational neglect in elementary schools, thereby contributing to the formation and development of schoolchild's personality in the learning process.

Key words: educational neglect, elementary schoolchild.

Одержано 12.09.2013.

УДК 159.9.072.59:378

О.А. ДНІПРОВА,
кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто особливості мотивації у студентів-психологів I та IV під час навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: мотивація досягнення, студент-психолог.

Постановка проблеми. У сучасних умовах проблема людської активності займає особливе місце. Становлення суб'єкта діяльності, здатного усвідомлено ставити життєві цілі і добиватися їх, брати на себе відповідальність за ухвалення рішення, детермінованого тією стратегією поведінки, яка формується в процесі соціалізації. Таку стратегію поведінки забезпечує мотивація досягнення, що відображає ціннісне ставлення індивіда до себе як особистості та суб'єкта діяльності. Поведінка людини завжди так або інакше поєднується з її уявленням про себе (образ «Я») і з тим, якою вона хотіла би бути [1–3]. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінки, структури і функцій «образу Я» становить не лише теоретичний, але і практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особи. В умовах суспільної трансформації, що спостерігається зараз в Україні, формується більш уважне, ніж раніше, але й вимогливіше ставлення до особистості, нове розуміння соціального та психологічного благополуччя, самореалізації, становлення особистості. Наш час вимагає від кожного активності, вміння актуалізувати здібності та реалізувати себе як особистість у різних сферах діяльності та спілкування. У зв'язку з цим зростають вимоги до психологічної науки, яка покликана допомогти кожному члену суспільства ефективно визначати життєві орієнтири, реалізувати свій особистісний потенціал, долати труднощі особистісного та професійного становлення. Проблеми мотивації досягнення присвячена велика кількість теоретичних і практичних досліджень, як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Вивчався феномен мотивації досягнення і його зв'язок з поведінкою і діяльністю (Р. Мюррей, К. Левін, Р.Г. Андерсон, В.А. Скотт, М.Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.І. Степанський, В. Грабал, В.М. Матюхіна, Т.А. Сабліна, Г.В. Литвинова, та ін.).

Мотивація досягнення розглядається як структурне утворення, мотив якого – досягнення успіху і уникнення невдачі, складається з таких компонентів: потреба досягнення мети і її антиципація, інструментальна активність, афективний стан, результат діяльності і ставлення до цього оточуючих (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекхаузен).

Згідно з Х. Хекхаузенем, мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити або зберегти максимально високими здатності людини до усіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може привести або до успіху, або до невдачі. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, що отримується завдяки власним особливостям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Вона підштовхує людину до «природного» результату ряду пов'язаних одна з однією дій. Передбачається чітка послідовність серії дій, виконуваних одна за іншою. Для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей.

Х. Хекхаузен вважав, що ця характеристика мотивації досягнення важлива, оскільки ланцюг дій, спрямованих на досягнення мети, може уриватися на якийсь час, іноді на місяці або роки. Також важливою характеристикою мотивації досягнення, на його думку, є постійне повернення до перерваного заняття. Таким чином, «створюються складні і довгий час існуючі структури з основної, побічної і такої, що входить до їх складу, діяльності, які ведуть за допомогою досягнення серії субцілей до головної мети, нехай навіть дуже віддаленої». Планування стає необхідним для досягнення впорядкованої послідовності і функціональної організації ланцюга дій. Це часове охоплення ряду дій... і відрізняє мотивацію досягнення від безлічі інших мотивів [4].

Згідно з Г. Мюрреєм, потреба в досягненні характеризується такими поняттями: виконувати щось важке; управляти, маніпулювати, організовувати – відносно фізичних об'єктів, людей або ідей; робити це по можливості швидко і самостійно; долати перешкоди і домагатися високих показників; удосконалюватися; змагатися і випереджати інших; реалізовувати таланти і тим підвищувати самоповагу [5].

Однією з плідних концепцій, з успіхом вживаних для пояснення досягнень у діяльності, є теорія В. Вайнера. Згідно з нею всілякі причини успіхів і невдач можна оцінювати за двома параметрами: локалізацією і стабільністю. Перший з названих параметрів характеризує те, в чому людина убачає причини своїх успіхів і невдач: в самій собі або в незалежних від неї обставинах, що склалися. Стабільність розглядається як постійність або стійкість дії відповідної причини [5].

М.Ш. Магомед-Еминов визначає мотивацію досягнення як функціональну систему інтегрованих воедино афективних і когнітивних процесів, що регулює процес діяльності в ситуації досягнення по всьому ходу її здійснення. Можна виділити особливі структурні компоненти, що виконують специфічні функції в процесі мотиваційної регуляції діяльності: мотивація актуалізації (спонукання та ініціація діяльності), мотивація селекції (процеси вибору мети і відповідної їй дії), мотивація реалізації (регуляція виконання дії і контроль реалізації наміру), мотивація постреалізації (процеси, спрямовані на припинення дії або заміну однієї дії іншою) [6].

Експериментальні дослідження показали, що одним з основних механізмів актуалізації мотивації досягнення виступає мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, що складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення; інтенсивність мотиваційної тенденції змінюється залежно від зміни величини двох вказаних параметрів як у випробовуваних з мотивом прагнення до успіху, так і з мотивом уникнення невдачі. Одним з основних механізмів актуалізації мотивації досягнення виступає мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, що складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення; інтенсивність мотиваційної тенденції змінюється залежно від зміни величини двох зазначених параметрів як у випробовуваних з мотивом прагнення до успіху, так і з мотивом уникнення невдачі. Вибір мети визначається не лише когнітивними структурами, що функціонують на етапі селекції (очікування і цінність), але і рядом інших детермінант: зміною мотиваційної значущості самої ситуації досягнення (валентність ситуації); узагальненим почуттям компетентності в ситуації досягнення; почуттям конкретної компетентності в певній сфері виконуваних завдань. У релаксуючій ситуації, в якій низька мотиваційна значущість ситуації, у людей з мотивом уникнення невдачі виявляється асиметрія вибору мети у бік важких завдань. У активуючій ситуації, коли мотиваційна значущість висока, зона цілей, обраних цими особами, зрушується, навпаки, у бік легких завдань.

Випробовувані з мотивом прагнення до успіху використовують такі способи самоконтролю: раціональну стратегію, спрямовану на підвищення значущості практичної активності – дії; самоінструкції, що зобов'язують утримувати спрямованість пізнавальних і емоційних процесів на актуальній ситуації; емоційний контроль, спрямований на активацію (гнів, невдоволення собою тощо). Випробовувані з мотивом уникнення невдачі використовують інші способи самоконтролю: раціональні стратегії, що знецінюють значущість спільної мети; самоінструкції, що зобов'язують не відволікатися на неактуальні аспекти ситуації; емоційний контроль, спрямований на релаксацію (заспокоєння, самовпевненість тощо).

Випробовувані з мотивом досягнення при високій компетентності обирають важкі завдання, а при низькій компетентності – легкі завдання; випробовувані з мотивом уникнення невдачі при високій компетентності обирають дуже легкі завдання, а при низькій компетентності – дуже важкі.

Методика та організація дослідження

Дослідження проводилося серед студентів, що навчаються на напрямі підготовки «Психологія» I та IV курсів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Обсяг досліджуваної вибірки склав 42 особи (від 17 до 24 років), з них 21 – студенти першого курсу; та 21 – студенти четвертого курсу.

Для дослідження мотивації досягнень було застосовано «Опитувальник потреби в досягненнях Ю.М. Орлова», та «Методика діагностики особи на мотивацію уникання невдач Т. Елерса».

Для обчислення отриманих результатів було використано t-критерій Стьюдента.

Результати дослідження

Результати дослідження наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Результати розрахунку t-критерію Стьюдента за показниками мотивації досягнення та мотивації уникання невдач

	Середнє I курс	Середнє IV курс	Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості p
Мотивація досягнення (за Орловим)	12,43	12,05	0,63	0,5330
Мотивація уникання невдач (за Елерсом)	14,48	17,81	2,11	0,0366

Із табл. 1 ми бачимо, що за показником мотивації уникання невдач, отриманим за допомогою методики Елерса, між студентами I та IV курсів існують статистично достовірні відмінності.

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження свідчить, що мотиваційні феномени є одним з визначальних внутрішніх факторів, які впливають на прагнення людини досягти успіху в діяльності, конструктивно вирішувати навчальні проблеми, що виникають у житті студентів у ситуаціях професійних змін. Стійкість до невдач також може істотно залежати від позитивного досвіду подолання складних ситуацій. Недостатньо сформовані і недостатньо зрілі мотиваційні утворення закріплюють індивідуальну здатність до неконструктивного вирішення навчальних (у проєкції – майбутніх професійних) та особистісних труднощів. Професійно орієнтовані студенти з вибірковою спрямованістю на досягнення успіху в навчальній та майбутній професійній діяльності впевнені в собі та в успіху своєї справи, володіють великою стійкістю в подоланні труднощів. Студенти з мотивацією на уникнення невдачі мають переважно низькі потреби в досягненнях, мотиваційне настановлення на уникнення успіху. У ході проведеного дослідження було виявлено, що у опитаних нами студентів IV курсу домінує мотивація уникнення невдач. Студенти, мотивовані на уникнення невдачі, виявляють невпевненість у собі і не вірять у можливість добитися успіху, бояться критики. З роботою, особливо такою, яка має можливість невдачі, у них зазвичай пов'язані негативні емоційні переживання. Ці люди нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, вважаючи за краще для себе або дуже легкі, або дуже складні професії. Таким чином, люди, орієнтовані на невдачу, прагнуть уникати завдань, які вони не можуть вирішити з першого разу.

Цей тривожний факт спонукає замислитися про раціональний педагогічний супровід навчального процесу з метою професійного становлення особистості студента як майбутнього фахівця. У зв'язку з цим нагальною стає проблема з формування в молоді здібностей бачити і правильно оцінювати свої вчинки, відносини та якості, які мають визначальне значення для максимальної реалізації їхніх можливостей.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Просвещение, 1986 – 420 с.

2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990 – 288 с.
3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск: Харвест, 1993 – 100 с.
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Смысл, 2001 – 860 с.
5. Холл К.С. Теории личности / К. С Холл, Г. Линдсей. – М.: КСП+, 2000 – 672 с.

В статье рассматриваются особенности уровня мотивации достижений и мотивации избегания неудач у студентов-психологов I и IV курсов во время обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: мотивация достижений, мотивация избегания неудач, студенты-психологи.

In the article the features of the level of achievement motivation and avoidance of failures motivation are examined for students-psychologists of the first and fourth years of study.

Key words: motivation of achievements, motivation of avoidance of failures, a students-psychologists.

Одержано 1.10.2013.

ABSTRACTS

УДК 37.017

G.A. Antipova

CIVIC EDUCATION AS ONE OF THE MEANS OF DEVELOPING A CITIZEN OF DEMOCRATIC SOCIETY

Civic education in a democratic society teaches to make use of personal freedom without infringing on the freedom of others. It gives a citizen the knowledge about his or her society and the state.

Particular attention in the context of civic education should be given to the concept of «citizen». There is a discussion about what influences the formation of the citizen. There are three main types of citizens: the citizen as a patriot, the citizen as voter, the citizen as a well-educated participant in public life.

It is essential for a citizen as a patriot to learn about the customs, traditions, rituals, folklore, and heroes that are part of nation's political culture.

Underlying the citizen as voter construct is the assumption that voting is the single most important political act in democracy. Civic education needs to engage students in meaningful exercises that provide them with direct experience in the electoral and voting realm. A drawback of the citizen as voter construct is the implicit assumption that by voting citizens fully meet their political responsibilities.

The main functions of the citizen as a well-educated participant in public life are to get knowledge about the principle of political system's work, to develop skills that are necessary to understand political events in the state, to get skills that are needed to solve social problems.

Civic education includes the development of citizens so that they could value and defend their state and the democratic processes in it.

Key words: civic education, democratic society, citizen, democracy, citizenship, political socialization.

УДК 376.6

O.V. Besschetnova, I.V. Fokin, P.A. Shatskov

PECULIARITIES OF USING FAIRY TALE THERAPY METHODS IN SOCIAL WORK

The analysis of fairytale therapy methods, used in different fields of theory and practice is presented.

The paper presents an analytical assessment of the use of fairytale therapy methods and criteria as to their effectiveness in social work.

The article is divided into two main parts: theoretical understanding of the essence of fairytale therapy as an eclectic method and its practical application in the field of social work.

Fairytale therapy could be seen as an instrument of psychology as well a tool that can be reflected in social work practice.

The general description of the fairytale therapy methods which underpins the need for its use in the theory and practice of social work is discussed.

It is concluded that telling and writing stories, drawing stories, doll-making, sand therapy, the katatimny approach might be effectively used not only in the field of psychology, but also can be successfully integrated into the field of social work.

Thus, the main value of the paper is in substantiating a possibility of introducing fairytale therapy methods into social work.

УДК 159.9072.59:378

O.A. Dniprova

STUDENTS' OF PSYCHOLOGY DYNAMICS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION

Motivational phenomenon is one of the key internal factors that affect the human desire to succeed and solve problems constructively.

Resistance to failure depends on good practices in overcoming difficult situations. Mature motivation formation reinforces individual's ability to overcome disruptive educational and personal difficulties. Students with selective focus on success in training and future careers are confident in the success of their activities.

In the study it was found that the surveyed students of the fourth year are dominated by the motivation to avoid failure. Such students demonstrate self-doubt, and do not believe in the possibility of succeeding, they painfully perceive any criticism. They are also characterized by inadequate professional self, preferring either very easy or very difficult professions. Their characteristic feature is seeking to avoid tasks that they cannot solve with the first attempt.

This alarming fact necessitates rational pedagogical support of the learning process for professional formation of students' personalities as future specialists. With this regard, the problem of forming young people's abilities to see and properly evaluate their actions, attitudes and qualities crucial for the realization of their maximum capacity becomes quite urgent.

УДК 159.9072.59:378

B.A. Goodman

ENGLISH IN A UKRAINIAN UNIVERSITY: A LINGUA FRANCA, NOT A LINGUA FRANKENSTEIN

Based on previous research, the role of English in Europe can be summarized into three themes: 1) English is seen as necessary in modern society and therefore is a threat to multilingualism; 2) English is at the top of a hierarchy of languages; 3) English is the lingua franca, but people can still be multilingual. The increasing value of English in society – and the related concerns about the threat English poses to other languages – has been connected with the increasing use of English as a medium of instruction in European higher education institutions. While Ukraine has not seen such an increase in English-medium higher education programs, it is likely to do so in the future as it follows European trends or strives for European integration. This article presents research on the extent to which English may be a threat to the Ukrainian or Russian languages in Ukraine. The author spent nine months at a Ukrainian institution of higher education which was using English as a medium of instruction. She observed classes taught in English, and conducted interviews with students and teachers from those classes (n=30). Students and teachers emphasized that English operates as a foreign language in Ukraine, and therefore is not a threat to native languages. While English is seen as necessary for communication with individuals from other countries (i.e. as a lingua franca), it is one of multiple languages that is seen as important for students' future. In fact, students of the first year were already planning to learn additional foreign languages such as Chinese, and students of the third year were demonstrating knowledge of second foreign languages including German, French, and Spanish. These findings suggest students at a Ukrainian university are focused on both English as a lingua franca and on multilingual development.

УДК 159.9072.59:378

O. Ionova, N. Sinopalnikova

THEORETICAL ISSUES OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR APPLYING THE INTEGRATIVE FORMS IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT A PRIMARY SCHOOL

The essence of future teachers' training for employing the integrative forms in the organization of educational process at a primary school is substantiated (the learning process which provides

preparedness of future teachers for integrative activities, i.e. the implementation of the intersubject and interdisciplinary integration in the process of teaching the elementary school subjects). The structural components of preparedness are defined: motivation and value components (the implementation of integrative activities is in the focus); scientific and theoretical components (the formation of the psycho-pedagogical and subject-methodical system of knowledge about integration processes at a primary school); practical components (mastering the set of skills which are focused on the successful implementation of integrative forms of education).

It is determined that the efficiency of the process of training future teachers for employing the integrative forms of organization of educational process at a primary school are ensured by such conditions as: the organization of future teachers' activities when studying psycho-pedagogical and subject-methodological disciplines as the application of the integrative approach to training students; the orientation of professional training towards the formation of students' motivation and value component of preparedness; future teacher's gaining command of psycho-pedagogical and subject-methodological knowledge of the essence, types and organizational forms of integration when teaching junior pupils; future teachers' gaining experience in applying the integrative forms of educational organization process.

УДК 37.091.33

I.B. Kamenskaya, A.I. Kamensky

ASSESSMENT CRITERIA OF FUTURE PHILOLOGISTS' LINGUA-STYLISTIC COMPETENCE

The paper investigates the issue of objectifying the process and results of assessing future philologists' learning activities in the stylistics of the English language. The topicality of the research issue is based on the urgency of the task of working out the system of the criterion-based rating diagnostics for academic courses in the professional training curriculum.

The assessment criteria suggested in the are based on the definition of the structure of lingua-stylistic competence, which allows for specifying the overall teaching purpose in terms of knowledge to be imparted and habits and skills to be formed. The knowledge component of lingua-stylistic competence is to be assessed according to the specific theoretical and general theoretical criteria. The first criterion refers to the degree of students' acquisition of the categorical apparatus of stylistics. The second criterion reveals the reliability of students' previous linguistic knowledge employed in the process of stylistic analysis.

The habit-skill component is to be assessed according to the semantic criterion, revealing student's ability to employ semantic data in the process of stylistic interpretation; the functional criterion reflecting the skill of interpreting the discourse pragmatics; the contextual criterion assessing the level and appropriateness of the context employed; the argumentative criterion reflecting the degree of credibility and consistency of a student's final conclusions.

The language criterion employed in assessing students' lingua-stylistic competence is in compliance with C1 level according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. In case of evident discrepancy of the data obtained with the formal, language criterion, and the data of the content criteria suggested above, the preference goes to the content criteria provided that language errors do not seriously impair communication.

УДК 377.1:013.42

L.U. Krimchak

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS AN ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE FOR ADAPTATION OF STUDENTS-ORPHANS TO LEARNING

The article gives detail of the psychological and pedagogical support as an activity for social adaptation of students-orphans to learning. It is demonstrated that social and educational activities for adaptation of young people is a complex systematic and consistent process that requires deep professional knowledge and skills in the basics of social pedagogy as a science and in such disciplines

as anatomy and physiology, developmental psychology, sociology, social work and others. The aim of the study is to discuss the psychological and pedagogical support as one of the types of social and educational activities organized on the principles of integrated and person-centred approaches aimed at helping students-orphans at vocational schools to overcome difficulties when entering the educational environment conducive to personal development and self-improvement, as well as to further socialization.

Methodologically, the study was based on the observation of students-orphans' interaction with engineering-pedagogical staff in the educational process and in extracurricular activities during one academic year.

This resulted in understanding that the psycho-pedagogical assistance and support as a form of social and educational activities with students-orphans should be based on the principles of individual's subjectivity, recognition of the right to influence the course of educational activities at all stages: the motivational stage, the content-operational stage and the reflexive stage. It involves adapting the educational process to individual orphans, and not vice versa as in traditional learning.

The study has revealed that the accompanying support approach allows for positive adaptation to learning processes at all levels: physiological, proper academic, personal, social and psychological levels.

УДК 378.034

N.V. Lifareva

SECONDARY SOCIALIZATION OF ELDERLY PEOPLE AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL ISSUE

The article is devoted to the analyses of the definition of secondary socialization and the essence of socialization which is revealed when the processes of adaptation and interiorization intersect. The problem of secondary socialization of the elderly is investigated as a socio-pedagogical problem for understanding the peculiarities of socio-pedagogical support which should be directed at 1) the achievement of the balance between adaptation and autonomization, 2) the formation of self-determination in choosing the positive strategy of ageing and overcoming the manifestations of the age crisis, 3) the actualization of the need for self-realization considered to be the result of an efficient secondary socialization.

Considering the problem of secondary socialization, we rely on the the assertion that it is a necessary and integral part of general socialization and correlates with the latter as a part and the whole. Making a natural part of the process of socialization of individuals, secondary socialization is a specific manifestation of the general laws and regularities of socialization in the formation and development of individual consciousness and cultural identity.

The secondary socialization, as the aggregate of social adaptation and development processes is characterized by the following:

- firstly, it characterizes the changes in the life of a previously socialized individual that is socially mature person holding formed personality structures, autonomous and responsible for decision-making;

- secondly, it takes place at a more formalized (as compared to primary socialization) institutionalized level;

- thirdly, since the transition to the elderly age is closely connected with changing social roles, acquiring new statuses, giving up former habits, environment, contacts, changing usual lifestyle, this process is divided into two stages: desocialization and resocialization.

Personality self-realisation of an elderly person is a process that consists in transforming the picture of the world, the «I-conception» and constructing optimistic life plan. The problem of self-realization in old age is not only scientifically relevant but also vitally significant because self-realisation opens for elderly people new prospects in self-actualization and self-improvement as well as in finding meaning of life.

A specific feature of the self-realisation process in the old age is that it can be blocked by the age crisis which makes the elderly people incapable of realizing their life goals, values, themselves in general. The social-pedagogical support aimed at rendering assistance in the development of social

adaptation, social autonomy and social activity is manifested in the formation of positive ageing strategy, facilitates overcoming of the obstacles and manifestations of the age crisis and actualizes the need in self-realization.

УДК 028.42:371.333

G. Miasoid

WORKING WITH AUTHENTIC NON-EDUCATIONAL VIDEO AT A BUSINESS ENGLISH CLASS

This paper discusses learning and teaching capabilities that an authentic non-educational video can offer at a Business English (BE) class. It is aimed at BE teachers who take the opportunity to use video-based learning materials in their classes and who are interested in exploring non-educational video potential for development of listening comprehension, speaking, reading and writing skills of undergraduate students in the wider context of communicative, linguistic and sociocultural competences formation. Previous studies have shown the positive effect of authentic audio-visual texts on listening comprehension skills formation. Moreover, the use of professionally-significant texts has been proved to motivate students' interest and involvement. However, these studies either considered working with educational videos or failed to offer instructional steps to employ an authentic video in class. The current study sought to analyse the specifics of an authentic non-educational video and to suggest solutions for BE teachers on how to organize classroom and homework activities on the re-viewing, viewing and post-viewing stages of a professionally-oriented video presentation. Various types of tasks for every stage were discussed and students' learning activities were recommended to be organized in different manners. The recommendations given were verified at a BE class with 16 undergraduate students of B2 level majoring in International Economics at Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk. The paper suggests teaching materials to illustrate the developed algorithm of non-educational video use in class.

УДК 004:81'25

M. Mikhlik, O. Mikhlik

INFORMATION TECHNOLOGIES (IT) DEVELOPMENT AND SOME OF ITS ASPECTS INFLUENCING SPECIAL FIELD TRANSLATOR (SFT) TRAINING

Attention is given to the fact that the notion «culture» has been changed lately, it is being *internationalized*. The article points out that the training of an SFT, as a specialist providing intercultural communication, can be enhanced through simulating the process of *partial «virtual submerging»* into the lingual environment of the language being learned.

The authors divide the translator's sociocultural competence component into the basic part comprising factual information and internationalized one. The latter can be formed «*out of classes*».

The required optimal facilities and technical means are determined to create favourable environment for «in class» training process.

Special mention is made by the authors of using modern information services, allowing to advance the training process efficiency owing to the expansion of the variety of audio and video information being utilized. Web-portal of the Peoples' Friendship University is considered as an example (access from the site www.rudn.ru).

It is noted that special texts translation procedure is being made algorithmic. Potential terms, appearing due to the significant growth of the number of innovations, undergo automatic natural selection in the network.

Taking different aspects of IT influence upon SFT training into account contributes to optimizing SFT training techniques.

Key words: information technologies, professional competence, intercultural communication, technical equipment.

УДК 378:159.9

M.O. Milushina

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SPECIFIC FORM OF COMMUNICATIVE SPACE

Communication is considered as a complex process which organizes sociocultural space. With the help of processes of communication society creates information-communicative space setting the line between communications and humanity. Different scientific approaches in psychology and sociology to the concept of «communicative space» have been analyzed.

Communicative space is regarded as: a) the condition of socialization of young generations; b) the set of conditions for communicative processes; c) the totality of communicative practices (communicative competence, communicative creativity, communicative abilities, etc.).

The type of socio-communicative space of education in general is a socio-communicative space of a higher educational institution which:

- a) is formed by stages in the process of socialization of individuals;
- b) undergoes some changes under the influence of social institutions of family, education and upbringing, and of informal relations in the direct microenvironment surroundings;
- c) is to some extent dependent on the physical and social-psychological abilities of a person.

Key words: communication, space, communicative space, sociocultural space, socialization.

УДК 378.096

S.A. Nakhod

DETERMINING BASIC CONTRADICTIONS IN PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the analysis of professional development of psychologists at Ukrainian higher education institutions. It was defined that in today's period of modernizing higher professional education the development of psychologist's personality occurs under the influence of changes in social and economic systems which in their entirety have initiated the reorganization of the country's education system.

Today, implementation of multilevel training in the higher professional education system ensures specialist's mobility and adaptation to the changed life conditions. Together with obvious positive factors, the new system has some important contradictions. There are higher professional requirements to psychologists but there are no clear definitions of their professional readiness. There is fundamental education and professional training, theoretical knowledge and ability to use it in practice, personal attitude to professional skills and real professional activities. But there is also a lack of educational standards and motivational inability of students to appreciate their importance. There is a demand for new educational technologies and a lack of higher schools' preparation to use them. There is a necessity to create new educational methods but also the absence of relevant scientific and methodological support for such creation.

Solving such problems will help to attain the main goal of the psychological education system which is training specialists who have acquired theoretical knowledge and methods to use it in modern society, who are able to combine the experience of the past and the practice of today, to predict the results of their own actions, to define the cause-and-effect relations, to implement their own potential in challenging life conditions.

Key words: acting psychologist, professional development, high professional education, challenges of psychologist professional education

УДК 74.580я73

V.P. Shpak

TRANSVERSAL APPROACH IN THE SYSTEM OF SPECIFICALLY-SCIENTIFIC SOCIAL-PEDAGOGICAL RESEARCH METHODOLOGY

The article highlights transversal approach analysis in methodologies of social-pedagogical studies on the basis of historical, theoretical, technological and managerial aspects.

It is shown that strategy (result's prediction) and tactics (the direct implementation, realization) of any scientific study as a process and result of scientific activity is defined by its methodology, that is by means of combination of theories, conceptions, ideas, approaches, principles, defining the logic of scientific cognition process. Social pedagogy, got in Ukraine new impulse to development, as never requires the development and implementation of new methodological approaches increasing the quality of studies in this sphere, as well as integration of theory with practice. The new impulse in the procedure of the social pedagogy problems scientific studies and introducing the transversal approach, basis of which are introduced in the works of M.V. Firsov

Principles of implementation of the transversal approach, its main concepts are offered in the article. Kinds of social and pedagogical knowledge in the methodology system of science is offered. The characteristics of transversal approach in comparison of social pedagogy and social work problems is suggested. From the position of the transversal approach social pedagogy emerges as that cognitive reality, which allows to mark the borders of identity, to mark not only its state, but to reveal specific features, inherent only to this science. Specific character of social pedagogy is defined by its theory and practice historical origin, particularities of the notional device.

УДК 378.147:802.0

Nadežda Stojković, Slađana Živković, Nataša Bakić-Mirić

ACADEMIC PRESENTATIONS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Teaching English for Specific Purposes presupposes two goals: enabling students to function successfully in the future professional surrounding, and preparing them for their possible further academic career. In that sense, an ESP course comprises English for Occupational/Vocational and English for Academic Purposes. For both directions, the authors of this text, both ESP lecturers and syllabus designers, conclude from their own teaching experience that teaching formats of academic presentations is a necessity if students are to perform well both in the professional and academic setting. Furthermore, the authors claim that those formats are crucial in all ESP profiles. This paper starts with theoretical elaborations on the rationale and the methodology of teaching written and spoken formats of academic presentations. Further on, there is an explanation why these segments of an ESP syllabus are universal, applicable and needed in most diverse ESP higher education settings.

УДК 378.147:802.0

O.B. Tarnopolsky

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED TERTIARY STUDENTS' SKILLS OF SPEAKING, READING, LISTENING AND WRITING WITH THE HELP OF PROJECT METHOD AND THE USE OF INTERNET RESOURCES

The paper discusses teaching ESP to university students of psychology. The method of teaching English for professional communication through the medium of students' project work conducted on the Internet-assisted basis is researched.

The objective of the study was to reveal the advantages of combining such an advanced teaching method as learners' professionally oriented project work in the target language with their regular Internet search on professional Internet sites in English with the purpose of finding project relevant materials. Methodologically, besides observing during one academic year students' learning when working with the authors' ESP coursebook Psychological Matters (with both project work and Internet search included as mandatory activities into the framework of every unit), the research was based on experimentally testing learners' English speaking, reading, listening and writing skills development in the middle and at the end of the course. Students'

self-assessment of their communication skills development was also included as a research method. The learning project done by students through the academic year was compiling in English «*A Short Psychological Encyclopedia*.» The Internet search for the project was done by them on professional English Internet sites for psychologists, and the results of their reading and listening during that search were presented in the classroom in the forms of speaking and writing in English. The study revealed great benefits of introducing the suggested method into ESP courses at tertiary schools. The learning outcomes were demonstrated to be substantially improved when using the suggested approach.

УДК 159.9

N.V. Tkachenko

CLASSIFICATION OF METHODOLOGICAL CONDITIONS TO OVERCOME EDUCATIONAL NEGLECT IN ELEMENTARY SCHOOLS

The article considers the classification of methodological terms for overcoming pedagogical neglect at elementary schools, those terms helping the formation and development of junior schoolchildrens' personalities in the process of their studies.

The psychological and pedagogical features of psychologist's work are substantiated for the educational space of an elementary school. They give an opportunity of expose the value of the concept «pedagogical neglect» through the classification of groups of «children with learning failures» (high-risk groups): «pedagogically neglected children», «mentally retarded children» «weakened children», «children with the syndrome of deficit of attention», «slow children», and «children with weak health».

The system of causes of low-level abilities for studies in junior schoolchildren are generalized according to: the the nature of influence; the categories of learning failures; group learning failures; objectivity and subjectivity; forms that represent a degree and character of neglect.

The study classifies: a) didactic and psychological principles of overcoming of pedagogical neglect; b) terms of overcoming of pedagogical neglect (pedagogical terms, psychological terms); c) groups of «psychological and pedagogical terms» for overcoming pedagogical neglect.

УДК 371.134

A.V. Tokareva

PREPARING STUDENTS FOR PARTICIPATING IN INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF TRAINING SPECIALISTS IN CULTURAL MEDIATION

The article highlights the process of students' intercultural training in the globalized context of contemporary world. It puts emphasis on the need to develop a professional who can act as a cultural mediator. It is considered to be a person, possessing knowledge about other cultures and the ways of intercultural communication. This is a person who is able to analyze cultural similarities and differences based on the values, habits and traditions that underlie them and to use this knowledge with the aim of achieving intercultural understanding. The article also overviews different approaches to the development of the above-named professionals, including linguistic, ethnocentric, policultural approaches. The main notions that are discussed in the article are: intercultural communication, the process of a professional-cultural mediator development, ethnocentric personality, mentality of tolerance, intellect of intercultural relations.

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TEACHERS' PROFESSIONAL STATUS DEVELOPMENT IN THE 18TH-19TH CENTURIES

The article analyzes the historical documents on education, namely, the statutes of educational establishments dated 05 August 1786, 05 October 1804 and 08 December 1828 in the aspect of the development of the professional status of teachers. It is established that one of the first statutes which specified the rights, organization, conditions of work of teachers, requirements to them and that made an integral part of the formation of the professional status of teachers in the 18th century was the Charter of the Empress Catherine II published in 1786. Since 1804, a complicated system of obtaining the teacher certificate was introduced and that testified to enhancing the level of professional status of teachers. The profession of a teacher did not enjoy a really high social status. However, the requirements to teachers as to their knowledge, skills and qualities show that teachers who had obtained proper certificates had a high level of professional status.

THE PECULIARITIES OF DEVELOPING THE MOTIVATIONAL CONSTITUENT OF HEADS' OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS PSYCHOLOGICAL READINESS TO MANAGE TEACHING STAFF

On the basis of existing literature and approaches developed in our previous studies, the motivational constituent of psychological readiness of heads of educational organizations to manage teaching staff is interpreted as a series of motives (needs) and orientation styles that influence the successful solution of the management tasks.

The motivational constituent of psychological readiness of heads of educational institutions to manage teaching staff includes the following components: the needs of educational organizations in leaders for successful management of teaching staff; leaders' orientation style in successful management of teaching staff.

The results of research in what concerns the degree of prevailing needs and motivational orientations of heads of educational institutions for effective implementation of teaching staff management show that they prefer to satisfy their own needs without taking into consideration the professional possibilities and the desires of teachers, in this way, they do not create conditions for the professional development of the latter.

In the process of management activities, heads of educational institutions focus more on the specific tasks of strategic and tactical planning and they solve in time those current problems that arise when executing scheduled tasks. These leaders are still not ready for constructive discussion and implementation in the educational process of modern concepts and innovative technologies.

Managers of educational organizations do not include the value orientations and professional competence of the teaching staff into planning, organizing and implementing the objectives of their institutions; they only analyze in details the results of work and professional achievements of teachers.

Редактор *О.О. Шевцова*
Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич*

Підписано до друку 12.11.2013. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 9,45.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпропетровськ,
вул. Набережна В.І. Леніна, 18.
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66.
e-mail: rio@duep.edu

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4121 від 27.07.2011 р.