



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

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

Адаменко О.В., Разорьонова М.В. Аналіз тематичного спектра дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні (1990–2009 рр.)	5
Волкова Н.П. Самостійна робота в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій як засіб підготовки студентів до здійснення професійної комунікації	10
Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти.....	16
Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури.....	21
Докучаєва В.В. Експертиза як метод прогностичної оцінки в процесі створення інноваційних педагогічних систем.....	27
Кнодель Л.В. Професійна підготовка соціальних працівників для клінічної соціальної роботи в Німеччині	33
Локарева Г.В. Художньо-інформаційна система твору мистецтва у підготовці соціального педагога до професійного спілкування.....	37
Сапожников С.В. Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення	41
Сущенко Т.І. Викладач і викладання в добу пріоритету особистості.....	46

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

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 Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля**» 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 за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля (протокол № 1 від 24 лютого 2011 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 17560-6410 ПР від 23.02.2011 р.

1 (1) 2011

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Галустова К.Г. Формування мовної компетенції старшокласників на основі лінгвосемантичного аналізу іноземних художніх текстів	52
Goodman В.А. Theory and practice of teaching English as an international language	58
Давиденко Ю.Є. Особливості навчання перекладу фразеологічних одиниць: макролінгвістичний підхід.....	64
Дегтярьова Ю.В. Теоретичні основи експериментального навчання іноземних мов.....	69
Зінукіна Н.В. Професійна підготовка усних перекладачів у вищому навчальному закладі	74
Корнієва З.М. Концептуальні засади створення підручника в експериментальній методиці навчання іноземних мов	79
Михлик О.А., Борисевич І.П., Багрова Н.М. Некоторые факторы успешности обучающей коммуникации на занятиях по иностранному языку (в неязыковом вузе).....	84
Пахомова Т.А. Билингвальное обучение предметам неязыкового цикла в средней школе как методическая проблема	89
Тарнопольський О.Б. Інтернет у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовному ВНЗ.....	94

ПСИХОЛОГІЯ

Дніпрова О.А. Психологічна корекція хворих на ішемічну хворобу серця	100
Ермолаєва Т.В. Професійна рефлексія студентів-психологів.....	104
Кириченко В.В. Особистісні особливості уявлення працівників про організаційну культуру підприємства в умовах конкурентного середовища	109
Лагутин В.А., Лагутина Е.И. Агрессия и процесс психологического консультирования	117
Лоза О.О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики.....	122
Пальм Г.А., Мороз Г.А. Конфліктологічна компетентність і особистісні особливості керівника в умовах конкурентного середовища	126
Проскура Ю.В. Дослідження зв'язку лінії з факторами «Великої п'ятірки»	130
Сурякова М.В. Уявлення студентів-психологів про майбутню професійну діяльність	136

Редакційна колегія серії

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –
доктор економічних наук **Б.І. ХОЛОД**

Головний редактор
Тарнопольський О.Б., доктор педагогічних наук

Редакційна рада

Заступники головного редактора
Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук
Г.А. Пальм, кандидат психологічних наук

Заступник головного редактора

А.О. Задоя, доктор економічних наук

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук
В.В. Зірка, доктор філологічних наук
В.А. Павлова, доктор економічних наук
О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук
Ю.К. Тараненко, доктор технічних наук
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук

В.В. Зірка, доктор філологічних наук
Ю.Є. Давиденко, кандидат педагогічних наук
Ю.В. Дегтярьова, кандидат педагогічних наук
Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук
В.А. Полторак, доктор філософських наук
Л.М. Пріснякова, кандидат психологічних наук
М.В. Сурякова, кандидат психологічних наук
Т.В. Ткач, доктор психологічних наук
В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук
Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук

PEDAGOGY

O.V. Adamenko, M.V. Razorenova Analysis of the topical specter of dissertations devoted to training foreign students in Ukraine (1990–2009)	5
N.P. Volkova Independent work in the context of information and communication technologies' application as means of students' professional communication training	10
N.V. Gavrish Integration processes in the system of preschool education	16
V.N. Grineva The professional competence of a higher educational institution teacher as a result of pedagogical culture development	21
V.V. Dokuchaeva Expert estimation as a method of prognostic assessment in the process of creating innovative pedagogical systems	27
L.V. Knodel Professional training of social workers for clinical social work in Germany	33
G.V. Lokareva The work of art's artistic and informative system in the field of social pedagogue's training for professional communication	37
S.V. Sapozhnikov The system of higher education in the Turkish Republic in today's conditions	41
T.I. Sushchenko Teacher and teaching in the period of personality's priority	46

METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

K.G. Galustova The advance of the language competence of senior pupils on the basis of the notional linguistic analysis of literary texts in foreign languages	52
B.A. Goodman Theory and practice of teaching English as an international language	58
Y.E. Davydenko Particularities of teaching phraseology translation: a macrolinguistic approach	64
Y.V. Degtyarova Theoretical foundations of experiential foreign language learning	69
N.V. Zinukova Interpreters' professional training in higher educational establishments	74
Z.M. Korneva The conceptual framework for designing a coursebook in experiential foreign language learning	79
O.A. Mikhlik, I.P. Borisevich, N.M. Bagrova Some factors of success in learning communication during foreign language classes (at non-linguistic higher school)	84
T.A. Pahomova Bilingual teaching of non-linguistic cycle in high school as a methodological issue	89
O.B. Tarnopolsky Internet in teaching foreign languages for specific purposes at non-linguistic tertiary schools	94

PSYCHOLOGY

O.A. Dniprova Psychological correction in patients with ischemic heart disease	100
T.V. Ermolaeva Psychology students' perceptions of their future profession	104

V.V. Kyrychenko Personality features of employees' perceptions of enterprise organization culture in the conditions of competitive environment	109
V.A. Lagutin, E.I. Lagutina Aggression and the process of psychological consulting	117
O.O. Loza The models of perfectionism and methods of its diagnostics	122
G.A. Palm, G.A. Moroz Conflictological competence and personality features of a manager in the conditions of competitive environment	126
Y.V. Proskura Research on connection of laziness with the factors of the «Big five»	130
M.V. Syriakova The ideas of psychology students concerning their future professional activities	136

Редактор *Л.В. Пилипчак*
 Коректор: *М.С. Ярмолюк*
 Комп'ютерна верстка і дизайн обкладинки – *О.М. Гришкіна*

Підписано до друку 15.04.2011. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 12,60.
 Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
 49000, м. Дніпропетровськ,
 вул. Набережна В.І. Леніна, 18.
 Дніпропетровський університет економіки та права
 імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66.
e-mail: rio@duep.edu

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
 49040, м. Дніпропетровськ, вул. Запорізьке шосе, 40.
 Тел. (056) 794-61-05, 04
 Свідоцтво ДК № 3505 від 23.06.2009 р.

УДК 37(477)

О.В. АДАМЕНКО, М.В. РАЗОРЬОНОВА

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ ТЕМАТИЧНОГО СПЕКТРА ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ (1990–2009 рр.)

Проаналізовано тематику дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора або кандидата педагогічних наук, присвячених проблемам підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: іноземні студенти, вищі навчальні заклади, дисертаційні дослідження.

Постановка проблеми. Підготовка іноземних студентів посідає чільне місце серед пріоритетних напрямів освітньої політики розвинутих країн світу. В Україні ж на початку 90-х років ХХ ст. після розпаду СРСР активність освітніх установ у сфері навчання іноземних студентів з відомих об'єктивних причин зменшилася, і лише зараз ми стаємо свідками й учасниками роботи з відродження цілісної системи підготовки спеціалістів для закордонних держав. Останнім часом відзначається зростання кількості іноземних студентів в Україні, що обумовлює і зростання уваги дослідників до проблем, пов'язаних з удосконаленням їх підготовки. Про це свідчать такі факти, як проведення науково-практичних конференцій різного рівня, публікація статей, монографій, методичних посібників, захист дисертацій з відповідної тематики тощо.

Аналіз досліджень. В останні роки різні аспекти підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах вивчали українські та зарубіжні дослідники: Н. Булгакова, А. Крайнова, Л. Куришева, Л. Левчук, Л. Мазітова, О. Малихін, Н. Маяцька, С. Мордас, О. Резван, Л. Рибаченко, О. Степаненко, В. Тарасенко, Н. Терещенко, Л. Хаткова, Цзан Юеци, Ши Сі Нін та ін.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого дослідження стала тематика дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора або кандидата педагогічних наук, присвячених проблемам підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України.

Вибір як джерельної бази дослідження сукупності таких дисертацій обумовлений тим, що саме дисертації, особливо докторські, є значним внеском у розвиток наукового знання. Дисертація – наукова і водночас кваліфікаційна робота, що визначає особливості побудови змісту, внутрішню структуру й логіку викладення дисертаційного матеріалу. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є розширене обґрунтування актуальності обраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методології та методів дослідження, його головних понять тощо (чого ми не можемо знайти у статтях, матеріалах конференцій, а іноді й у монографіях). Тобто на основі аналізу дисертацій можливо простежити розвиток технології досліджень проблем підготовки іноземних громадян у ВНЗ України. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є детальний огляд робіт попередників і виокремлення тих положень у цих роботах, на які спирається автор дисертації.

Це дає змогу простежити послідовність у розвитку тих чи інших науково-педагогічних ідей, підходів до організації навчання й виховання іноземних студентів. Обов'язковим для дисертанта є обґрунтування практичного значення своєї роботи. Зіставлення продекларованого значення з педагогічною реальністю дає змогу оцінити зв'язок педагогічної науки й практики [1; 3 та ін.].

У цій статті ми розглянемо тематику дисертаційних робіт з питань підготовки іноземних громадян за період 1990–2009 рр.

Загалом за ці двадцять років в Україні було захищено всього 19 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук, присвячених проблемам до-професійної та професійної підготовки іноземних громадян. Для прикладу, за цей же проміжок часу в Росії було захищено більше 130 таких дисертацій.

З початку 90-х років ХХ ст. до сьогодні більшість захищених в Україні дисертаційних робіт, пов'язаних з проблемами підготовки іноземних громадян, мала методичний характер. У перше десятиріччя досліджуваного періоду захищалися лише поодинокі дисертації з теорії та історії педагогіки (пізніше цю спеціальність було розділено на дві: «загальна педагогіка та історія педагогіки» та «теорії і методика професійної освіти»).

Так, В. Тарасенко досліджувала шляхи формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів-русистів в умовах міжпредметної координації. Ця робота особливо цікава тим, що здійснювалася на матеріалі мови педагогіки. О. Тетянченко обґрунтувала педагогічні умови ефективного спілкування з іноземними студентами у процесі навчання, а Л. Хаткова – педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів на підготовчому факультеті. Дисертаційне дослідження Я. Кміта присвячене вивченню дидактичних особливостей інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі.

Робота М. Триняк хоча й присвячена вивченню процесів спілкування українських школярів із зарубіжними однолітниками, але є дуже важливою для усвідомлення того, що спілкування нашої молоді з іноземцями може бути ефективним чинником формування в українців рис громадянськості.

Грунтовний аналіз досвіду підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України за період з 1946 по 2000 рр. здійснено у кандидатській дисертації Л. Рибаченко. У роботі детально проаналізовано історію діяльності України з розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти іноземців, визначено як негативні, так і позитивні риси досвіду такої діяльності, з'ясовано сутність і суперечності сучасного стану системи підготовки студентів-іноземців, ступінь її відповідності міжнародним вимогам до сучасного спеціаліста. Уведено до наукового обігу невідомі раніше статистичні та архівні матеріали, визначила напрями реформування системи підготовки фахівців для зарубіжних країн, які відповідають національним і державним інтересам України.

Автор розглядає іноземних студентів як специфічну соціальну групу, яку відрізняє від населення країни, в якій вони навчаються, а також мовний, психологічний, релігійний, етнічний та інші бар'єри. Суттєвою є також різниця між системами освіти в країні навчання та на батьківщині іноземних студентів.

На основі аналізу літератури та емпіричного матеріалу, накопиченого в ході опитування значної кількості іноземних та українських студентів (відповідно 1200 та 600 осіб) та іноземних і українських експертів (84 та 47 осіб відповідно), Л. Рибаченко виділила «критичні точки», у які іноземний студент переживає кризові стани. Це приїзд студента в Україну, перехід із підготовчого відділення на перший курс та реадaptaція при поверненні на батьківщину після закінчення навчання. Л. Рибаченко відзначає необхідність вивчення психологічного стану й поведінки іноземних студентів у такі критичні періоди і вироблення рекомендацій щодо організації навчання іноземних громадян «на особистісно-орієнтованій основі» [4, с. 12].

Особливо цінним є визначення Л. Рибаченко сутності й суперечностей сучасного стану освіти іноземних громадян в Україні й обґрунтування необхідності кардинальних змін у цій справі. На її думку, у наш час значення підготовки іноземних студентів для України зростає: така підготовка «сприяє не лише поглибленню взаємного порозуміння і довіри між країнами і народами, інтенсивному обміну інтелектуальними цінностями, духовному збагачен-

ню людей, але й активному входженню України в освітній простір світового співтовариства та здобуттю нею міжнародного авторитету» [4, с. 11]. Але процеси поширення позитивних перетворень у навчанні й вихованні іноземних студентів в Україні відбуваються досить повільно. І Л. Рибаченко не тільки доводить це за допомогою наведених в дисертації фактів, а й розробляє конкретні рекомендації щодо інтеграції вищих навчальних закладів Донеччини у міжнародне співтовариство з експорту освітніх послуг.

Автори майже кожного з названих дисертаційних досліджень визначають недоліки, характерні для сучасної системи підготовки іноземних громадян в Україні, головними серед яких є: відсутність державної програми розвитку співробітництва із зарубіжними державами в галузі освіти, в якій би максимально було враховано інтереси усіх країн; відсутність угод між Україною та іншими країнами щодо взаємного визнання документів про освіту; недостатня обґрунтованість програмно-методичного забезпечення підготовки спеціалістів для зарубіжних країн; недостатнє використання зарубіжного досвіду в справі підготовки іноземних студентів тощо.

У досліджуваній період в Україні було підготовлено лише одну докторську дисертацію з проблем навчання й виховання іноземних студентів. Це робота Н. Булгакової «Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті», захищена в 2002 р. в Інституті педагогіки Академії педагогічних наук України за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [2]. Автор визначила загальні вимоги до пропедевтичної підготовки іноземних студентів; розробила концепцію та модель структури цілісної системи та оптимального навчального процесу пропедевтичної підготовки студентів-іноземців з природничих дисциплін у сучасних умовах; створила за допомогою аналогової природної системи модель освітньо-кваліфікаційних рівнів системи освіти, визначила в ній місце пропедевтичної підготовки, обґрунтувала її мету і функцію; визначила умови формування змісту пропедевтичної підготовки й показала варіативну, оптимальну структуру змісту навчальних дисциплін на основі математичного опису гармонійності природних систем; розробила модель циклічної системи навчальних дисциплін у технічному університеті; створила на мові-посереднику адаптивну методичну систему формування предметних знань та здійснила експериментальну перевірку її ефективності для студентів-іноземців з різних країн.

Протягом досліджуваного періоду більшість дисертацій було захищено за спеціальністю 13.00.02. Проте в останнє десятиріччя захищалися дисертації і за спеціальностями 13.00.01, 13.00.07 та 13.00.09.

Так, Т. Дементьева у 2005 р. захистила дисертацію на тему «Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання» за спеціальністю 13.00.09. – теорія навчання. Вона визначила сутність комунікативної компетенції студентів-іноземців у навчально-професійній сфері, її структуру, уточнила показники, критерії та рівні її сформованості; розробила технологію формування комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері з використанням навчально-мовленнєвих ситуацій, уточнила поняття навчально-мовленнєвої ситуації, виявила ефективні види навчально-мовленнєвих ситуацій.

Є. Степанов здійснив дисертаційне дослідження на тему «Формування культури міжнетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів» (2004 р., спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання). Результатом його дослідження стала розроблена організаційно-педагогічна система формування культури міжнетнічних відносин студентів (мета і зміст виховання, методи, засоби, форми діяльності студентів). Було встановлено, що ефективність формування культури міжнетнічних відносин студентів досягається, якщо завдання формування певних якостей спеціально ставиться й цілеспрямовано вирішується в системі виховної роботи у вищому навчальному закладі, студенти залучаються до різноманітної діяльності, пов'язаної з міжнетнічними контактами й міжкультурною комунікацією, їх діяльність відбувається в полікультурному середовищі в процесі міжнетнічної взаємодії. Дисертант обґрунтував принципи формування культури міжнетнічних відносин студентів (духовності, гуманізації, естетизації, культуровідповідності, полікультурності, толерантності), визначив рівні, критерії та показники культури міжнетнічних відносин студентів.

За період з 2000 по 2009 рр. за спеціальностями 13.002 та 13.00.04 було захищено по п'ять дисертацій.

Здобувачі, які захищали дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання, розробляли методiku навчання студентів-іноземців української (2 роботи), російської (2 роботи) мов та вокалу (1 робота). Так, Ж. Горіна (2001 р.) дослідила шляхи розвитку українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України. Н. Василенко в 2008 р. захистила кандидатську дисертацію на тему «Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови у арабськомовних студентів», у якій вона проаналізувала погляди лінгвістів, психологів, педагогів на природу орфоепічної навички, здійснила порівняння звукових систем української та арабської мов на артикулярному, фонологічному та фонетичному рівнях, визначила місце арабо-української фонетичної інтерференції, навела модель порушень реалізації українських фонем арабськими студентами у процесі сприйняття та відтворення мовлення і на цій основі спрогнозувала можливі порушення вимови українських фонем арабами. Головним результатом її дослідження стала модель формування україномовної артикуляційної бази в арабськомовних студентів і відповідна система методичної роботи. Запропоновано систему вправ з формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабських студентів.

В. Ніколаєнко розробила методiku навчання іноземних студентів однієї з базових граматичних категорій – виду російського дієслова, описала психологічні та психолінгвістичні особливості засвоєння російської мови як іноземної; здійснила когнітивно-зіставний аналіз граматичної категорії виду (ГКВ) в російській та англійській мовах; виявила місця найбільш імовірного виникнення інтерференції; визначила поняття граматичної компетенції як складової комунікативної компетенції, установила методичні параметри навчання ГКВ та чотири етапи їх реалізації, уклала типологію вправ і розробила моделі мовленнєвих ситуацій, спрямованих на формування граматичної компетенції студентів-іноземців і розвиток уміння вживати дієслова доконаного і недоконаного виду у різних видах мовленнєвої діяльності на комунікативно-достатньому рівні й у різних типах контексту.

У дисертації, автором якої є Цзінь Нань, обґрунтовано методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

Автори дисертацій за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти присвятили свої дослідження розробці систем пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті (докторська дисертація Н. Булгакової, 2002 р.), формуванню етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища (О. Гуренко, 2005 р.), формуванню професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор (В. Коломієць, 2001 р.), підготовці іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики (О. Палка, 2003 р.), виявленню педагогічних умов розвитку пізнавальних потреб в іноземних студентів у процесі навчання (О. Резван, 2008 р.).

Висновки. Аналіз тематики й змісту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата/доктора педагогічних наук, захищених в Україні за період 1990–2009 рр., дозволяє зробити такі висновки:

– існує суперечність між суспільною потребою в удосконаленні системи підготовки іноземних студентів у ВНЗ України і недостатнім науковим обґрунтуванням шляхів цього вдосконалення, про що свідчить незначна кількість дисертаційних досліджень з відповідної тематики;

– найбільш активно (порівняно з іншими проблемами) вчені досліджують методичні аспекти навчання іноземців російської та української мов, а також питання їхньої пропедевтичної підготовки;

– подальші дисертаційні дослідження проблем підготовки іноземних студентів у ВНЗ України та дослідження, спрямовані на порівняльний аналіз систем підготовки іноземних студентів у різних країнах, є актуальними і вкрай необхідними.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. Підготовка іноземних студентів в Україні як об'єкт педагогічних досліджень / О. В. Адаменко // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (4–6 лютого 2002 року), Київ. – К.: Київ. нац. торг.-ек. ун-т., 2002. – С. 49–53.
2. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н.Б. Булгакова. – К., 2002. – 446 с.
3. Московичев Л.Н. Диссертация как феномен науки и как фактор социальной стратификации / Л.Н. Московичев // Вестник Российского Философского общества. – 2000. – № 1. – С. 125–133.
4. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 20 с.

Представлен анализ тематики диссертационных работ на соискание ученой степени доктора или кандидата педагогических наук, посвященных проблемам подготовки студентов-иностранцев в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: иностранные студенты, высшие учебные заведения, диссертационные исследования.

Analysis of topics of dissertations (for getting Doctor or Candidate of Pedagogy degree) devoted to the issues of preparation of foreign students in higher educational establishments in Ukraine is presented in the article.

Key words: foreign students, higher educational establishments, dissertation.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.018(477)

Н.П. ВОЛКОВА

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

САМОСТІЙНА РОБОТА В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

На підставі аналізу наукових підходів визначено сутність, особливості й форми самостійної роботи студентів у процесі їх підготовки до здійснення професійної комунікації; розкрито сутність найбільш ефективних форм самостійної роботи в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: самостійна робота студентів, професійна комунікація, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних стратегічних завдань, що постають перед сучасною освітою, є розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, здатного до організації плідного взаємообміну інформацією, реалізації комунікативних послуг, передбачених інформаційно-освітнім середовищем, використання інформаційно-комунікаційних технологій як невід'ємного складника загальнолюдської культури, нестандартного, гнучкого вирішення професійних завдань, розробки й упровадження інновацій. Умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно.

Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності отримання знань та формування умінь і навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про національну програму інформатизації») відносить самостійну навчальну роботу до однієї з основних форм організації навчального процесу у вищій школі, здатної забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх фахівців. На сьогодні у вищих закладах освіти більшості західних країн саме самостійна робота студентів становить основу навчання. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [2].

Аналіз досліджень. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти проблеми самостійної навчальної роботи: визначено концептуальні засади самостійної роботи учнів і студентів (Н. Бороздінов, Л. Вяткін, Е. Голант, О. Кірсанов, В. Ляудіс, О. Молібог, О. Савченко, М. Скаткін та ін.); наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л. Зоріна, Л. Кондрашова, М. Скаткін, В. Сластьонін, Л. Спирін та ін.); самостійна робота розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, Б. Єсіпов, В. Козаков, П. Підкасистий та ін.); метод навчання (Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В. Беспалько, А. Матюшкін, Н. Тализіна та ін.). Значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів

(В. Бондар, Т. Габай, Є. Машбиць та ін.); питанням розвитку самостійної пізнавальної діяльності (Н. Половнікова, Т. Шамова, Є. Шиянов, Г. Щукіна та ін.).

Водночас аналіз наукових праць показав, що теоретичні і методичні аспекти організації самостійної роботи, зокрема в умовах використання нових інформаційних технологій, для реалізації завдань нашого дослідження недостатньо розроблені. Поза увагою дослідників залишилась проблема підготовки студентів до здійснення професійної комунікації у системах «студент – комп'ютер», «студент – комп'ютер – студент» під час організації самостійної навчальної роботи.

Отже, соціальна значущість і недостатня теоретична розробленість проблеми зумовили вибір теми цієї статті, **мета** якої: розкрити особливості самостійної роботи в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованої на підготовку студентів до здійснення професійної комунікації.

Згідно з метою було поставлено **завдання**: на підставі аналізу існуючих наукових підходів визначити сутність, особливості й форми самостійної роботи студентів у процесі їх підготовки до здійснення професійної комунікації; розкрити сутність найбільш ефективних форм самостійної роботи в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Вклад основного матеріалу. Щодо першого завдання, то з'ясовано, що дослідники проблеми організації самостійної роботи у вищій школі (С. Архангельський, Б. Іоганзен, О. Молібог, Р. Нізамов, П. Підкасистий та ін.) вкладають у сутність досліджуваного феномену різний зміст, розглядаючи його як: самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідного й самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння професійних знань, способів пізнавальної і професійної діяльності, формування умінь і навичок творчої діяльності й професійної майстерності (М. Гарунов); систему заходів, спрямованих на виховання активності й самостійності як рис особистості, набуття умінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Іоганзен); діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без посереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов); специфічний педагогічний засіб організації й управління самостійною діяльністю у навчальному процесі (П. Підкасистий). Отже, самостійну роботу розглядають як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес; основу самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації; систему заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Підготовку майбутніх фахівців до професійної комунікації розглядаємо як невід'ємний складник їх професійної освіти, що ґрунтується на глибоких знаннях фахових, психолого-педагогічних дисциплін та представлений системою знань, особистісно-орієнтованими технологіями навчання, технологіями моделювання й управління процесом комунікації.

Враховуючи специфіку підготовки студентів до здійснення професійної комунікації, самостійну роботу розуміємо як провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, спрямовану на засвоєння ними сукупності як професійних, так і комунікативних знань, формування умінь застосовувати їх на практиці та здатності до саморефлексії, яка зумовлює самореалізацію і самовдосконалення майбутніх фахівців.

Основними функціями самостійної роботи вважаємо: пізнавальну (засвоєння професійних та комунікативних знань і способів діяльності); самоосвітню (формування практичних навичок і вмінь, самостійного їх оновлення і творчого застосування); прогностичну (працюючи самостійно, студент змушений передбачати і оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); коригуючу (вчасно коригувати свою діяльність); виховну (формує самостійність як рису характеру).

Самостійна робота має привчити студентів до самоосвіти, звички самостійно читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідкою до інформаційно-пошукових сис-

тем та Інтернету, оскільки інформатизація стала реальністю і систематично розширює свій вплив, особливо в галузі освіти.

Враховуючи той факт, що особистість майбутнього фахівця (того, хто навчається) у процесі професійної підготовки у ВНЗ має трансформуватись на особистість того, хто навчає, переконані, що самостійна робота має сприяти їх самореалізації через стимулюючий характер взаємодії викладача (координатора, фасилітатора, тьютора) і студента, усвідомленню вагомості власного розвитку, професійного становлення і самоствердження.

Упевнені, що самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де «особистість – суб'єкт власного розвитку, яка постійно перебуває у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, в якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда» [1, с. 5]. Вона спирається на сформований («набутий») досвід вирішення студентом різних завдань у його різноманітній професійній та комунікативній діяльності, сформовані структури індивідуального досвіду навчання. Разом з тим вона спрямована на «вирощування» нового особистісного досвіду, освоєння студентом інструментарію власного моніторингу на всіх етапах взаємообміну інформацією.

В умовах інформаційно-комунікаційного середовища використовуються особливі форми самостійної роботи. У педагогічній літературі існує термін «модель застосування телекомунікаційних мереж у навчанні», під яким розуміють тип структурованої організованої діяльності, спрямованої на набуття знань із застосуванням одного чи декількох режимів роботи в Інтернеті [3].

Серед численних класифікацій самостійних робіт з використанням інформаційних технологій слід особливо відзначити класифікацію Джуді Харріс [4] (заснована на пізнавальній діяльності того, хто навчається), де кожен з блоків поєднує декілька моделей застосування Інтернету в навчанні.

Перший блок підкреслює багатство міжособистісних контактів окремих студентів та груп за допомогою електронної пошти. Студенти, «підключені до всієї планети», починають цінувати, розуміти й поважати культурні, політичні, лінгвістичні розбіжності й подібності. Їх сприйняття світу в цілому і власного світу змінюється. До цього блоку відносять: листування між окремими студентами; планетарні класи (студенти є членами групи і контактують також з групою); ділову гру, яку проводить студент (один зі студентів проводить віртуальні зустрічі з іншими студентами, будучи прихованим за маскою певного персонажа. При цьому студенти можуть задавати йому будь-які питання); ділову гру, яку проводить викладач; віртуальну зустріч (студенти можуть звернутись із запитаннями до будь-якої відомої особистості); наставництво (наприклад, існує сервер, де студенту допоможуть зробити домашнє завдання, але не шляхом надання готової відповіді, а підведенням його до способу розв'язання).

Другий блок ґрунтується на доборі даних (використання можливостей Інтернету щодо добору оригінальних даних та їх обробки, збагачення власних знань). До цього блоку відносять: обмін інформацією (студенти обмінюються вже наявною у них інформацією з будь-якого питання); сумісний добір даних (для досягнення успіху студенти мають продумати і підготувати пошук, знайти потрібного респондента, обробити й оцінити потрібним чином інформацію); консультацію експертів (студенти можуть звертатися за роз'ясненнями до людини, яка вважається експертом у певній галузі); проведення опитувань (обирається тема, яка цікавить студентів, наприклад, ставлення до певної події, й проводиться опитування значної кількості людей за допомогою мережі); присутність на відстані (спостерігати за роботою певного приладу у режимі реального часу).

Третій блок («сумісна діяльність»). Передбачає поєднання більш складних моделей використання Інтернету, які потребують навичок сумісної діяльності. До цього блоку відносять: «пошуки скарбів» (викладач знаходить (чи приховує) десь у мережі цікавий документ, який студенти мають знайти за допомогою пошукових систем, використовуючи ключові слова, формулюючи іншими словами задану проблему); «сумісна творчість» (студенти пишуть сумісні проекти, створюють навчальні посібники, працюють у міні-групах і надають усім бажаним можливість побачити й оцінити їх творчість); «конкурси і парі» (наприклад, літературна вікторина за участю студентів різних університетів (навіть з різних країн). У ме-

режі пропонуються питання, на які можна відповідати протягом тижня. Оцінюється ерудованість і грамотність викладу матеріалу, а також оформлення відповідей); «моделювання ситуацій»; «колективні ігри» (у мережі існують сервери, де одночасно можуть взаємодіяти багато користувачів, які можуть стати учасниками гри-імітації будь-якої ситуації, наприклад проведення уроку, в якому у кожного учасника є своя роль); «Соціальні акції» (створюють можливість надання реальної допомоги кому-небудь. Наприклад, у Бельгії студентами факультету сурдо- і тифлопедагогіки університету Брюсселя була організована акція підтримки дітей. За підтримки мережі вони організували збір коштів, які були перераховані в дитячі будинки для дітей, які поганочують).

Четвертий блок включає завдання на самостійне використання документальних ресурсів: пошук за допомогою консультанта (студент знаходить інформацію в мережі за певним питанням, при чому у разі наявності ускладнення, він може звернутись за допомогою до консультанта); самостійний пошук документів (студент самостійно шукає потрібну йому інформацію, навчаючись відбирати найбільш цінні повідомлення, критично їх оцінювати).

П'ятий блок надає можливість здійснювати різним чином публікації в Інтернеті (від простого файлу, що пересилається електронною поштою, до розробки гіпертекстових документів); публікація власної веб-сторінки (студент створює сторінку про себе, про свої захоплення, наукові інтереси); сумісна публікація (група створює сумісний проект. Так, популярним став конкурс ThinkQuest (<http://www.ThinkQuest.com>), де студентам різних країн пропонується створити освітні сторінки з будь-якої теми, що їх цікавить. Головна умова – читачі мають отримати повне уявлення про обговорювану проблему); участь у роботі певного серверу (студенти надсилають свою інформацію на різні сервери, де мають місце розділи, які становлять для них певний інтерес); співробітництво з періодичним виданням (можливість публікації статей в електронних журналах).

Шостий блок – самоосвіта. Студент перетворюється на повноправного громадянина Інтернету, самостійно встановлює контакти й відшукує потрібну йому інформацію, використовуючи наявні ресурси для самоосвіти, публікує власні документи. До цього блоку відносять: створення тематичної сторінки; віртуальний музей; віртуальний клас (студенти можуть знаходити форуми або ігри, які становлять для них інтерес, і брати в них участь, прагнучи розширити свій світогляд); інтерактивний курс у мережі (один з варіантів дистанційного навчання).

Перелік вищезазначених блоків є неповним, проте пропонується класифікація дозволяє включити нові види організації самостійної навчальної діяльності до пропонованої структури.

Самостійна форма навчання професійної комунікації бачиться нами як робота студентів над розвитком комунікативних умінь під час виконання різнорівневих завдань, робота з друкованими джерелами та електронними засобами інформації, діяльність із самовдосконалення комунікативної особистості. Вона має діяльнісний характер і тому в її структурі можна виділити компоненти, характерні для діяльності: мотиваційні ланцюжки, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль. Отже, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи з цього, самостійна робота має передбачати такі завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

Наведемо приклади апробованих завдань для самостійної роботи студентів, спрямованих на формування в них таких умінь: працювати з різними видами та носіями інформації; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук необхідних даних з різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; включатися у колективний

пошук інформації; працювати з інформаційними ресурсами комп'ютерних мереж; здійснювати кваліфікований пошук необхідної інформації у комп'ютерних мережах; будувати діалог залежно від умов комунікації (з інформаційним партнером, колективом, комп'ютерною мережею та ін.); вести діалог згідно з етичними правилами комунікації з комп'ютерними мережами та ін.

Рецензія на сайт за темою. Реалізується у двох режимах: студенти складають рецензії на сайт, вказаний викладачем (заздалегідь надається його адреса – URL); студенти самостійно здійснюють пошук сайтів зазначеної тематики і дають на них рецензію.

Аналіз існуючих у мережі рефератів з певної теми, їх оцінювання. Студентам надаються адреси колекції рефератів у мережі і пропонується здійснити аналіз рефератів за заданою тематикою. Студент має прочитати не менше 3–4 рефератів, виділити їх сильні і слабкі сторони, аргументовано оцінити їх якість.

Написання плану лекції. Студентам пропонується до наступної лекції (тема повідомляється), знайти матеріали у мережі Інтернет і побудувати власний план викладу змісту. Наприкінці зазначеної лекції виділяється 10 хвилин щодо обґрунтування студентами власних варіантів структурування матеріалу.

Написання фрагменту лекції. Студентам пропонується відшукати інформацію у бібліотеці та у мережі. Перед початком лекції студенти (2–3 особи по черзі) показують викладачу свої варіанти роботи. Якщо викладач знаходить фрагмент вдалим, він надає можливість студенту провести підготовлений фрагмент лекції. В іншому випадку проведена самостійно робота оцінюється, але викладач проводить лекцію самостійно.

Підготовка фрагменту практичного заняття. Студент чи міні-група за завданням викладача готують фрагмент практичного заняття, використовуючи різноманітні джерела інформації, у тому числі телекомунікаційні мережі. Після проведення фрагменту проводиться колективне обговорення (3–5 хвилин), вказуються переваги і недоліки.

Складання бібліографічного списку. Студентам пропонується підготувати бібліографічний список за темою, використовуючи каталог бібліотеки та адреси сайтів у мережі, здійснивши ранжування знайдених ресурсів за ступенем значущості і розкриття проблеми.

Рецензія на сайт за темою і її презентація. Студенти готують рецензії на сайти, зазначені викладачем, і здійснюють їх презентацію у вільній формі.

Досить ефективними та цікавими для студентів виявилися такі завдання: здійснити пошук сайта певної бібліотеки в Україні, Росії, використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Інтернет (MMI); використовуючи ресурси сайта певної бібліотеки, здійснити пошук і добір літератури з конкретної теми; використовуючи ресурси сайта певної бібліотеки, зокрема каталоги періодичної літератури, здійснити аналіз найбільш актуальних психолого-педагогічних (фахових) проблем; здійснити пошук наукових статей з певної теми, текст статті подати в електронному вигляді як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач; за допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних (фахових, психолого-педагогічних) видань (журнали, газети); за допомогою поштового серверу ua.fm. надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами дослідження; надіслати рецензію на самостійну роботу вашого однокурсника за допомогою програми Microsoft Outlook Express; за допомогою пошукових серверів Yandex (<http://yandex.ru>), Rambler (<http://rambler.ru>) та ін. здійснити пошук матеріалів з певної теми; за допомогою програми Outlook Express (забезпечує роботу з групами новин (телеконференціями) вступити в діалог з віртуальними партнерами з певної теми; стати учасником обговорення лекції, що відбулася, або лекції, яка має відбутися у списку розсилки групи; провести консультацію з викладачем або іншими студентами через відстрочену телеконференцію; взяти участь у спілкуванні у синхронній телеконференції (чаті) із спеціалістами або студентами інших груп чи вищого навчального закладу, що вивчають цю тему; розробити тестові завдання з фаху та здійснити діалог з однокласником за допомогою електронної пошти та ін. Для кожного завдання розроблено інструктивні матеріали – алгоритми дій, що є корисним для студентів.

У процесі самостійної роботи, консультативної роботи з боку викладачів у студентів з'являється розуміння, що для досягнення поставленої мети іноді потрібно жертвувати власною стабільністю. Отже, з'являється усвідомлення студентом необхідності особистіс-

ної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації професійної підготовки. Мета в цьому випадку перетворюється на дійовий стимул розвитку не лише професійних, але й професійно спрямованих комунікативних умінь, а згодом – на позитивний результат. Отже, усвідомлення вирішення суперечностей між рутинною стабільністю і можливістю використання різноспрямованих домагань з метою особистісної перебудови виступає як вагома детермінанта результативності професійної підготовки. Вважаємо, що активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяють: організація самостійної роботи студентів і контроль за її виконанням; диференціація та індивідуалізація навчання; професійна спрямованість самостійних завдань; широке застосування нових педагогічних та інформаційних технологій навчання; забезпечення студентам доступу до інформаційно-пошукових систем глобальної мережі Інтернет; впровадження методу проектів тощо.

Висновки. Узагальнюючи результати виконаної роботи, вважаємо, що педагогічно правильно організована і методично дозована самостійна робота студентів дозволяє значно інтенсифікувати процес формування інформаційно-пошукових, комунікативних умінь. Підсумовуючи, зазначимо, що зміщення у навчальному процесі вищої школи акцентів на самостійну роботу студентів з формування різноманітних груп комунікативних умінь сприяє ефективній підготовці майбутніх фахівців до здійснення професійної комунікації.

Список використаної літератури

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М.: МГУ, 1984. – 257 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в образовании; под ред. Е.С. Полат. – М.: Логос, 1999. – 256 с.
4. Harris Judy. Models of Internet-learning // <<http://www.univ.guelph.qc.ca/pub/scient/models.html>

На основе анализа существующих научных подходов определена сущность, особенности и формы самостоятельной работы студентов в процессе их подготовки к профессиональной коммуникации; раскрыта сущность наиболее эффективных форм самостоятельной работы в условиях использования информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, профессиональная коммуникация, информационно-коммуникативные технологии.

Based on the analysis of existing scientific approaches, the essence, peculiarities and forms of independent work of students in the context of professional communication training are identified. The nature of the most effective forms of independent work with the application of Information and Communication Technologies is revealed.

Keywords: students' independent work, professional communication, Information and Communication Technologies.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 371.132:78

Н.В. ГАВРИШ

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

У статті проаналізовано наукові підходи до реалізації принципу інтеграції в освітньому процесі дошкільного закладу, сформульовано причини, що ускладнюють успішне його впровадження, зокрема пов'язані з переорієнтацією педагогічних кадрів на інші цінності та смисли освітньої діяльності.

Ключові слова: принцип інтеграції, інтеграційні процеси, освітній процес дошкільного закладу.

Постановка проблеми. У світлі сучасних перетворень освіта опановує новий соціокультурний простір, що характеризується інноваційністю та інтеграційністю. Він не просто кардинально змінює форми, методи навчання, реалії взаємин суб'єктів навчального процесу, він потребує принципового оновлення сутності найважливіших понять і категорій педагогічної науки. Зокрема поняття *освіта* (від слова «освітити», «висвітлити») сьогодні пов'язується з процесом і результатом *висвітлення*, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею образу свого «Я». Таке трактування поняття *освіта* передбачає принципово іншу методологію навчального процесу, орієнтовану на інші цінності, інше розуміння ролі особистості в навчанні, яка не лише на декларативному рівні, а реально має стати не просто суб'єктом навчання в певних ланках освіти, а суб'єктом життєдіяльності. Головною умовою цього є пізнання, освоєння досягнень культури людства (І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Кремень, Д. Ліхачов, Й. Лернер, М. Киященко та ін.).

Отже, розмірковуючи над сутністю інноваційних процесів у сучасній освіті, ми в першу чергу маємо вбачати їх не в змістовому чи технологічному аспектах, що самі по собі є також надзвичайно важливими, а в прийнятті нової філософії освіти та відповідних їй цінностей і смислів, що виявляються в побудові особливих взаємин суб'єктів освітнього процесу, визначенні кожним з них своєї прогресивної позиції і місії.

Абсолютно очевидно, що найголовнішою умовою реальних позитивних перетворень є кадри, які, як ми знаємо, вирішують все. Педагогам важливо прийняти сутність цієї гуманістичної освітньої філософії серцем і розумом, проїняти її нею. Водночас очевидним виявляється і той факт, що чинна система професійної педагогічної підготовки гальмує вирішення означеного завдання, відтак, опанування «нових правил гри» лягає на плечі педагогічних колективів дошкільних закладів і кожного з педагогів окремо. Процес змістового і технологічного оновлення сучасної дошкільної освіти ускладнюється відсутністю чітких орієнтирів, невизначеністю багатьох з параметрів освітнього процесу, зокрема термінологічними розбіжностями, дидактико-методичними різночитаннями, які розхитують і без того неспокійний човен освітньо-виховних технологій.

Характерною рисою педагогічної діяльності в системі сучасної дошкільної освіти є достатньо високий рівень особистісної та професійної активності вихователів, методистів, яка свідчить, в першу чергу, про їхню незадоволеність існуючим рівнем навчально-виховного процесу, відчуттям суперечностей та намаганням його змістовно та технологічно удосконалити. Після тривалого періоду тиску жорстких обмежень та інструкцій більшість педагогів щиросердо намагається самореалізуватися, досягти висот професійної творчості, майстер-

ності, нерідко, щоправда, покладаючись виключно на свій досвід, знання і розсуд. З одного боку, радісним, а з іншого – безглуздим і навіть тривожним видеться той факт, що сьогодні майже кожен третій вихователь – сам собі новатор, дослідник, сам собі пише закони, сам їх і втілює в життя. Усе частіше складається ситуація, коли активність є і навіть відчутна, причому нерідко ціною виключно голого ентузіазму педагогів, а бажаних зрушень, покращання загальних освітніх результатів немає.

Погоджуємося з думкою професора К. Крутій, яка говорить про надзвичайну важливість для фахівців сучасної освіти «строгого, навіть трепетного ставлення до термінологічного поля, яке описує простір їхньої професійно-педагогічної діяльності, а також дотримання певних «залізних принципів», порушення яких переважає баланс корисного і шкідливого на бік шкідливого для фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей» [6].

Стратегічні напрями розвитку сучасної освіти, передусім її першої ланки – дошкільної освіти, передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту, формування у дошкільнят цілісного системного світобачення. Такі орієнтири потребують переходу від традиційних лінійних моделей структурування знань до складних, від статичних дидактичних систем до динамічних, від уніфікації змісту освіти, до розуміння його множинності та відносності. Ускладнення взаємодії між різними галузями знань як провідна методологічна закономірність сучасного змісту навчання стимулює розвиток інтегративних процесів у дошкільній освіті. Аналіз теоретичних джерел дає змогу визначити два основних напрями дослідження проблеми інтеграції в освіті – інтеграція змісту (когнітивний аспект) та інтеграція форм і методів навчання (технологічний аспект). Досить поширеним є також підхід, який передбачає перехід від комплексу різнопредметних уявлень до єдиного інтегрованого погляду на дидактичну систему. Його використання у структуруванні знань та організації навчального процесу, впровадження в педагогічну практику інноваційних технологій, зокрема інтегративних, базується на теоретико-методологічному аналізі структури знань, світоглядних, освітніх та інших функцій, з'ясування методологічних концепцій, що можуть бути покладені в основу інтеграції освітніх процесів, у т. ч. на етапі дошкільної освіти.

Науковці відзначають, що на сучасному етапі інтегративні тенденції в освіті починають реалізуватися як закони. Отже, усвідомлення сутності інтеграційних процесів у навчальних системах має відбуватись у напрямі від усвідомлення системи ключових понять, аксіом, постулатів, а потім законів. Звернемося до аналізу ключових понять.

З метою чіткого однозначного використання терміна *інтеграція* було проаналізовано однокореневі поняття. Саме поняття *інтеграція* служить для позначення процесу чи стану відбудови через відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; тобто означає результат інтеграції чи дію, яка веде до цього результату; термін *інтегратор* означає «фактор», «відновник», «пристрій для інтегрування»; *інтегральний* означає цілісний, єдиний, неподільний стан, пов'язаний інтеграцією, чи специфічний спосіб пізнання; поняття *інтегративний* означає процес, в якому реалізується зовнішня і внутрішня, змістова і процесуальна сторони інтеграції; *інтегрований* – означає цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні, *інтеграційний* – характеристика процесу, який реалізується за допомогою інтегративних засобів; слово *інтегрування* означає процес знаходження цілості за елементами; *зінтегрувати* – повністю виконати інтеграційні дії; *інтегрувати* – поетапно увести елементи в задану систему з наявністю домінуючих елементів [3].

Сутність поняття «інтеграція» найбільш повно відображає визначення, наведене дослідницею М. Прокоф'євою: «Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [9]. Розуміти сутність інтеграції необхідно, адже нерідко в організації змістових чи процесуальних аспектів навчально-виховного процесу умови інтеграції виконуються не повністю, відтак, інтегративні утворення підміняються такими, які лише схожі на них, або мають деякі їхні ознаки.

Сучасні дидакти розрізняють інтегральні, інтегровані та інтегративні дидактичні системи, які відрізняються наявністю в першій групі систем інтегральних підсистем, які на відміну від інтегрованих мають більше підстав для інтеграції. Так, якщо в межах інтегрованих

систем інтеграція підпорядковується лише заданій меті (практично не враховуючи природи елементів інтеграції), то в інтегральних системах її елементи інтегруються з урахуванням природи цих елементів, визначення об'єктивних передумов процесу інтеграції.

Інтегративний підхід (на відміну від інтегрованого чи інтегрального) передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Усі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру (таких структур може бути кілька, залежно від мети формування системи). Головною особливістю такої системи є те, що зміст навчального матеріалу визначається не ззовні, а зсередини: найменші елементи утворюють більш складні підсистеми, які, у свою чергу, об'єднуються в системи більш високого рівня організації, у проблемні блоки.

Але, крім названих груп, науковці виокремлюють групу, яка базується на ідеях природної інтеграції та синергетики. Основою синергетичного підходу є нелінійне мислення, здатне сприймати істинну реальність нескінченної змінності світу. Динамічна система (а такими є всі дидактичні системи) в контексті синергетичного підходу трактується як система, зміни в якій визначаються не тільки її станом у певний момент часу, як у класичній динамічній системі, але і її попередніми станами та зовнішніми впливами, в тому числі і випадковостями. Отже, синергетична система належить до ряду складноорганізованих, яким не можна нав'язувати напрям розвитку, адже вони залежать від цілісної сукупності умов для «запуску» самоорганізації.

Таким чином, інтеграція є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції.

З'ясуємо основні фактори та умови здійснення інтеграції в системі дошкільної освіти. В першу чергу зазначимо, якщо в системі шкільної освіти існують навіть протилежні думки щодо доцільності впровадження інтегрованих курсів, реалізації принципу інтеграції в шкільному навчанні, то для системи дошкільної освіти характерна однакова позитивна позиція прийняття як життєвої необхідності впровадження інтеграційних процесів у практику роботи дошкільних закладів (А. Богуш, Г. Беленька, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко та ін.).

На жаль, цілеспрямована підготовка вихователів дошкільних закладів до інтегративного навчання дошкільнят у вищих навчальних закладах майже не проводиться, хоча в окремих університетах введено факультативні курси відповідного спрямування. У той же час, як ми вже відзначали, у практиці дошкільних закладів інтерес до інтегрування змісту, форм і методів освіти в цілому, до методики інтегрованих занять набуває особливої сили. Вихователі, інтуїтивно відчуючи гостру актуальність інтеграційних тенденцій в системі освіти в цілому і дошкільної освіти зокрема, зумовлених змінами у сфері науки та виробництва, намагаються самостійно розробляти конспекти таких занять і активно їх впроваджують.

Крім того, доцільність реалізації принципу інтеграції в дошкільній освіті пояснюється синкретичною природою дитини дошкільного віку, яка у власному пізнанні світу «йде одночасно у різних напрямках» і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів. Психологи, фізіологи, педагоги, аналізуючи пізнавальну сферу дошкільника, відзначають цілісність дитячої психіки, вказують на синкретизм дитячих уявлень про світ як основну якість дитячого мислення, зокрема особливості розвитку здатності до узагальнення у дошкільнят (Л. Венгер, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.), у той же час глобальність та слабку диференційованість психічних процесів (Л. Виготський, Е. Клапаред, К. Коффка, Ж. Піаже); і в цілому характерне для дошкільників домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М.М. Поддьяков, О.М. Поддьяков).

На необхідність реалізувати інтеграційні процеси вже в першій ланці освітньої системи вказують також провідні фахівці початкового навчання, пояснюючи це домінуванням процесів інтеграції у всіх галузях життєдіяльності людини, новими соціальними запитами, відповідними процесами в наступних ланках освітньої системи (М.С. Вашуленко, Т.М. Байбара, О.Я. Савченко, Н.М. Бібік та ін.).

Отже, серед позитивних факторів, сприятливих для реалізації інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти, можна відзначити наявність величезних природних можливостей в розвитку інтелекту дитини, які, на жаль, недостатньо використовуються у традиційно-

му навчанні та визначеність певною мірою інтеграційного змісту дошкільної освіти, що відображено в концептуальному документі Базовий компонент дошкільної освіти, а також певний стихійний досвід проведення інтегрованих занять вихователями, які зацікавлені в опануванні відповідної методики. Водночас педагоги переживають відчутні труднощі у забезпеченні цілісності, структурної та тематичної єдності інтегрованих занять, недостатньо володіють способами інтегрування змісту та методів навчання. Негативним фактором вважаємо також той факт, що сьогодні педагогічна преса нерідко досить некритично, навіть безвідповідально ставиться до презентації широкому педагогічному загалу низькоякісних конспектів, в яких порушені будь-які закони логіки, а не лише інтеграції. Низькоякісні розробки, на жаль, некритично сприймаються значною кількістю педагогів, які звикли вірити написаному. Відтак, все це негативно відображається на розвитку мислення дошкільнят, вносить плутанину у формування в них не лише окремих понять, уявлень, а спричинює хибне світобачення, перекохану картину світу у свідомості дітей. Отже, на наше переконання, необхідне методичне забезпечення інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти, допомога вихователям, які працюють з дітьми.

Успішно розв'язувати ці завдання можна тільки з урахуванням особливостей, зумовлених специфікою віку і характерними для нього видами посиленої і захоплюючої діяльності, їх розумним сполучанням.

Несформованість інтелектуально-логічної сфери дітей цього віку потребує поступового, поелементного розвитку, а чуттєвість і емоційне сприйняття визначають вимоги до психологічного клімату, емоційної атмосфери, в якій відбувається цей розвиток. Розуміючи все це, вихователі нерідко, розробляючи конспект заняття, одягають його, як новорічну ялинку, щоб було все, що потрібно. Але ж йдеться не про елементарне складання елементів системи, як це нерідко буває у практиці роботи вихователів: цей прийом сподобався з однієї технології, модний метод – з іншої, все збирала та зіпсувала своє заняття. Начебто наявні всі окремі сучасні моменти, а смислу в такому дійстві немає, оскільки сам вихователь такий смисл, загальну концепцію у своєму занятті не закладав. Сучасна дидактика вимагає цілісного технологічного підходу. Це підтверджує і висловлювання відомого психолога Д. Ельконіна, який розмірковував про вимоги до навчально-виховного процесу в суміжній ланці – початковій освіті: «У дійсності сьогодні необхідно не просто вдосконалювати зміст, форми, методи і засоби навчання, а потрібна докорінна зміна самої шкільної технології... саме технології, а не техніки, розуміючи під першою внутрішню організацію програмового навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню, принципів та способів побудови процесу опанування цього матеріалу» [10].

Зазначеним вимогам відповідає інтегрований підхід щодо організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Його реалізація дає змогу, не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок реструктурування змісту навчання і принципів оновлення структури і характеру занять. Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості вихователів і дітей. Вона забезпечує певну свободу дій у розкритті теми, змісту, засобів, що використовуються на заняттях. Цей вибір може визначатися як перспективними, так і поточними дидактичними, виховними і розвивальними завданнями.

Окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу втілені в широку практику роботи дошкільних закладів, проте, на жаль, переважно лише у вигляді інтегрованих занять. Втім, доцільно також рекомендувати застосування й інших форм інтеграції.

Інтегрований курс може будуватися на основі об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки, що створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, більш широкого охоплення змісту, формування в дітей системного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, а також надає можливість економічного використання навчального часу. Але дуже важливо у побудові інтегрованого курсу не перетворити в мозаїку формально об'єднані за зовнішніми ознаками різномірні знання. Таким курсом може бути система інтегрованих занять «Дитяча філософія» чи інтегрований курс «Творчі години».

Інтегровані заняття – це форма навчально-виховної роботи, яка об'єднує блоки знань із різних галузей навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного зба-

гачення сприймання, мислення, почуттів дітей, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. Результатом системного впровадження таких занять є формування системного мислення, збудження уяви, позитивно-емоційного ставлення до процесу пізнання.

Методистами також пропонуються *інтегративні дні* – це дні, зміст яких визначається мегатемою, що передбачає вихід за межі одного заняття для найбільш повної її реалізації. Як правило, інтеграційні дні пов'язуються з включенням дітей у спільну з дорослими проєктивну діяльність, що завершується досягненням певного результату.

Висновки. Інтегрований підхід у навчанні, безперечно, сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду дітей, інтенсивному розвитку когнітивних процесів; формуванню допитливості, активного ставлення до подій і явищ дійсності; сприяє становленню особистості в суспільних відносинах і в цілому забезпечує дошкільну зрілість. Однак варто пам'ятати, що інформативність і привабливість змісту навчального матеріалу самі собою не забезпечують ефективності його засвоєння і розвитку окремих сторін особистості дошкільника. Для цього необхідне стратегічне бачення віддалених та близьких цілей, ретельний добір засобів, методів і прийомів навчально-виховної роботи у структурі цілісної дидактичної системи.

Список використаної літератури

1. Бойчук О.В. Дитячий садок із поглядом у майбутнє / О.В. Бойчук, Л.Б. Фесюкова. – Х.: Веста: Ранок, 2005. – 112 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 614–616.
3. Каджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
4. Кудрявцев В.Т. Кризи – это сигнал из будущего / В.Т. Кудрявцев // Дошкільна освіта. – 2007. – № 2. – С. 67–82.
5. Крутій К.Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті / К.Л. Крутій // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2006. – № 5. – С. 6–9.
6. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. I. Концепції, проектування, технології створення / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС ЛТД, 2009. – 320 с.
7. Методичне забезпечення інтеграційних процесів розвитку здібностей дошкільнят. – Донецьк: ІППО, 2006. – 92 с.
8. Плануємо залюбки: Орієнтовні розробки тематичних циклів: у 2 кн. / Авторіупорядники Ю.С. Манилюк, Л.І. Тищук. – Тернопіль: Мандрівець, 2006.
9. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.Ю. Прокоф'єва. – Одеса, 2008. – 21 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Международ. пед. акад., 1995. – 224 с.

В статье проанализированы научные подходы к реализации принципа интеграции в образовательном процессе дошкольного учреждения, сформулированы причины, осложняющие успешное его внедрение, в частности связанные с переориентацией педагогических кадров на иные ценности и смыслы образовательной деятельности.

Ключевые слова: принцип интеграции, интеграционные процессы, образовательный процесс дошкольного учреждения.

Scientific approaches to implementing the principle of integration in the educational process of nursery schools are analyzed in the article. The causes complicating the successful introduction of that principle are explained.

Key words: the principle of integration, integration processes, the educational process of nursery schools.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

УДК 378

В.М. ГРИНЬОВА

*Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
м. Київ*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СФОРМОВАНOSTІ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті педагогічна культура викладача вищого навчального закладу розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей (цілей, мотивів, знань, властивостей, ставлень, технологічних цінностей). Професійна компетентність розглядається як результат сформованості педагогічної культури викладача.

Ключові слова: педагогічна культура, педагогічні цінності, професійна компетентність, педагогічна культура викладача.

Постановка проблеми. Професійна підготовка викладача вищого навчального закладу передбачає сформованість педагогічної культури, оскільки високе звання «Педагог» набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура». Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство взагалі і вища школа зокрема. Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «від людини освіченої – до людини культури», що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності викладача.

Мета статті – розкриття сутності понять «педагогічна культура» і «професійна компетентність» викладача вищого навчального закладу.

Основна частина. Культура є підґрунтям формування Особистості Педагога. Адже ще у «Великій хартії університетів», що була прийнята в 1638 р. в Сорбонні для об'єднання всіх університетів, було проголошено: вища школа є інститутом відтворення та передачі культури.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культура» багатоаспектний, відрізняється складністю та багатовимірністю. Незважаючи на велику кількість визначень поняття «культура», можна виділити такі основні положення: суть культури – гуманістична, людиноцентрована, творча, що полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе спосіб і результат діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливості взаємодії з навколишнім світом і собою.

Виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованої на фор-

мування Особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється і збагачується. У культурі викладача віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, ставлення. Тобто педагогічна культура є феноменом вияву викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, відносин, об'єднаних у певну систему педагогічних цінностей. Існуючи об'єктивно, відносно автономно, педагогічна культура, як система цінностей, функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного викладача.

«Педагогічна культура» як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного розгляду, оскільки являє собою педагогічну систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності та спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою. Ідеал її – викладач-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – є постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності при порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і умінь, переконань, самореалізація у певних видах діяльності, зокрема професійній; цілісність і гармонійну єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних; динамічність і неперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня сформованості власної культури, зокрема педагогічної; усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві. Індивідуальність викладача виявляється в його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічна культура викладача діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складником і в той же час включає їх у себе.

Педагогічна культура викладача розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відносин. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і окреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність викладача, його перфекціонізм. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами.

Отже, педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відображає її як наявний рівень, який забезпечує її подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. У цьому процесі розвитку вбачаємо сутність і діалектику педагогічної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури вчителя. Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професійно-педагогічної діяльності та спілкування, відображаючись у кожному з компонентів педагогічної культури.

Виходячи зі специфіки діяльності викладача, різноманітності його стосунків і спілкування, можливостей творчої саморегуляції, визначено такі функції педагогічної культури: пізнавальну, гуманістичну, виховну, комунікативну, діагностично-прогностичну, норматив-

ну і захисну. Кожна функція відображає різноманітність вирішення професійних завдань. Визнання функціональних компонентів педагогічної культури підкреслює багатоаспектність її змісту й необхідність форм її реалізації. Встановлено, що функції забезпечують реалізацію педагогічної культури, їх виділення розкриває процесуальний бік культури; кожна з функцій зумовлює і окремі види педагогічної культури, які можна подати також як певні підсистеми, що мають власні компоненти і елементи. Проте кожна з них включає в себе систему знань і систему цінностей, а також способи діяльності щодо вирішення адекватних завдань.

Система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетення всіх її складових. Можна стверджувати, що від розмаїття цінностей викладача, що визначає його неповторність і унікальність, його аксіологічне «Я», ціннісні орієнтації, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки і діяльності як самого викладача, так і його студентів.

Характеристика системи педагогічних цінностей уможливорює розкриття змісту педагогічної культури, тобто її структурних компонентів. Багато в чому зміст педагогічної культури залежить від власної педагогічної діяльності, розвиненого педагогічного мислення, способів діяльності викладача, а також від тих ціннісних відносин, які мають місце в суспільстві, що характеризує педагогічну культуру не тільки на суспільно-соціальному, але й на особистісному рівні, і визначається діалектичною єдністю духовної і педагогічної культур.

Педагогічні цінності утворюють систему, яка є змістовою основою педагогічної культури викладача. Можна вказати на тісний зв'язок між цими групами: цінності-цілі й цінності-мотиви зумовлюють характер цінностей-знань і технологічних цінностей; цінності-відносини визначаються характером цінностей-цілей і цінностей-властивостей.

Необхідність виділення цінностей-цілей і цінностей-мотивів полягає у тому, що цілі є логічним стрижнем, сенсом діяльності особистості, яка визначається мотивами, що потребують формування інтересу до професії, особистості студента, його розвитку, освітнього процесу тощо.

Цінності-знання є підґрунтям педагогічної культури. Проте формування системи знань передбачає визначення опорних знань з різних предметів педагогічного, психологічного і фахового циклів таким чином, щоб на їх основі сформувані педагогічну культуру педагога. Виходячи з того, що вона є синтезом багатьох видів культур (моральної, естетичної, розумової тощо), система знань, яка її забезпечує, включає також опорні знання з різних предметів: культурологічні, антропологічні, фізіологічні, етичні, акмеологічні, естетичні тощо. Особливе місце займає система педагогічних знань, які забезпечують процес осмислення, конструювання і обґрунтування програми діяльності викладача, з'ясування їх внутрішньої логіки. Організація засвоєння педагогічних знань сприяє формуванню педагогічного мислення, а також є основою формування способів діяльності, забезпечує як теоретичну, так і методичну, технологічну підготовку викладача.

Особливості педагогічного мислення зумовлені специфікою професії: викладач є не лише джерелом інформації, але й носієм культури, організатором діяльності й спілкування студентів. Щоб розумова діяльність трансформувалась у педагогічне мислення, необхідно формувати такі технологічні цінності, як інтелектуальні уміння, тобто здатність особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного) у процесі оволодіння системою педагогічних знань, вирішенні проблем і завдань у процесі професійної діяльності.

Особливе місце у професійній діяльності викладача посідають такі технологічні цінності, як комунікативні вміння – способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування. Своєрідною мовою спілкування є етикет, який дає змогу, підтримуючи суверенітет кожної особистості, досягати взаєморозуміння і взаємоповаги, формувати ту ауру людської культури, в якій тільки і може нормально існувати й розвиватися особистість. Ефективно комунікативні уміння формуються на основі принципів і правил етикету.

Педагогічна техніка (технологічні цінності) є зовнішньою формою поведінки педагога і допомагає йому створити власний професійний імідж, в якому відображається його привабливість, культура, гарні манери, життєрадісність, сучасність тощо. Професійний імідж роз-

глядається нами як сукупність візуального, внутрішнього, вербального і акторського образів.

Ефективність формування педагогічної культури викладача забезпечують і цінності-властивості, які виявляються у діяльності. Їх синтез приводить до формування узагальнених макрохарактеристик людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Сукупність цих характеристик утворює цілісний «психологічний портрет», якісні ознаки якого виникають, розвиваються, формуються і знаходять свій вияв під час взаємодії особистості з іншими людьми, собою, навколишнім середовищем. Зміст властивостей включає: спрямованість, здібності, якості, аналіз яких можливий лише у ході вивчення мотивів, цілей, змісту, способів і результатів дій у процесі виконання конкретних завдань за певних умов. Професійно-педагогічна спрямованість розглядається як властивість особистості викладача, сукупність мотивів якої зумовлює характер діяльності й служить основою формування педагогічної культури, визначаючи залежність між загальними і спеціальними здібностями.

Успішність професійно-педагогічної діяльності залежить від таких якостей викладача, як: професійно спрямовані параметри (любов до студентів і професії, відданість своїй справі тощо); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява тощо); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість тощо); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість тощо).

Результатом засвоєння знань, сформованості умінь, властивостей, якостей викладача є його ціннісне ставлення до дійсності, діяльності, людей, самого себе. Основними компонентами ставлення є переконання, інтереси, оцінки, емоції, а також потреби, які виявляються у переживанні тяжіння до об'єкта, в активній спрямованості до оволодіння ним, у способах і мотивах їх задоволення, а також у їх трансформації в діяльність, результати якої знаходять вияв у вчинках, діях, поведінці.

Результатами процесу формування педагогічної культури викладача є розвиток його професійної позиції, педагогічної етики, професійної майстерності, творчої індивідуальності та професійної компетентності. Враховуючи важливість останньої, доцільно розглянути її суть.

У психолого-педагогічній літературі, зокрема в теорії та практиці управління персоналом, широко використовуються поняття «компетентність» і «компетенція». У ці поняття вкладається різний сенс, що, безумовно, ускладнює як теоретичну розробку питання, так і організацію практичної роботи з оцінки професійної компетентності. Ми вважаємо, що це положення пов'язане з перекладним характером використовуваних спеціалістами джерел, в яких ці поняття прирівнюються, що, можливо, відбувається у зв'язку з однаковим звучанням цих слів іноземними мовами. Ми будемо дотримуватися поняття «компетентність», оскільки українській мові вони розрізняються.

У результаті ознайомлення з працями різних авторів та довідниками можемо зробити висновок, що існує три групи визначень поняття «компетентність»:

– визначення першої групи пов'язані з діяльністю. Ключові слова: ступінь відповідності. До цієї групи можна віднести визначення, які містять передусім якісну характеристику – ступінь відповідності: компетенція – це скоріше характеристика не суб'єкта, а об'єкта діяльності. Компетенція – приналежність за правом – коло повноважень будь-якого закладу або посадової особи; коло питань, в яких ця особа володіє знаннями, досвідом [1, с. 343]. А компетентність – це властивість суб'єкта діяльності, яка характеризує його відповідність об'єкту діяльності (компетенції). Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) переліку вимог, які висуваються до цієї професії. Компетентність конкретної людини – це вже її професіоналізм, тобто людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні усіх професійних питань;

– визначення другої групи пов'язані з особистістю. Ключові слова: здібності та якості. До цієї групи відносимо визначення, пов'язані зі здібностями особистості: компетентність визначається в різних джерелах як «здібність мати запланований конкретний результат» або як «індивідуальні здібності особистості цілеспрямовано набувати та застосовува-

ти кваліфікацію»; «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних для якісної продуктивної діяльності» [2]. Компетентна у певній галузі людина володіє відповідними здібностями й знаннями, які дозволяють їй обґрунтовано говорити про цю галузь і ефективно діяти в ній [2];

– визначення третьої групи пов'язані зі знаннями, вміннями та навичками. Ключові слова: володіння знаннями, уміннями, навичками. Отже, до цієї групи відносимо визначення, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, уміннями, навичками (ближче до поняття «кваліфікація»): компетентність – володіння знаннями, які дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку [1, с. 217].

В. Лозова зазначає, що компетентність має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона потребує значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [3, с. 5].

А. Хуторський вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особисте ставлення до неї та предмета готовності [2].

С. Уласевич розглядає компетентність як складне особистісне утворення, яке дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати освітню діяльність, забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості [4].

Отже, компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає як діяльнісна характеристика.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що автори по-різному вивчають професійну компетентність. Так, Н. Кузьміна розглядає її як обізнаність і авторитетність педагога, властивість особистості, яка дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини [5]. А. Маркова вважає, що професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, в якій реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати в навченості та вихованості школярів [6].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, які дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під «педагогічною компетентністю учителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [7, с. 40].

Нам імponує визначення Л. Карпової, яка вважає, що професійна компетентність педагога є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Компетентність педагога не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [8, с. 14].

Вважаємо, що професійна компетентність викладача є чинником підвищення якості освіти і включає професійно-змістовий, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовий компонент передбачає наявність у викладача цінностей-знань з предмету, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими має оволодіти студент, теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти студентів. Технологічний компонент включає професійні цінності-знання, апробовані в дії, тобто цінності-уміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідному осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності-цінності.

Висновки. Як важлива сутнісна характеристика особистості викладача педагогічна культура є складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості і одночасно умовою ефективної професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення. Особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона є важливим чинником впливу на іншу особистість з метою її розвитку, передбачає наявність етичної, комунікативної, психологічної та інших культур.

Список використаної літератури

1. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії АПН УРСР, 1974. – 775 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В. Хуторской // www.eidos.ru
3. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Х.: ОВС, 2002. – 164 с.
4. Уласевич С.Н. Управление качеством развития образовательной компетентности школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Уласевич. – Белгород, 2003. – 22 с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителей / К.А. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
7. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – С. 40.
8. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача / Л.Г. Карпова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.

В статье педагогическая культура преподавателя высшего учебного заведения рассматривается как диалектическое интегрированное единство педагогических ценностей (целей, мотивов, знаний, свойств, отношений, технологических ценностей). Профессиональная компетентность рассматривается как результат сформированности педагогической культуры преподавателя.

Ключевые слова: педагогическая культура, педагогические ценности, профессиональная компетентность, педагогическая культура преподавателя.

In the article the pedagogical culture of a higher school teacher is discussed as dialectic integrated unity of pedagogical values (aims, motives, knowledge, properties, attitudes, technological values). Professional competence is considered as a result of the developed pedagogical culture of a higher school teacher.

Key words: pedagogical culture, pedagogical values, professional competence, pedagogical culture of a teacher.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

УДК 37.012.001.76

В.В. ДОКУЧАЄВА

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ЕКСПЕРТИЗА ЯК МЕТОД ПРОГНОСТИЧНОЇ ОЦІНКИ В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

У статті обґрунтовано методологічну сутність експертизи, що здійснюється в логіці процесу проектування інноваційних педагогічних систем.

Ключові слова: експертна модель, експертна оцінка, експертиза проекту, прогнозування, проектування інноваційних педагогічних систем, суб'єкт експертизи.

Постановка проблеми. Виникнення завдань експертного типу (як окремого класу дослідних завдань) обумовлене певними визначними подіями у світовому освітньому просторі. Зокрема Ю. Швалб зауважує той факт, що в 1990 р. принципи інноваційного навчання було прийнято як основоположні у програмах діяльності ЮНЕСКО з розвитку світової системи освіти в третьому тисячолітті. Оскільки ж, на думку автора, далеко не всі інновації у сфері освіти є позитивними, то природно постає «...проблема оцінки... нововведень та прогнозування їх наслідків» [1].

Наше дослідження довело, що ефективність процесу проектування інноваційних педагогічних систем суттєвою мірою визначається обґрунтованим використанням методу експертної оцінки щодо проміжних і кінцевих продуктів проектувальної діяльності.

Отже, **метою** цієї статті ми визначаємо з'ясування методологічної сутності експертизи як процедури, що вбудована в логіку процесу проектування. Вважаємо доцільною подальшу декомпозицію мети у спосіб розкриття таких проблемних локусів: 1) особливості здійснення експертизи в процесі керованого створення, опанування і впровадження нового педагогічного знання; 2) експертні моделі як засіб моніторингу в діяльності педагога-проектувальника; 3) експертиза як складова технології проектування інноваційних педагогічних систем; 4) незалежний експерт як чинник об'єктивної оцінки проекту інноваційної педагогічної системи.

Отже, послідовно розглянемо ці методи.

Особливості здійснення експертизи в процесі керованого створення, опанування й впровадження нового педагогічного знання

Відразу зазначимо, що в нашому дослідженні *проектування* подається як *керований процес створення, опанування і впровадження* нового. Тобто проектування є способом інноваційної діяльності в освітньому просторі [2, с. 118].

Для системи, що розпочинає свій життєвий цикл (створюється, стабілізується, функціонує, розвивається тощо), надзвичайно важливим моментом є складання імовірного висновку-прогнозу щодо подальшого її розвитку. Саме експертиза, за Ю. Швалбом, становить собою особливий рід прогностичної оцінки, яка пов'язана з прогнозуванням можливих наслідків для елементів діючої системи та критичним аналізом цих наслідків. «Прогностична оцінка є імовірнісною, але в цьому полягає... одна з переваг експертизи як методу до-

слідження, – у підсумку ми отримуємо віяло відповідей, що відображають якість і ступінь вірогідності можливих наслідків з урахуванням різного ступеня їх віддаленості» [1].

Експертна оцінка, що є різновидом прогнозування, в загальному випадку являє собою метод «аналізу й дослідження складних проблем, що не формалізуються на основі інтуїтивно-логічного підходу» [3, с. 444]. З аналізу досліджень у галузі експертної оцінки впливає ряд вимог, що ставляться експертизою до різних аспектів проектування як процесу детальної розробки нового. При цьому особливе значення надається аксіологічному обґрунтуванню проекту.

О. Заїр-Бек, аналізуючи ціннісний аспект проектування та посиляючись у своїх міркуваннях на Д. Юма («цінності не є тотожними значенням», «судження про належне не виводяться із суджень про суще») та М. Кагана (цінність – це «відношення певного предмета до інтересів, ідеалів і потреб суб'єкта»), висловлює власне припущення стосовно педагогічного проекту, який, «...хоча й відображає особливості теоретичних позицій його авторів, проте не може оцінюватися на підставі тих чи інших принципів та критеріїв, що використовуються під час оцінки авторських теоретичних концепцій та наукових досліджень» [4, с. 64]. Оскільки ж, вважає автор, реалізація будь-якого педагогічного проекту зазвичай порушує інтереси багатьох людей, то цілком природною є така вимога: під час проведення експертизи педагогічних проектів варто брати до уваги не лише судження експертів у певній науково-практичній галузі, але й міркування саме тих учасників педагогічного процесу, інтересів яких безпосередньо стосуються ті чи інші перетворення. «У практиці соціально-економічного проектування така організація експертизи із залученням громадської думки та її врахуванням... під час прийняття рішень має назву «партисіпація проектів», – зазначає згаданий автор [4, с. 65].

Наведене вище міркування уможлиблює висновок: аксіологічний аспект (ціннісні орієнтири учасників, у тому числі й експертів) у поєднанні з гносеологічним (пізнавальним) та праксіологічним (перетворювальним) аспектами проектувальної діяльності може здійснювати безпосередній вплив на вибір мети й програм їх досягнення. При цьому «...власне цілі... можуть розглядатися як цілі-цінності, з якими далі зв'язуються процеси досягнення результатів» [4, с. 66].

Саме аксіологічний компонент педагогічного проектування надає останньому характер «діяльності, спрямованої на цілі ціннісного характеру» (О. Заїр-Бек), чим зумовлюється одна з провідних вимог (принципів), що висувуються до процедури експертизи: відкритість і прозорість для всіх учасників освітнього процесу.

Проте, як ми мали змогу переконатися, ця вимога не є універсальною для всіх випадків експертної оцінки. У дослідницькій практиці ми стикаємося з декількома способами організації експертизи, але, на нашу думку, передусім варто виділити такі її різновиди, як *незалежна експертиза* (за участю одного експерта) та *консилиум* (комплексна експертна оцінка, що передбачає наявність групи експертів). У першому випадку всі функції означеної процедури реалізуються одноосібно, у другому – розподіляються поміж членами експертної групи.

Таким чином, поряд з принципом відкритості актуалізується принцип конфіденційності, що є майже альтернативним попередньому, бо полягає у нерозголошенні відомостей, отриманих експертами. Ця суперечлива в етичному розумінні ситуація, на наш погляд, вельми продуктивно вирішується за допомогою принципу усвідомленої згоди (С. Дерябо), що передбачає надання експертом «...обстежуваному вичерпної інформації за всіма питаннями, що цікавлять останнього, стосовно цілей тестування, подальшого використання результатів, заходів щодо недопущення несанкціонованого доступу до даних тощо...», позитивним наслідком чого має бути добровільна участь обстежуваного в експертному дослідженні [5, с. 16–17].

Порушуючи *праксіологічний аспект* проектування, варто виділити таку *провідну функцію експертизи*, як оцінка ступеня реалізації проекту і складання прогнозу наслідків цієї реалізації. Це зобов'язує нас звернутися до проблеми відбору експертних моделей.

Експертні моделі як засіб моніторингу в діяльності педагога-проектувальника

Експертна оцінка проекту може формуватися на основі моделей таких типів: критеріальної (вироблення суджень на підставі певних критеріїв), діагностичної (виявлення й об-

робка якісних та кількісних характеристик системи), прогностичної (визначення напрямів розвитку системи). Вибір певної моделі (чи їх сукупності) зумовлюється, на наш погляд, виключно власною когнітивною тактикою дослідника-експерта.

Утім, як слушно зауважує Ю. Швалб, «...ступінь вірогідності прогностичної оцінки та... ефективність експертизи залежать від наявності базових нормативних моделей системи, що експертується» [1]. Тож як завдання, що звідси випливає, варто розглядати «створення моделей особливого типу – експертних моделей об'єкта дослідження» [1].

Гносеологічний аспект проектування передбачає дотримання певних вимог-принципів під час розробки базових експертних моделей (тут модель постає як «засіб розуміння ситуації»), що, за Ю. Швалбом, виявляються особливо ефективними у випадку комплексної психолого-педагогічної експертизи. Цими принципами є:

1. Принцип полісуб'єктності. Під час експертного дослідження необхідно виокремлювати всі основні діяльнісні позиції з подальшим наданням психологічних структур та функцій відповідних суб'єктів (до необхідного набору останніх включені розробники проекту й програми, педагог, учень, проте цей перелік підлягає розширенню).

2. Принцип взаємного відображення. Усі діяльнісні позиції, що утворюють педагогічну систему, мають розглядатися не лише як самостійні, але і як залежні від інших, тобто необхідно включати до опису кожного суб'єкта такий значущий параметр, як його власне уявлення про іншого суб'єкта.

3. Принцип додатковості. Йдеться про специфічну особливість педагогічної системи, сенс якої полягає в тому, що жодна діяльнісна позиція не може бути реалізована повною мірою без присутності інших (наприклад, програмування як діяльність передбачає й зумовлює розгортання діяльності педагога та учня: діяльність педагога без наявності програми та учня є безглуздою, діяльність учня без програми та педагога є неможливою).

4. Принцип «матрьошки». Оскільки педагогічна система є багаторівневою, для кожного конкретного випадку експертизи певної педагогічної системи необхідно визначати й описувати як ту систему, до якої вона входить, так і ту, що вписана в неї (очевидно, що тут йдеться про надсистему та підсистему. – В. Д.).

5. Принцип особистісного зростання. Цей принцип отримує вияв у вигляді кінцевої мети експертного дослідження, що полягає в оцінці впливу педагогічної системи на психологічний та соціальний розвиток включених до неї суб'єктів [1].

Суттєвою особливістю експертних моделей є те, що їх не можна конструювати як суто професійні. Фактично це методологічні моделі, що для користувачів (суб'єктів експертизи) мають виконувати роль «загального когнітивного засобу» та «базової рамки усвідомлення ситуації» (Ю. Швалб). Відтак, кожна експертна модель, виконавши своє основне призначення, може використовуватися як база для подальшої операціоналізації процедур розв'язання дослідних та інших професійних завдань, а в нашому випадку – для поточного моніторингу в процесі проектувальної діяльності [2, с. 161–163; 6, с. 181–193].

Експертиза як складова технології проектування інноваційних педагогічних систем

З огляду на інструментальний аспект проектувальної діяльності процедура експертизи полягає у здобутті спеціалістом різноманітних відомостей з різних джерел, осмисленні усієї сукупності отриманих даних, верифікації первинних суб'єктивних оцінок експерта та складанні експертного резюме.

Останнє, зазвичай, має включати такі структурні одиниці:

1. Стислий опис проблеми; формулювання цілей експертизи.
2. Склад експертної групи.
3. Перелік джерел інформації (у повному обсязі).
4. Загальна характеристика проекту.
5. Експертні оцінки.
6. Експертні рекомендації [7].

Провідним критерієм якості експертизи вважається її переконливість, яка, за В. Ясвіним, «...забезпечується сукупністю зібраних реальних фактів, їх сумлінним аналізом та системним осмисленням» [8, с. 113].

В експертизі проекту інноваційної педагогічної системи ми виділяємо як суттєві й доцільні такі змістовно-логічні блоки:

I. Аналіз рівня методологічної, теоретичної і концептуальної обґрунтованості проекту інноваційної педагогічної системи. Визначається наявністю таких інноваційних компонентів:

– діагностичного (виявлення вихідного стану інноваційної педагогічної системи, а саме: готовність до інноваційного пошуку учасників освітнього процесу, ресурсне забезпечення інноваційної педагогічної системи на етапах її проектування, впровадження і розвитку на найближчі кілька років тощо);

– концептуально-прогностичного (концепція проекту: прогностична модель стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти; програма науково- та інноваційно-експериментальної діяльності певного закладу);

– проєктивно-конструктивного (базова модель інноваційної педагогічної системи, моделі її підсистем та науково-методичний супровід процесу їх реалізації);

– організаційно-управлінського (нормативне забезпечення функціонування й розвитку інноваційної педагогічної системи; план діяльності всіх підрозділів інноваційного закладу освіти);

– моніторингу (циклограма контрольної-діагностичної діяльності суб'єктів педагогічного процесу інноваційного закладу освіти; критеріально-діагностичне забезпечення рефлексивно-оцінної діяльності, здійснюваної в межах адміністративного та наукового управління проектом).

II. Аналіз ступеня відповідності загального задуму й вихідної концепції проекту тенденціям розвитку системи освіти (на світовому, національному, регіональному рівнях тощо).

III. Аналіз стану впровадження проекту інноваційної педагогічної системи (на момент проведення експертизи).

IV. Оцінка репрезентативних можливостей певного проекту (тобто його придатності для застосування в іншому освітньому середовищі).

V. Висновок-прогноз щодо очікуваного ступеня реалізації ідей, декларованих концепцією проекту інноваційної педагогічної системи [2, с. 170–171].

Як суттєве зазначимо, що *експертиза інноваційної педагогічної системи, здійснювана на стадіях проектування й впровадження останньої, є методом прогнозування розвитку цієї системи, а отже, має своєю провідною функцією оцінку наслідків функціонування системи, що можуть виявлятися з боку всіх суб'єктів, включених у сферу її дії.*

Вочевидь, цим міркуванням окреслюється вельми впливова роль суб'єкта, причетного до життєвого циклу інноваційної педагогічної системи. Проте окремого розгляду потребує *оцінюючий суб'єкт*, для якого експертиза є професійно й особистісно вмотивованою процедурою, що цілком виключає можливість як формалізму, так і надмірної зацікавленості під час вироблення підсумкового експертного резюме. У зв'язку з цим звернемося до останнього проблемного локусу, передбаченого логікою цієї статті.

Незалежний експерт як чинник об'єктивної оцінки проекту інноваційної педагогічної системи

Сутність методу експертної оцінки як різновиду прогнозування полягає у проведенні експертами (провідними фахівцями в різних галузях наукового знання) аналізу проблеми з подальшою формалізованою обробкою результатів. Узагальнене судження експертів приймається як найбільш імовірне вирішення проблеми.

Процес добору експертів взагалі вважається досить складним завданням. Останнім часом було вироблено ціле розмаїття методів їх пошуку. Загалом ці методи поділяють на об'єктивні, що базуються на дійсних показниках (кількість наукових праць, досвід роботи в певній галузі, результати обстежень тощо) та суб'єктивні (таємне обговорення кожного претендента до експертної групи, взаємооцінка майбутніх експертів за шкалами, самотестування тощо). За нашим спостереженням, найбільш професійно виправданим є метод виявлення експертів «надекспертною» групою, яка складається з фахівців-когнітологів, що за допомогою спеціальних тестів аналізують знання суб'єктів експертизи.

Отже, експерт у загальному розумінні – це досвідчена особа, запрошувана в суперечливих та складних ситуаціях. Саме експертиза, як жодний інший метод, передбачає орі-

ентацію передусім на компетентність та досвід фахівця-експерта, особистість якого, власне, і постає головним «інструментом» дослідження [7, с. 109]. Тобто, якщо діагностика потребує певної техніко-методичної оснащеності дослідника, то експертиза потребує насамперед вияву цілковитої суб'єктності останнього. Звідси, як зазначає В. Ясвін, – принципова відмінність методу діагностики від методу експертизи: перший передбачає прагнення до максимальної об'єктивності результатів у спосіб нівелювання особистості дослідника, тоді як другий «органічно включає суб'єктивне міркування експерта, зумовлене його професійною інтуїцією» [7, с. 103–110].

А. Хараш також вважає, що саме «...у зміщенні акценту з дослідницького інструментарію на самого дослідника й полягає... відмінність експертних досліджень від фундаментальних та прикладних» [7, с. 114].

Перевага експерта перед іншими фахівцями зумовлена тією обставиною, що лише йому належить право робити пророкування і виносити обґрунтовані судження за мінімальною кількістю змінних (тобто отримувати максимум інформації з найменшої кількості сигналів для сприйняття) (О. Заїр-Бек).

Ценз (класність) експерта визначається, між інших, за такими критеріями:

– уміння встановити кількість змінних для винесення судження;

– уміння визначити ступінь значущості цих змінних;

– швидкість прийняття обґрунтованих оцінних суджень;

– точність рішень;

– вірогідність прогнозів;

– уміння точно, стисло, доступно для розробників висловлювати аналітичні та оцінні судження [4, с. 75].

Найбільш загальними критеріями для визначення компетентності експертів служать: рівень ерудиції (широта поінформованості); глибина знань з певної проблеми; обізнаність у певній галузі (Б. Гершунський); досвід діяльності у відповідній галузі; прогностичні здібності (В. Полонський).

Для випадку, коли працює група експертів, дослідники сформулювали принципи, яких має дотримуватися кожний оцінюючий суб'єкт під час вироблення експертних висновків:

1. Принцип несуперечливості суджень та оцінок.

2. Принцип системності вираження позицій.

3. Принцип узгодженості із законодавчими документами, програмними завданнями розвитку національних, регіональних освітніх систем тощо.

4. Принцип відповідності, згоди в остаточних міркуваннях експертів.

5. Принцип узагальненості критеріїв оцінки проекту (укрупнені показники).

6. Принцип усвідомлення реальності (урахування часових, ресурсних та інших раціональних показників у виробленні оцінних суджень).

7. Принцип доступності й прозорості у висловленні суджень останні мають бути зрозумілими для різних фахівців у сфері практики освіти).

Висновки. Таким чином, беручи до уваги функції експертуючого суб'єкта (гностичну, акмеологічну, прогностичну, резюмуючу), що зумовлені провідними завданнями експертної діяльності (аналіз, прогнозування розвитку, з'ясування шляхів вирішення ситуації, що виникла), робимо висновок, що загальна місія експерта є стратегічно значущою, адже в будь-якому разі спрямована на збереження інноваційної педагогічної системи.

Найбільш виправданими для залучення експертуючих суб'єктів є вузлові («доленосні») моменти в життєдіяльності інноваційної педагогічної системи: перехід від одного етапу життєвого циклу до наступного – в процесі програмованого розвитку або відхилення від накресленої стратегії, вибір напрямів розвитку – в процесі саморозвитку інноваційної педагогічної системи.

Підсумовуючи викладене вище, підкреслимо, що однією з відмітних рис сфери діяльності оцінюючого суб'єкта (незалежного експерта) є неможливість використовувати двічі одну й ту саму експертну модель (інакше кажучи, робота експерта – це щоразу робота «на замовлення»). За таких обставин найбільш універсальну компетентність має суб'єкт-когнітолог (фахівець-дослідник-експерт), що виявляє спроможність розв'язувати високопроблемні завдання в межах міждисциплінарного знання (продуктів синтезу психології,

педагогіки, соціології тощо) і, зокрема, педагогічної інноватики (неології, аксіології, праксеології).

Список використаної літератури

1. Швалб Ю. Психологическая экспертиза педагогических инноваций / Ю. Швалб // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: матеріали III Харківських Міжнар. психол. питань / за ред. О.К. Дусавицького. – Х.: Лівий берег, 1999. – 206 с.
2. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В.В. Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Філософія: навч. посіб. / Л.В. Губернський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; за ред. І.Ф. Надольного. – 3-тє вид., стер. – К.: Вікар, 2003. – 457 с.
4. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.
5. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо. – М., 1997.
6. Докучаєва В.В. Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці / В.В. Докучаєва // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2010. – № 9 (196). – С. 181–193.
7. Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экспериментальных ситуациях: идеология, методология, процедура / А.У. Хараш // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М., 1996. – С. 87–129.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: монография / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

В статье автор обосновывает методологическую сущность экспертизы, осуществляемой в логике процесса проектирования инновационных педагогических систем.

Ключевые слова: экспертная модель, экспертная оценка, экспертиза проекта, прогнозирование, проектирование инновационных педагогических систем, субъект экспертизы.

In article the author discusses the methodological essence of expert estimation implemented within the logic of the process of designing innovative pedagogical systems.

Key words: expert estimation model, expert estimation, expert estimation of a project, prognosis, designing innovative pedagogical systems, the subject of expert estimation.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

УДК 37.013

Л.В. КНОДЕЛЬ

*Національна академія внутрішніх справ,
м. Київ*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ КЛІНІЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В НІМЕЧЧИНІ

Тема клінічної соціальної роботи у ФРН дуже актуальна з точки зору своєчасності, а також новизни і соціальної значущості в умовах України. Важливо довести до широкої української аудиторії нові факти, висновки, закономірності розвитку соціальної роботи в системі охорони здоров'я Німеччини.

Ключові слова: соціальні працівники, соціальна робота, система охорони здоров'я, вищі навчальні заклади.

Постановка проблеми. Тема клінічної соціальної роботи у ФРН дуже актуальна з точки зору своєчасності, а також новизни і соціальної значущості в умовах України, де її особливості не досліджені. Тема нова і маловідома, навіть для багатьох науковців. Адже вид цієї соціальної роботи, як і сам термін «клінічна соціальна робота», з'явився у ФРН не так уже й давно. А навчальні магістерські програми професійної підготовки клінічних соціальних працівників взагалі недавно побачили світ.

Мета дослідження: довести до широкої української аудиторії нові факти, висновки, закономірності розвитку соціальної роботи в системі охорони здоров'я Німеччини, уточнити відомі раніше, але недостатньо досліджені факти.

Виклад основного матеріалу. За останні 30 років у ФРН значно збільшилась кількість професій, пов'язаних з проведенням соціальної роботи, з вихованням та охороною здоров'я громадян, і, передусім, у сегменті так званих «жіночих» професій (з 1970 р. на 2,5 млн робочих місць) [6]. При цьому найбільше професій виникло у системі охорони здоров'я. У цей час приблизно 25% усіх соціальних працівниць зайняті у цій галузі, особливо в психіатрії та у сфері самодопомоги. Та нещодавно виник сумнів щодо їх фаховості і професіоналізму. Існує загроза подальшого поділу робочих місць, ліквідації тарифних домовленостей.

Компетенцією соціальної роботи, пов'язаної з оздоровленням громадян, є не лише система охорони здоров'я, а й робота за місцем проживання на дільниці, у школі, на підприємстві, у родині, на транспорті тощо.

Поле її діяльності у сфері «здоров'я» німецькими вченими розглядається з таких позицій:

- традиційна сфера проведення соціальної роботи у системі охорони здоров'я;
- можливість співучасті соціальних працівників у підтримці, збереженні здоров'я;
- діяльність соціальних працівників і працівниць на підтримку здоров'я громадян у системі соціального забезпечення населення [5].

Прихильники першої позиції мають на увазі «здоров'я», як відсутність хвороби. Дві інші позиції акцентують на ресурсозабезпеченні людини.

У першому випадку відбувається орієнтація на фактори ризику, на пояснення того, що загострює сприйняття про можливі зв'язки між хворобою та психосоціальними масштабами. Програми профілактики дають роз'яснення щодо ризиків, які загрожують здоров'ю (куріння, вживання алкоголю).

Особа, яка хворіє або якій загрожує небезпека захворіти, є не лише носієм симптомів хвороби, а й суб'єктом незмінного потенціалу/ресурсу, що закріплені в певному соціальному середовищі. І мова йде не про зменшення факторів ризику, а про зміцнення соціально обґрунтованих ресурсів.

Перед соціальними працівниками постає поряд з іншими завдання встановити, як громадяни бачитимуть зв'язок між власним здоров'ям та життєдіяльністю [2].

Як свідчать історичні дослідження, з початком індустріалізації в Німеччині в XIX ст. здоров'я її громадян усе більше розглядалося як суспільна цінність. А страхування і соціальна гігієна були спрямовані на його захист і підтримку. Тоді ж були створені для цього правові основи в Пруссії: Закон про страхування громадян у зв'язку з хворобою (1883), Закон про страхування громадян у зв'язку з нещасним випадком (1884), Закон про страхування громадян у зв'язку з настанням похилого віку та інвалідності (1889).

Започаткували охорону здоров'я в Німеччині церковні громади та приватні товариства. Таку ж роль відігравали народні кухні (Volksküchen), особливо під час Першої світової війни, консультації з харчування, роз'яснення і профілактика (у зв'язку з поширенням туберкульозу, алкоголізму, смертністю новонароджених), догляд за інвалідами, соціальна і психологічна гігієна [4].

До Першої світової війни формували основу практичної соціальної роботи економіка і медицина, гігієна і психіатрія. Із заснуванням перших середніх спеціальних навчальних закладів (Fachschulen) під час війни прийшло усвідомлення того, що проблеми із здоров'ям тісно пов'язані із соціальними проблемами, такими, наприклад, як бідність, злидні, невлаштованість. Уже після 1918 р. виникли заклади для пацієнтів, що страждали різними хворобами (туберкульоз, венеричні захворювання), психічних хворих, п'яниць.

У другій половині XX ст., передусім в останні його десятиліття, з'явилися поруч з відомими раніше бідністю і злиднями нові фактори ризику, такі як неправильне харчування або небезпечні види спорту.

Вплив соціальної роботи на охорону здоров'я став більш диференційованим: вона допомагає у подоланні хронічних хвороб, наприклад астми, діабету, а також у консультаціях з проблем СНІДу та вживання наркотиків.

Бідність, самотність, обмежені фізичні можливості, патологічний потяг (хвороблива залежність), що особливо вражають дітей і підлітків, перебувають і на початку XXI ст. у центрі суспільної уваги.

Відповідно, сьогодні знаходять себе соціальні працівники і працівниці в опікуванні психічних хворих, наркозалежних, хворих на СНІД, у лікарнях для хворих, що потребують невідкладної медичної допомоги, у соціальній психіатрії, у реабілітаційних клініках, в амбулаторному, напівстаціонарному і стаціонарному обслуговуванні, у центрах соціальної допомоги, в будинках здоров'я, в консультаціях для інвалідів.

Велику кількість спеціальностей, що стосуються охорони здоров'я, Ганс Гюнтер об'єднує в одну перспективну галузь – клінічна соціальна робота (Klinische soziale Arbeit) [7].

Клінічна соціальна робота розвинулася у ФРН за останні десять років у спеціальну галузь соціальної роботи, орієнтовану на американську модель «clinical social work». Це не тільки соціальна служба у лікарні. Вона головним чином спрямована на автономізацію боротьби за життя і здоров'я окремих осіб чи груп людей, яким загрожує або які зазнали психосоціальної дезінтеграції. У їх лікуванні необхідно враховувати соціальну терапію.

Клінічна соціальна робота оперує концепцією «особи в оточуючому середовищі», вона являє собою психосоціальні консультації, розкриває ресурсний потенціал особи, бере на себе соціально-наукові зобов'язання, надає конкретну допомогу в критичних ситуаціях, допомагає у вирішенні справ із службами та відомствами, у родині.

Отже, головною метою клінічної соціальної роботи є поєднання соціальних та психосоціальних аспектів з консультуванням, лікуванням і підтримкою людей, здоров'ю яких за-

грожує небезпека, хворих, інвалідів з метою їх соціальної інтеграції (mit dem Ziel der sozialen Integration).

Від клінічних соціальних працівників вимагається не лише мати фахові знання, а й уміти складати аналізи клінічних спостережень. Вони потрібні для систематичної ідентифікації соціальних проблем, щоб знайти відповідний спосіб втручання. Основу для їх складання становлять: біографічні дані; аналіз стану в певний момент; специфічні особливості здоров'я; культурні звички; гендерні аспекти, міграція, вік.

Клінічний соціальний працівник працює в клініках, установах, амбулаторіях, консультаціях у тісній професійній взаємодії з психологами, лікарями, ерготерапевтами і як кейс-менеджер (Casemanager\in) – менеджер супроводу клієнтів.

Так, до кваліфікованого догляду осіб, що проходять реабілітацію, належать соціальні, соціально-правові і психосоціальні послуги і консультації (також членів родин), організація амбулаторних служб (наприклад догляд вдома), служби перевезень, «їжа на колесах».

«Кейсовий» менеджмент застосовується передусім до осіб (окремі випадки), які потребують догляду, інвалідів, хронічних психічно хворих. Сюди ж належать координація реабілітації людей старшого віку з метою, незалежно від хвороби та інвалідності, допомогти їм жити самостійно, а також допомога у веденні домогосподарства (Haushaltführung), та в організації проведення вільного часу [1].

Уже більше ніж 10 років університети і спеціальні вищі навчальні заклади ФРН пропонують навчання та підвищення кваліфікації для соціальних працівників і осіб, діяльність яких спрямована на захист і підтримку здоров'я громадян.

Так, К. Кельбле (K. Käblle) констатує: «Динамічний розвиток і якісне розширення позицій навчальних спеціальностей, пов'язаних із здоров'ям людини, відбувалися, незважаючи на незрозумілі дебати про освітньо-політичні рамкові умови, про політику потреб ринку праці та уявлення про мету модернізації системи охорони здоров'я» [3, с. 1].

К. Кельбле констатує у вищих навчальних закладах неосягну картину неоднорідних навчальних структур, якій відповідає такий ж неоглядний ринок робочих місць.

І для ринку, і для процесу навчання автор вимагає прозорості з огляду на фахову компетенцію, а також з'ясування відмінностей між наукою про опікуванство, наукою про соціальну роботу та науками про охорону здоров'я.

Для того, щоб успішно виконувати свої професійні обов'язки, мати гарні знання з психологічних наук, чимало соціальних працівників і працівниць вступають до магістратури клінічної соціальної роботи Берлінської вищої школи ім. Еліс Саломон (Alice Salomon). Магістерська програма клінічної соціальної роботи – спеціалізований напрямок соціальної роботи, що орієнтований на осіб, які працюють в благодійних організаціях, надають консультації з психосоціальних питань, обслуговують і лікують: наприклад в установах, що допомагають дітям і підліткам, працюють у галузі дитячої, юнацької і дорослої психіатрії, у добових клініках, у соціальних психіатричних службах, терапевтичних практиках.

«Передумови і вимоги до соціальної роботи змінилися», – пояснює професор Берлінської вищої школи ім. Е. Саломон Брігіта Гайслер-Пільтц про причини заснування нової навчальної програми.

«З одного боку, в традиційне поле діяльності соціальних служб проникають психологи, медики, ерготерапевти та інші фахівці.

З іншого кількісно зросло навчальне навантаження: усе менше соціальних працівників здатні обслуговувати більшість клієнтів» [5, с. 10].

Нова програма передбачає випуск фахівців, які, як і їх колеги в США, зможуть практикувати діагностику і терапію. Ці методичні знання відігравали раніше в берлінському навчальному закладі другорядну роль.

Вищий навчальний заклад з підготовки фахівців соціальної роботи в Кобурзі в 1984 р. заснував навчальний центр спілкування. Але лише в 2001 р. баварські органи влади дозволили запровадити навчальну програму з клінічної соціальної роботи.

Той, хто хотів би сьогодні стати магістром клінічної соціальної роботи, повинен мати не лише бакалаврську освіту, а й досвід роботи за спеціальністю. Це є необхідною передумовою і для того, щоб бути зарахованим для підвищення кваліфікації. Практика роботи вимагається також для участі в семінарах. Особи, які навчаються, наприклад, повинні вміти

обговорювати власні приклади (випадки) та застосовувати вивчені психосоціальні методи діагностики.

Подальша практика їм не потрібна: навчання, що розраховане на три роки, поєднується з професійною діяльністю. Загалом соціальні працівники мають 2700 навчальних годин відучитися, не полишаючи робочих місць. Для них це означає подвійне навантаження і стрес. Але знання винагороджується.

Соціальні працівники потребують у своїй щоденній роботі знань і умінь діагностики, щоб встановити і назвати хворобу.

Відтепер вони почувають себе впевненіше і з пацієнтами, і з колегами, які працюють за іншими спеціальностями.

Висновки. Таким чином, з огляду на вищесказане, зрозуміло, що тема дуже важлива і потребує подальшої розробки. Результати дослідження, впроваджені на теренах України, дадуть можливість отримання стійкого соціального ефекту та удосконалення професійної підготовки соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Ansew H. Soziale Arbeit in der Psychiatrie. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 9/10. – 1998. – S. 193–195.
2. Hünersdorf B. Theorien der Gesundheit auf dem Prüfstand Sozialer Arbeit. Neuwied, 1997. – S. 43–67.
3. Kälble K. Gesundheitsbezogene Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen. Neuwied, 2000. – IX 3.2. – S.1.
4. Münchemeier, R./ Hering, S. (): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München, 2000. – S. 66–103.
5. Ortmann K., Waller, H. (): Grundlagen und Perspektiven Gesundheitsbezogener Sozialarbeit. Baltmannsweiler, 2005. – S. 2–16.
6. Rauschenbach, T. «Dienste am Menschen». Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes? In: Information für die Beratungs – und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für die Arbeit, Nr. 28 vom 14.7.1999. – S. 2293–2313.
7. Homfeld, H. Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung. – München, 2005. – S. 32.

Тема клинической работы в ФРГ очень актуальна с точки зрения своевременности, а также новизны и социальной значимости в условиях Украины. Важно довести до широкой украинской аудитории новые факты, выводы, закономерности развития социальной работы в системе охраны здоровья Германии.

Ключевые слова: социальные работники, социальная работа, система охраны здоровья, высшие учебные заведения.

The subject of clinical work in Germany is quite topical from the point of view of timeliness, novelty and social significance in Ukraine. It is very important to bring to the attention of wide Ukrainian audience new facts, conclusions and laws of social work development in the health protection system in Germany.

Key words: social workers, social work, health protection system, higher educational institutions.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

УДК 37.011

Г.В. ЛОКАРЕВА

Запорізький національний університет

ХУДОЖНЬО-ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА ТВОРУ МИСТЕЦТВА У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглянуто проблему використання змісту художньо-інформаційної системи твору мистецтва як дидактичного засобу у підготовці соціального педагога до професійного спілкування.

Ключові слова: підготовка соціального педагога, професійне спілкування, художньо-інформаційна система твору.

Постановка проблеми. Завдяки своїй багатофункціональності твір мистецтва досліджується різними галузями наукових знань і розглядається з різних позицій, якими можуть бути: мистецтво як творчий процес, мистецтво як засіб пізнання світу, мистецтво як джерело насолоди, мистецтво як психотерапевтичний метод тощо. Твір мистецтва як художньо-інформаційна система становить собою педагогічний інтерес, особливо у використанні пізнавально-виховного потенціалу в підготовці висококваліфікованого фахівця, працюючого в системі «людина ↔ людина», а саме соціального педагога.

Зміна суспільно-економічного розвитку нашої держави зумовлює пошук та оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливо це стосується нових генерацій, які стали результатом соціального запиту країни на сучасному етапі її розвитку. І важливо не перенести застарілі, стереотипні підходи до застосування форм, методів та засобів у підготовці фахівця, а шукати нові шляхи до вдосконалення навчально-виховного процесу вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами зроблено теоретичне узагальнення наукових праць, які присвячені проблемі інформаційного підходу до різних напрямів життєдіяльності людини та до мистецтва зокрема. У 40-х роках ХХ ст. об'єднання понять «інформація» і «керування» привело Н. Вінера до створення нової науки – кібернетики, «яка вперше вказала на спільність інформаційних процесів у техніці, суспільстві і живих організмах» [1]. На цій підставі, поняття «інформація» набуло загальнонаукового характеру в плані використання різними науками. При цьому кожна наукова галузь внесла свої специфічні нюанси. Для біології «інформація» – це насамперед сукупність реальних сигналів, що відображають якісну або кількісну різницю між будь-якими явищами, предметами, процесами, структурами, властивостями та ін [2]. У психології інформація виступає як знята невідомість, але в той же час для цієї науки це насамперед сукупність реальних подразників [3, с. 63]. У розумінні журналістики, «інформація» – це фактична частина відомостей, яка начебто залежить від її поширення, це щось об'єктивне, не пов'язане з думками, особистими переживаннями [4]. Інформацію, як щось вже існуюче й існуюче в конкретний момент, розглядає теорія інформації, де зазначається, що її не обов'язково пов'язувати з процесами перетворення можливостей у дійсність [3, с. 63]. Будь-яке з розглянутих визначень акцен-

тує увагу на якомусь одному боці або одному аспекті інформації, абсолютизує якусь ознаку відповідно до специфіки досліджуваної галузі знань.

Змістовний бік поняття «інформація» став предметом дослідження тільки тоді, коли виникло питання про визначення її кількості і розробки методів вимірювання. Цей науковий факт зафіксований у 1948 р. у відомій роботі Клода Шеннона «Математична теорія зв'язку». Він узагальнив міру інформації, запропоновану Р. Хартлі, і пов'язав її з невизначеністю вибору (ентропією). Найбільший дослідницький інтерес до інформації як до галузі наукового знання виявили вчені наприкінці 60-х і 70-х років минулого століття. Одна за одною з'являються праці як зарубіжних, так і вітчизняних авторів: А. Антонов, Н. Вінер, Р. Пелі, В. Глушков, І. Грекова, В. Кремяньський, А. Моль, І. Рудь, Ю. Сачков, Хінтікка Яакко, А. Урсул, Р. Шрейдер, І. Цукерман. Кінець 80-х і початок 90-х відзначаються помірністю і навіть «стриманістю» у виявленні наукового інтересу дослідників до цієї проблеми і до проблеми поняття зокрема. У педагогічній науці певні дослідження торкаються питання інформаційного підходу до творів мистецтва, але вони мають епізодичний характер, а саме в контексті досліджуваної проблеми, і безпосередньо розвитком, детермінуванням поняття «інформація» автори не займалися (В. Бутенко, О. Ростовський, О. Рудницька). У кінці минулого століття (1995–1998) знову зростає науковий інтерес до інформації як естетичної і художньої галузі знань (М. Афанасьєв, Т. Голицин, В. Петров, В. Очерет та ін.).

Аналіз проблеми використання інформаційного потенціалу творів мистецтва безпосередньо в пізнавальному процесі привів до нового вирішення питань підготовки фахівців. Це позначилось на визначенні змісту поняття художньо-естетичної інформації як виду соціальної інформації, що є змістом процесу відображення, вираженого в художній формі й через художні образи, які мають естетичну цінність і викликають естетичні почуття та переживання.

Метою нашої статті є розкриття інформаційних можливостей твору мистецтва і застосування інформаційної системи твору мистецтва у підготовці фахівця на прикладі соціальних педагогів.

У теоретико-методологічному аспекті важливо підкреслити, що при застосуванні до вивчення мистецтва інформаційно-когнітивного підходу інформаційна система конкретного твору може бути використана як дидактичний засіб для вирішення конкретних завдань навчально-виховного процесу і, зокрема, для розвитку й формування вмінь та якостей, необхідних майбутньому фахівцю, соціальному педагогу, для здійснення такого виду професійної діяльності, як спілкування.

Відображуючи все багатоманіття людського життя та навколишньої дійсності, твори мистецтва містять різні типи інформації, які дають уявлення про сутність соціальних та природних явищ. Аналіз різних підходів до визначення типів інформацій, які містить у собі твір мистецтва, кількісного та якісного інформаційного наповнення, показав, що твір мистецтва становить єдину інформаційну систему, яка включає такі типи інформації: пізнавальна, інтелектуальна, естетична, художня, емоційна, психологічна, психоенергетична, морально-етична, особистісно-авторська, прагматична. Всі вони об'єднані в єдиний інформаційний потік художньо-естетичної інформації.

Досліджений нами діяльнісний аспект художньо-естетичної інформації твору мистецтва, а саме виявлення функцій кожного типу інформації і цілісного потоку художньо-естетичної інформації, визначив її можливості. Через функціональність як реалізацію інформації, яка певним чином впливає на одержувача: розширює тезаурус, реалізує нездійсненні бажання, очищує, розвиває естетичні смаки, розкриває актуальні проблеми тощо, можна використовувати цей потенціал, який представлений у широкому спектрі. А виходячи з цього, художньо-естетична інформація (ХЕІ) може бути застосована в такому соціальному процесі, як підготовка майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Грунтовний аналіз психолого-фізіологічних та соціально-педагогічних факторів, що визначають характер сприйняття художньо-естетичної інформації, дозволив визначити особливості сприйняття ХЕІ. Виділені нами характеристики художньо-естетичної інформаційної системи твору мистецтва, такі як оригінальність, емоційність, умовно-символічна форма, здатність захоплювати, визначають особливості сприйняття, які наявні як на рівні звичайної перцептивної діяльності, так і на рівні художнього сприйняття. Останнє і детермі-

нує особливість, специфічність сприймання різних типів інформації твору як сукупність відомостей про навколишню дійсність і духовний світ людини, що відтворені автором через художній образ і в художній формі. Виходячи з цих характеристик, зазначимо, що вказаний процес має особистісно-орієнтовану спрямованість. Кількісне (стосовно прийому кількості типів інформації) та якісне сприйняття інформації твору залежить від особистісних характеристик: світогляду, естетичних поглядів, смаків, потреб, рівня художньої підготовленості (освіченості) та досвіду спілкування із різними видами мистецтва, ступеня емоційної сприйнятливості як психологічної характеристики. Особливостями сприйняття, які відрізняють характер сприймання інформації твору мистецтва від інших видів соціальної інформації та визначають особистісно-орієнтовану спрямованість, є ідентифікація, катарсис, гедоністичність.

Ми вважаємо, що як дидактичний засіб художньо-інформаційна система твору може бути ефективною, оскільки має ряд позитивних якостей у відношенні до інших засобів. По-перше, сприйняття художньо-інформаційної системи має особистісно-орієнтований характер, що, власне кажучи, має першочергове значення і у процесі професійного спілкування соціального педагога і майже в усіх формах роботи з клієнтом. По-друге, твір мистецтва наділений можливістю продемонструвати в певній аудиторії в конкретний час певний предмет вивчення з окресленої теми, простежувати всі ланки тих або інших соціальних подій в певній їх послідовності, не завантажених другорядними фактами і деталями, які б відволікали увагу; він також дає можливість продемонструвати психологічні стани, емоції й почуття людини з внутрішнього боку. І, по-третє, художньо-інформаційна система твору може бути використана як ефективний засіб для підвищення загальної культури майбутнього фахівця, що є важливим у професії як соціального педагога, так і спеціалістів інших професій, пов'язаних з роботою в системі «людина – людина». Загальнокультурний компонент у професійній діяльності виступає як носій національних та загальнолюдських цінностей.

Аналіз практики застосування художньо-естетичної інформації творів мистецтва в реальному навчальному процесі показав, що інформаційна система використовується як дидактичний засіб: і як засіб ілюстрації окремих положень навчальних дисциплін (здебільшого), і як інструмент психоенергетичного керування суб'єктом, і як засіб демонстрації в циклі навчальних предметів психологічних наук. Однак ступінь використання ХЕІ творів є все-таки явно недостатнім.

Сутність професійного спілкування соціального педагога полягає у розгляданні його як засобу вирішення професійних завдань, як системи соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності соціального педагога, як способу організації визначеної системи взаємовідносин фахівця і клієнта, а також як цілісної категорії, поза якою професійне становлення соціального педагога неможливе. Розуміння змісту поняття «професійне спілкування соціального педагога» визначає професійну позицію майбутнього фахівця. Виділені сутнісні характеристики процесу спілкування і їх розкриття дозволили визначити систему професійного спілкування соціального педагога, елементами якої є: суб'єкти спілкування, засоби, способи, функції, зміст спілкування.

Функціональна значущість (нормативна, регулятивна, організаційна) розробленої системи принципів професійного спілкування, яка склала чотири групи показників: принципи, що є визначальними у процесі професійного спілкування і безпосередньо ступінь їх реалізації відображається на ході і результаті всієї діяльності фахівця; принципи, що регулюють характер перебігу процесу спілкування, емоційний стан суб'єктів спілкування; принципи, що визначають ставлення соціального педагога до клієнта у професійному спілкуванні; принципи, що спрямовують особистісне ставлення соціального педагога до себе як до фахівця, до свого професійного рівня, до своїх особливостей та можливостей у професійній самореалізації, – полягає у тому, що характер відносин між фахівцем та клієнтом закладений у самих професійних характеристиках, які визначені соціально-педагогічними цінностями, становлять діяльність соціального педагога, а професійне спілкування є одним з основних видів цієї діяльності

Розроблена нами система формування вмінь та якостей студентів, що визначають високий рівень професійного спілкування майбутнього фахівця, містить систему педагогічних завдань, побудованих на матеріалі художньо-естетичної інформації творів мистецтва

та спирається на організаційно-педагогічні умови, які забезпечують вирішення поставлених завдань: спрямованість у підготовці фахівця на особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки взагалі і професійного спілкування зокрема; врахування специфіки професійного спілкування соціального педагога, посилення гуманістичної спрямованості змісту, форм та методів підготовки майбутнього фахівця; творче ставлення до застосування художньо-естетичної інформації в навчально-виховному процесі; використання моделі, що становить кількісні та якісні показники характеристик фахівця як еталона високого професійного рівня спілкування соціального педагога з клієнтом та іншими суб'єктами спілкування; використання пакета діагностик для виявлення у студентів умінь і здібностей до професійного спілкування та рівня сприйняття художньо-естетичної інформації; реалізація технології використання художньо-естетичної інформації як дидактичного засобу у формуванні вмінь та навичок професійного спілкування у студентів.

Висновки. Отже, художньо-естетична інформація (інформаційна система твору мистецтва) як дидактичний засіб має ефективні можливості для формування професійної компетентності майбутнього фахівця, яка перш за все забезпечується високим рівнем сформованості професійного спілкування соціального педагога. Реалізація створеного програмно-методичного забезпечення підготовки студентів до професійного спілкування соціального педагога, заснованого на матеріалі художньо-естетичної інформації творів мистецтва, сприяла як підвищенню рівня їх професійних знань, умінь та якостей, так і загальнокультурного рівня й духовного зростання, розвитку професійних здібностей студентів, розширенню їхнього тезаурусу, склала уявлення про художньо-естетичну інформацію як можливий професійний інструмент і визначила напрями його застосування та способи оволодіння.

Перспективним у дослідженні проблеми застосування художньо-естетичної інформації як дидактичного засобу вважаємо наукову розробку теоретичного та методичного аспектів цієї проблематики з напрямів: музикотерапії (соціально-психологічна і соціально-педагогічна реабілітація засобами музики, вирішення комунікативних проблем клієнтів); соціальної роботи засобами театру, хореографії; телефону-довіри; використання ХЕІ в соціально-педагогічній діагностиці; використання в реабілітаційно-корекційній роботі соціального педагога; використання ХЕІ в цілісній професійній підготовці фахівців соціальних педагогів, де художньо-естетична інформація може розглядатися як професійний інструмент соціального педагога.

Список використаної літератури

1. Информатика. Энциклопедический словарь для начинающих / под ред. Д.А. Поспелова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 349 с.
2. Жуков Н.Н. Философский анализ понятия «информация» / Н.Н. Жуков // Вопросы философии. – 1974. – № 12. – С. 90–96.
3. Урсул А.Д. Природа информации (над чем работают, о чем спорят философы) / А.Д. Урсул. – М., 1968. – 288 с.
4. Шрейдер Ю.А. Социокультурные и технико-экономические аспекты развития информационной среды / Ю.А. Шрейдер // Информатика и культура / отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – С. 50–81.

В статье представлена проблема использования содержания художественно-информационной системы произведения искусства как дидактического средства в процессе подготовки социального педагога к профессиональному общению.

Ключевые слова: подготовка социального педагога, профессиональное общение, художественно-информационная система произведения.

Article discusses a problem of the work of art's artistic and informative system's subject-matter incorporation into the training of social pedagogues as didactic means of their professional communication development.

Key words: training of social pedagogue; professional communication; work of art's artistic and informative system.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.1(4-13)

С.В. САПОЖНИКОВ

*Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет»,
м. Ялта*

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснюється аналіз процесу функціонування державної освітньої системи Турецької Республіки як країни – члена Чорноморського економічного співтовариства.

Ключові слова: державна освітня система, освітня система Турецької Республіки, Чорноморське економічне співтовариство.

Постановка проблеми. У сфері педагогічної освіти та освіти дорослих в країнах Чорноморського регіону посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон поповнюється новим феноменом «Європейський вимір в освіті» (European Dimension in Education), який пов'язаний з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти. І тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур його національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співробітництва у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 млн студентів і працює близько 400 тис. викладачів. 6 березня 1993 р. у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Туреччини та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвен-

ція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідну діяльність, навчання в аспірантурі, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розробку програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодію міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 р. з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн – учасниць Організації Чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської асамблеї Чорноморського економічного співтовариства (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво у галузі освіти. Туреччина підписала договори про співробітництво у галузі культури і освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією та Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджанської Республіки уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Туреччини, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співробітничала з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Туреччиною та Україною.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г.В. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. тривалий час залишалася поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес. Щодо Турецької Республіки, то ця країна посідає особливе місце у Чорноморському регіоні та світовому освітньому просторі як країна – кандидат на членство у Європейському Союзі.

Метою статті є розгляд системи вищої освіти Турецької Республіки як країни – члена Чорноморського економічного співтовариства.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: здійснити огляд сучасної системи вищої освіти Туреччини як країни – члена Чорноморського економічного співтовариства.

Турецька Республіка розташована у Південно-Західній Азії та Південно-Східній Європі. Загальна площа – 779, 5 тис. км².

У 2006 р. населення Туреччини складало 74,5 млн осіб. Близько 25% населення країни навчаються офіційно. Мова навчання у країні – турецька (за деякими винятками). Державний устрій – республіка. Глава держави – Президент. Законодавчий орган – однопалатна Велика Національна Асамблея, до якої входять 550 депутатів (обираються на 5 років). За економічними характеристиками Туреччина належить до середньорозвинутих країн. Провідні галузі економіки – сільське господарство (13% ВВП), промисловість (30% ВВП), сфера послуг (57% ВВП). Активно розвивається зовнішня торгівля [29, с. 22].

Система державної освіти Турецької Республіки складається із двох основних частин:

1. Офіційна освіта.
2. Неофіційна (приватна) освіта.

Зазначимо, що офіційна освіта – це систематична освіта, яка надається в офіційних школах. Турецька державна освіта складається з п'яти ланок:

- дошкільна (підготовча школа);
- начальна школа;

- середня школа;
- середня технічна освіта;
- вища освіта.

Структуру державної освіти Турецької Республіки наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Середній вік людини, років	Рівень освіти та кваліфікація
3–5	Дошкільна освіта (вона є необов'язковою). Підготовча освіта надається у дитячих садках (Ana Okulları). За якість підготовчого навчання безпосередню відповідальність несе Міністерство державної освіти
6–14	Обов'язкова початкова освіта. Базове навчання триває 8 років без перерви між початковою і середньою освітою. Відповідно до закону № 4306 обов'язкову навчальну освіту з 1997 р. отримують усі діти у віці від 6 до 14 років.
15–18	Середня освіта (всеохоплююча середня освіта. Професійна і технічна середня освіта). Середню освіту отримують у загальноосвітніх, професійних і технічних освітніх закладах, які пропонують 3 роки навчання (з 2007 р. 4 ефективних роки навчання) для осіб, які завершили навчання у початковій школі (отримали початкову освіту)
19–20	Професійна кваліфікація , відома як «Önlisans Diploması» може присуджуватися Meslek Yüksek Okullar після короткого циклу професійного навчання у вищих навчальних закладах. Вищезазначені навчальні заклади є філіалами університетів
19–22	Університетські ступені включають перший цикл кваліфікацій, ступінь бакалавра «Lisans Diploması». Ступінь бакалавра надається особам, які успішно завершують 4-річний курс навчання в університеті
22–24	Другий етап отримання кваліфікації відомий як Yüksek Lisans Diploması (магістр). Ступінь магістра надається особам, які успішно завершили 2-річне навчання в університеті (або 1,5 року у випадку, коли навчальними програмами не передбачений захист магістерської дисертації)
24	Аспірант, ступінь доктора наук , відома як «Doktora Diploması», може бути отримана особами, які успішно завершили магістерський навчальний курс або навчальний курс бакалавра за певними правилами з подальшим 3-річним навчанням

Система управління вищою освітою країни є централізованою. Управління освітою здійснюється Міністерством національної освіти, до складу якого входять центральне представництво (міністерський офіс, Рада з освіти та дисципліни, головні службові відділи, консультативні та контрольні відділи, допоміжні підрозділи та інституції, утворені при сприянні міністра, зокрема Центр професійних і технічних освітніх досліджень та розвитку, а також Рада з координації проектів), провінційне представництво (діє у 81 провінції та 922 районах), зарубіжне представництво (39 представництв у зарубіжних країнах), інституції-філії (Адміністративна колегія, Національна освітня академія тощо). До головних обов'язків Міністерства національної освіти належать планування, моніторинг, контроль усіх освітніх послуг в закладах різних рівнів; відкриття закладів формальної та неформальної освіти (за винятком закладів вищої освіти); організація навчання громадян країни за кордоном; розробка і утвердження навчальних програм; координація роботи офіційних, приватних та громадських організацій; удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів.

Сьогодні до вищих навчальних закладів Туреччини належать університети, факультети, інститути, вищі освітні школи і прикладні дослідні центри [2, с. 922]. У Туреччині налічується 54 університети з 396 факультетами, 64 вищі школи, 174 професійні вищі школи та 211 інститутів. Згідно із законом № 2547 «Про вищу освіту» ректорів університетів призначає президент республіки з числа кандидатів, представлених РВО (YÖK), а деканів факультетів – безпосередньо Рада з вищої освіти (YÖK) із середовища професорів, рекомендованих ректорами університетів. Рада з вищої освіти надає університетам такі права і обов'язки:

1. Сенати університетів, університети і пов'язані з ними керівні органи зобов'язані надавати звіт з виконаної роботи за 10 місяців в офіційну газету (Resmî gazetesî) [1]. Університети вільні в ухваленні програми навчання.

2. Єдиною інстанцією, яка вирішує питання, пов'язані із студентами, є університет. Рада з вищої освіти (УОК) вирішує лише питання плану вступу до університету, координує плани прийому абітурієнтів в усіх університетах країни [1].

3. Рада з вищої освіти надає повну свободу університетам у підборі персоналу, прийнятті на роботу викладачів або їх звільненні [1].

У системі УОК (Ради з вищої освіти) існують університети двох видів: державні та приватні. Зазначимо, що процедура вступу до університетів обох видів є однаковою. Абітурієнтам пропонується скласти загальний вступний іспит до університету (ÖSS). Після складання вищезазначеного іспиту на підставі власного вибору та за результатами вступного іспиту вони розподіляються до різних університетів.

Неофіційна (приватна) освіта включає в себе усю освітню діяльність та заклади освіти, що створені для осіб, які ніколи не навчалися у системі державної освіти або залишили школу на одному з рівнів освітньої системи, а саме: приватні турецькі початкові школи, іноземні початкові школи, міжнародні початкові школи, коледжі практичних мистецтв для дітей, центри технічної освіти для дорослих, центри громадської освіти, освітні курси (читання та письмо), професійні підготовчі центри, управлінські та дослідні центри.

Неофіційна (приватна) освіта включає в себе три основні ланки: загальнодоступне навчання, професійну освіту, дистанційне навчання.

Турецька державна освітня система базується на таких принципах: загальності та рівноправності освіти; спрямованості на потреби окремої особистості та суспільства; праві особистості на освіту; доступності та справедливості освіти; неперервності освіти; революційних принципах Ататюрка; демократичності освіти; секуляризації освіти; науковості освіти; планування навчального процесу; можливості сумісного навчання; співробітництва школи та сім'ї; повсюдності навчання;

Міністерство державної освіти Туреччини несе відповідальність за: складання навчальних планів; координацію роботи офіційних, приватних та громадських організацій; проектування та будівництво шкіл; удосконалення матеріально-технічної бази освітніх закладів.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить структура університетів Туреччини. Очолює університет ректор. Академічно кожен університет складається з факультетів, інститутів, вищих шкіл і дослідних центрів.

Факультети складаються з департаментів і субдепартаментів. Голова факультету — декан. Кожен департамент (у нас — кафедра) має свого завідувача, якого призначає ректор за пропозицією декана факультету.

Інститути займаються тільки дослідженнями і працюють із студентами, які вже закінчили навчання в університеті. Всі інститути в першу чергу займаються організацією і координацією спецкурсів і дослідною роботою. Інститути прямо підпорядковані ректорату. Інститути для студентів, що вже закінчили навчання, поділяються на три типи: суспільних наук, природних наук і базисних наук, кожний з яких несе відповідальність за певну групу курсів. Наприклад, інститут суспільних наук координує всіх випускників з гуманітарних, суспільних наук, економіки, включаючи юриспруденцію, педагогіку, політичні науки і теологію. Таким чином, інститут медичних наук відповідає за тих випускників, що займаються медициною, фармацевтикою, зуболікарською справою і ветеринарією. На додаток до цих трьох головних інститутів існують також інші дослідні інститути при університетах, які спеціалізуються на певному полі діяльності і можуть, об'єднавшись з основними інститутами, пропонувати свої спецкурси.

Вищі школи і професійні школи дають можливість отримання різних професій. Вищі школи і професійні вищі школи передбачають 4-річний курс навчання, крім того, існують дворічні школи для підвищення кваліфікації керівного складу. Щорічний набір студентів в інститути і вищі школи планується і остаточно визначається Радою з вищої освіти. Таким чином, Рада бере до уваги насущні потреби країни у фахівцях того або іншого напрямку.

Декілька слів потрібно сказати про університетський бюджет і так звані поновлювані фонди. Оскільки Рада з вищої освіти була організована в кінці 1981 р., лише в 1983 р. бюджет вищої освіти був відокремлений від бюджету Міністерства національної освіти. Рада

з вищої освіти стала органом автономним і таким, що координує та вирішує проблеми університетських бюджетів. Для університетів і їх філіалів в інститутах основним джерелом доходу є державні субсидії, що призначаються на кожен фінансовий рік парламентом. Цей бюджет ґрунтується на пропозиціях РВО, Ради Міністрів, також беручи до уваги індивідуальні замовлення на бюджет від самих університетів.

Існують також так звані поновлювані фонди. Окрім щорічних державних субсидій, університет має можливість створення власних позабюджетних джерел доходу, якими можуть бути контракти, дослідні проекти, консультаційні послуги, служби з охорони здоров'я і створення таких підприємств, як ферми, рибні господарства, друкарні, комп'ютерні служби. Усі доходи з цих джерел надходять до поновлюваних фондів, які організуються університетами або їх філіалами – інститутами незалежно та індивідуально. Організація і використання цих фондів регулюються і контролюються самими університетами [3, с. 126].

Таким чином, можна сказати, що реформа вищої освіти 1981 р. стала важливим кроком уряду Туреччини у справі освіти і підготовки національних кадрів. Головним підсумком цієї реформи стала поява таких централізованих установ зі своїми чітко окресленими функціями, якими стали Рада з вищої освіти (РВО), центр відбору і розміщення студентів, міжуніверситетська рада, рада ректорів та ін.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що на початку XXI ст. у Туреччині спостерігається тенденція до зростання якісного рівня освіти, що зумовлює певні успіхи і в культурному розвитку цієї країни. Освітня система країни знаходиться на шляху пошуку оптимальної відповідності між сталими традиціями турецької вищої школи та новими викликами, які пов'язані із входженням країни до світового освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Просвещение в странах мира (словарь-справочник). – М.: Просвещение, 1987. – 435 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Сапожников С.В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині / С.В. Сапожников // Гуманітарні науки. – 2008. – № 1 (15). – С. 125–130.

В статье анализируется процесс функционирования государственной образовательной системы Турецкой Республики как страны – члена Черноморского экономического сотрудничества.

Ключевые слова: государственная образовательная система, образовательная система Турецкой Республики, Черноморское экономическое сотрудничество.

The process of the state educational system functioning in the Turkish Republic as the country-member of the Black Sea economic cooperation system is analyzed in the article.

Key words: the state educational system, educational system of the Turkish Republic, the Black Sea economic cooperation system.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378

Т.І. СУЩЕНКО

*Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя*

ВИКЛАДАЧ І ВИКЛАДАННЯ В ДОБУ ПРІОРИТЕТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено концептуальні підходи до цілеспрямованої професійної магістерської підготовки викладачів вищої школи.

Ключові слова: викладач, магістерська підготовка, професіоналізм, викладання.

Постановка проблеми. Динаміка змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, нові висоти соціального прогресу неможливі без викладача вищої школи, здатного до швидких соціальних і психологічних перебудов.

Суспільству потрібен викладач із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною схильністю до сміливих психологічних рішень і доцільного ризику, особистість гуманна й високоосвічена, здатна виявити оптимальну активність у розвитку власних творчих здібностей.

Назріла необхідність у масовому розвитку й примноженні творчого потенціалу викладачів, які мають власні критерії побудови в собі і в інших нових, дедалі більш досконалих форм людського життя й гідних людських стосунків [1].

У рамках традиційного вузівського навчання, орієнтованого в основному на запам'ятовування, це завдання не може бути реалізованим. Потрібна переоцінка колишньої концептуальної стратегії всієї системи безперервної освіти, зміна існуючих теоретичних моделей перепідготовки викладацьких кадрів, розуміння суті й призначення педагогічної професії в умовах оновлення усіх сфер життя суспільства [2], різкого підвищення якості підготовки викладачів, модернізації змісту додаткової магістерської підготовки, вдосконалення діяльності усіх ланок магістратури.

Особливої уваги потребує вдосконалення магістерського педагогічного процесу, в якому майбутній викладач, навчаючись, відчув би себе повноцінним педагогом, отримав велику зацікавленість у професійному зростанні, впевненість у тому, що за успішної своєї діяльності він може просунути у професійному статусі чи по службі.

Аналіз досліджень. У працях В.П. Андрущенко, Г.О. Балла, І.Д. Бега, С.У. Гончаренка, Н.П. Волкової, І.А. Зязюна, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, М.І. Михальченка, О.Г. Романовського, О.Я. Савченко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєвої, В.О. Сластьоніна та інших вказується на необхідність упровадження у вищих навчальних закладах реформ, завдяки яким можливою є модернізація професійної підготовки викладачів вищої освіти.

Мета статті – висвітлити концептуальні підходи до оптимізації професійної підготовки викладачів в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Змінюються цілі, завдання, функції вищої школи, її призначення. Вищі навчальні заклади, які працюють на майбутнє, мають стати не предметними, а особистісними по суті, змісту, зорієнтованими на людську індивідуальність, найвищу культуру людських відносин.

Але «педагогічна освіта з мовчазної позиції МОН стала аутсайдером вищої школи, її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя стала лише однією серед інших. Учитель переважно не виховується як суб'єкт сучасних демократичних, культурних і технологічних цінностей» [3, с. 3].

Звідси – перший концептуальний підхід до вдосконалення процесу професійної підготовки викладачів вищої школи, спрямованої на гуманізацію навчального процесу, переоцінку всіх його компонентів у світлі духовно-перетворювальної функції, що радикально змінює зміст самої суті вузівського педагогічного процесу, ставлячи в центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість (В.Г. Кремінь).

У такій ситуації організатори магістратури зобов'язані виступити як науковці, покликані розв'язати нову етичну проблему, яка потребує від них нової громадянської позиції і духовної самокритики. Практично це має такий вигляд: викладач магістратури, захоплюючи своїх слухачів цікавою навчальною метою, постійно оцінює особистий досвід і завжди перебуває в стані внутрішнього морального самоконтролю. У протилежному разі станеться відчуження знань від особи і знання залишаться для магістрантів простою навчальною дисципліною, що помітно звужує предмет магістерського навчання.

Для гармонійного засвоєння магістрами педагогічних знань необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованого соціально цінного ставлення до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу. Тільки за цієї умови відбувається оптимальне духовно-практичне засвоєння необхідної інформації, гуманізація магістерського педагогічного процесу.

Інший шлях удосконалення магістерської підготовки викладачів вищої школи – надання навчальній праці яскравої дослідницької активності, її спрямованості на сучасне вирішення нової педагогічної проблеми.

Як правило, такий процес супроводжується розгорнутими й доступними колективними пропозиціями, пошуками кращих, найефективніших рішень, аналізом паростків новаторського підходу. Педагогічний процес у такому разі природно й непомітно для слухачів перетворюється в науковий пошук, в якому в наявності всі його атрибути: сумнів, гіпотеза, аналіз, а в результаті – корекція педагогічних установок, постановка нових проблем та їх вирішення в умовах, які стимулюють новий колективний пошук.

Такий процес розглядається нами як вища форма соціально значущої діяльності викладача, бо сам він виступає як безпосередній творець і «розробник» навчальних тем, професійних ситуацій, методичних посібників і рекомендацій, його діяльність у своїй основі спрямована на пробудження повної самостійності й потягу до своєрідності, раціональності та пошуку різноманітних прийомів навчання і виховання.

Тому педагогічний процес у магістратурі ми розглядаємо як: *цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і магістрантів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних оптимальних і оригінальних педагогічних завдань та рішень.*

Таке визначення магістерського педагогічного процесу зобов'язало сформулювати його найважливіші цілі, зокрема такі, як:

- формування професійної установки магістрів;
- створення атмосфери відкритого й вільного творчого змагання, дискусійності, сприятливих навчальних міжособистісних відносин;
- з допомогою психологічно доцільної технології (переконаючого впливу, атракції, «феномена соціальної орієнтації» та ін.) формувати високоморальні професійні установки й особисті позиції, перетворюючи їх у власну систему цінностей.

Магістерський педагогічний процес базується на експериментально встановлених фактах про те, що в пам'яті людини зберігається при сталих умовах 90% того, що вона робить, близько 50% того, що вона бачить, і тільки 10% того, що вона чує. Отже, найефективніша форма навчання в магістратурі має ґрунтуватися на активному залученні магістрантів до відповідних педагогічних дій. Цим пояснюється розробка нами особливостей педагогічного процесу в системі магістерської підготовки, спрямованого на розвиток високого рівня професіоналізму, яка надалі, на наше переконання, більшою мірою буде брати на себе не тільки науково-методичні й пізнавальні функції, а професійно-духовні. Це єдина система, в

якій науково-дослідна діяльність викладачів і магістрантів безпосередньо й органічно поєднується з гострохарактерними проблемами вищої освіти, яка сприяє й стимулює цілеспрямований, безперервний духовний саморозвиток викладачів, що вимірюється високою культурою професійної співтворчості суб'єктів магістерського педагогічного процесу, мистецтвом професійного самовдосконалення, активним творчим самовиявленням.

Звідси – визначені нами на основі тривалих досліджень особливості магістерського педагогічного процесу й основні напрями адаптації викладачів до умов сучасного соціуму:

– забезпечення на усіх формах занять духовно-інтелектуальної взаємодії та співтворчості, у результаті якої виникає безліч педагогічних знахідок, ідей і пропозицій;

– розвиток у магістрантів стереотипу прагнення до новизни, нестандартного погляду на педагогічні проблеми, професіоналізм та існуючий соціум у сфері професійної діяльності;

– підготовка магістрантів до переоцінки колишнього професійного досвіду, перегляду усталених педагогічних позицій;

– спонування до переосмислення власних та загальнокультурних запитів; готовність на їх основі до пошуку нових дійових шляхів професійного самовдосконалення;

– досягнення магістрами особливого якісного стану у стилі, поведінці й відносинах, що виявляються у взаємній концептуальній «доробці» один одного, особливий творчий атмосфері навчального спілкування, умінні доброзичливо сперечатися, слухати, об'єктивно, без побоювання висловлювати будь-яку думку;

– спрямування викладацької діяльності на посилення професійної упевненості, зменшення пристрасті до негативів, на серйозні зрушення у свободі вибору доцільних, науково обґрунтованих педагогічних засобів;

– цілеспрямоване й активне відкриття та розвиток індивідуального внутрішнього духовного потенціалу магістрів, особливо таких їхніх якостей, як: спокійно-творче ставлення до змін і адаптація до них, до зіставлень та гіпотез, різного роду творчих випробувань тощо;

– залучення магістрантів до наукового обґрунтування власних точок зору на професію.

Існуючі особливості відрізняють педагогічний процес системи традиційного вузівського тим, що тут не тільки навчають зрілих людей, але й переучують їх, допомагають долати опір раніше сформованим стереотипам, пробуджують індивідуальне ставлення до них.

У цій роботі не можна проігнорувати весь попередній досвід магістрантів, їхній стиль уміло використовувати його (досвід) з метою подальшого професійного просування, враховуючи той факт, що в процесі магістерської підготовки кадрів нові педагогічні знання не сприймаються на віру, навіть якщо вони підкріплені позитивними фактами застосування на практиці. Старий досвід часто стає бар'єром на шляху до нових знань.

Пояснюється це тим, що все нове потребує додаткових затрат часу на переучування і пристосування, сама психологічна перебудова об'єктивно пов'язана з певними зусиллями. Тому навіть аргументовані докази на користь необхідності й доцільності додаткових зусиль в освоєнні нового знання не завжди сприяють подоланню такої суперечності.

Щоб зменшити або виключити негативні ефекти упереджень, слід так організувати педагогічний процес, щоб підвести магістрів до їх усвідомленої відмови від стереотипів. Досягти цього можна завдяки спільному творчому пошуку педагогічної істини, колективному обґрунтуванню користі й доцільності вчасної відмови від минулих стереотипів. Особливістю такої взаємодії є те, що в магістерській аудиторії нічого не можна нав'язувати. До інтелектуального творчого співробітництва має бути вироблена особлива схильність, у ній має бути сформована потреба.

Без перебільшення можна сказати: усвідомлена професійна співтворчість може бути тільки там, де є гідна мета, щире її усвідомлення, спільне з викладачем педагогічне передбачення й прогнозування, колективне осмислення оптимального інструментування, делікатний вплив досвідченого й авторитетного викладача, глибокий аналіз досягнутого результату, співвіднесення його з висунутими цілями тощо.

Якщо такий підхід матиме пріоритет у системі магістерської підготовки, з'явиться нескінченна кількість викладачів-новаторів.

Багаторічний досвід організації навчального процесу в різних магістерських аудиторіях показав: професійна співтворчість досягає мети, коли спільний цілеспрямований пошук педагогічної істини сприяє:

- піднесенню педагогічної свідомості на більш високий професійний рівень;
- полегшенню переходу від навчання до самонавчання;
- розвитку здатності адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки й професійну поведінку;
- стимулюванню вільнодумства, максимального емоційного залучення кожного магістра до конкретної творчої ситуації;
- тренуванню чутливості й сприйнятливості до емоційного стану інших людей;
- отриманню нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей та педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про створення стимулюючої системи навчання, яку магістрант сприймає як щось надзвичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам обирати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень.

Критичний аналіз педагогічних аргументів, що висувуються на користь стимулюючої системи підготовки магістрантів, зумовлений переконаністю в тому, що тільки така система може сприяти створенню індивідуально-модифікованих форм професійної підготовки, працювати на розвиток індивідуально-творчих здібностей.

І ще одна особливість. Оскільки викладач працює в духовній сфері, мова має йти не стільки про навчання, скільки про активну його перетворюючу функцію, за якої педагогічні знання сприймаються через індивідуальний досвід слухачів, їхню потрібно-мотиваційну установку.

У цьому зв'язку реорганізація системи магістерської підготовки має починатися зі скасування існуючого стереотипу ставлення до майбутнього викладача як до опосередкованої особистості, з прискорення пошуку шляхів спонукання до професійного самовдосконалення магістрантів як яскравих і самобутніх індивідуальностей.

Дуже важлива умова успіху такої реорганізації: постійно працювати в магістратурі з усіма та з кожним окремо.

Психологи справедливо стверджують, що ми не є «іграшкою наших генів», «ані продуктом середовища», ми є і те й друге, а крім того, ми потенційні та свідомі творці, активні суб'єкти власного розвитку. Тому навчання не має зводитися до набуття знань і умінь, воно насамперед має розвивати здатність свідомо управляти своїми професійними діями, вказувати шляхи досягнення передбачуваних гідних педагогічних цілей, що висувуються, ґрунтуючись на прийнятих суспільством ідеалах і цінностях, з якими співвідноситься життєвий шлях у цілому.

Педагогічний процес у магістратурі ніколи не починається «з нуля». У слухачів добре розвинуте вибіркове й свідомо-критичне ставлення до запропонованого педагогічного знання, яке магістри або «присвоюють», або відкидають.

У ситуації професійної співтворчості, коли магістранти є суб'єктами активного впливу на хід педагогічного процесу, викладач і магістр разом піднімаються на новий ступінь творчості. Самі того не помічаючи, вони, за певних умов, є творцями нового педагогічного знання.

Тут неминуче спрацьовує важливий педагогічний закон: чим активніша участь магістрантів у творчо-перетворювальній педагогічній діяльності, тим швидше й успішніше навчання переходить у професійне самонавчання і самовдосконалення.

У цьому ми вбачаємо дуже важливу специфічну роль розвитку педагогічної творчості та професіоналізму.

Однак сам по собі процес розвитку професіоналізму та творчості непростий. Говорячи про складний взаємовплив мотиваційних і когнітивних компонентів на розвиток професіоналізму та педагогічної творчості у навчальній діяльності, необхідно всіляко уникати надмірного спрощення причинних зв'язків між ними. Справа в тому, що не завжди позитивна мотивація на навчальних заняттях у магістратурі однозначно сприяє творчому переосмисленню стереотипів у конкретних випадках і ситуаціях.

Ефективні внутрішні зв'язки цих компонентів опосередковуються через безліч інших впливів, включаючи усвідомлену творчу діяльність адміністрації, всього колективу вишу.

Не можна закривати очі й на той факт, що багато творчих викладачів у темпах підвищення професіоналізму усе ще залежать від далеко не творчих керівників, які інколи дозволяють собі захочувати сірість окремих педагогів у викладанні, ставлячи їх на один щабель із талановитими й творчими викладачами. З цієї причини знецінюється багато нерозкритих, а часом і загублених педагогічних обдаровань.

Втім є всі підстави стверджувати: професійна співтворчість у процесі магістерської підготовки різко підвищує її результати, допомагає викладачеві розібратися у вічному запитанні: чому педагоги зі знанням, досвідом і навіть із щирим бажанням професійно працювати, успішно робити свою педагогічну справу роблять її по-різному.

Вчитися професіоналізму й співтворчості тільки за педагогічними підручниками – все одно, що намагатися оволодіти таємницями майстерності піаніста за самовчителем. Педагогічна співтворчість потребує великого емоційно-інтелектуального напруження, мобілізації уваги до людини, колективу, з яким викладач вступає у професійне спілкування. Велике значення має взаємне бажання суб'єктів педагогічного процесу у чомусь глибоко розібратися, переосмислити старий досвід і за переконливих доказів легко відмовитися від колишніх хиб та помилок.

Результати нашого дослідження доводять: з цією метою корисно й доцільно викладачам, які працюють з магістрантами, разом збиратися для повноцінного професійного діалогу, відвертого з'ясування актуальних проблем чи спірних питань, колективного аналізу різних позицій та концептуальних підходів до підготовки нової генерації викладачів вищої школи. Колективний обмін думками, пристрасне «боріння» різних сил, бажання звірити свої погляди й орієнтири не тільки з точки зору загально-педагогічних уявлень, але й з урахуванням колективної оцінки інших технологій викладання викликає прагнення критично осмислити власний досвід. У невимушеному професійному діалозі відбувається обумовлене чекання творчої взаємодії, результатом якої є професійна співдружність та особливий внутрішній духовний взаємозв'язок, а найголовніше – вправлення в майстерності робити магістерський педагогічний процес захоплюючим і оптимальним з точки зору педагогічних цілей.

Виписати особливі ліки для кожної ситуації та для всіх обставин неможливо. Проте важливою є педагогічна умова, яка пов'язана з орієнтацією на обов'язкове діагностування різних типів магістрантів та їхніх професійних інтересів, проектування таких педагогічних засобів, за допомогою яких усі типи й групи магістрантів легко включаються в активний педагогічний процес в умовах магістратури.

З цією метою бажано виконати з магістрами одне нескладне міні-дослідження, звернувшись до них з таким, наприклад, запитанням: «До якої групи викладачів (за Я. Коломенським) Ви себе віднесете?».

Перша – позитивна. Викладач любить свою важку роботу і своїх слухачів, вважає їх своїми співробітниками, щиро виявляє це у своїй поведінці у словесній формі «тепло-тепло».

Друга – негативна («холодно-холодно»). Викладач цього типу не любить тих, з ким працює, і його робота йому обтяжлива. При цьому він відверто виявляє «негатив» у поведінці: рідко радить, але часто наказує; рідко допомагає – часто вимагає; неохоче хвалить – із задоволенням карає.

Третя – викладачі, які в душі люблять свою справу і своїх слухачів, але, спостерігаючи за ними, важко в це повірити (у душі – тепло, а зовні – «холодно»). Суворий погляд, вимогливий голос, стримані жести. Такий викладач зайвий раз не посміхнеться. Доброту й теплоту до людей виявити не вміє. О.С. Пушкін про таких викладачів писав: «Вздыхать и думать про себя: когда же черт возьмет тебя?»

Після спеціально організованого обговорення існуючих типів викладачів доцільно перейти до розв'язання найважливішого завдання: складання спеціальної програми професійного самовдосконалення для кожної з виявлених груп викладачів.

Висновки. Таким чином, організація навчальних занять, орієнтованих на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів в умовах магістратури, потребує неабиякого особливого психолого-методичного забезпечення, активного використання досвіду таланови-

тих колег, їхньої майстерності педагогічного спілкування за формулою «тепло-тепло», налагодження професійної співтворчості з педагогічною аудиторією.

Список використаної літератури

1. Руссол В.М. Вивчення рівня професійної культури і потреб учителів як умова оптимізації післядипломної освіти / В.М. Руссол // Обрії. – 2001. – № 2. – С. 8–12.
2. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
3. Савченко О.Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 13–18.

Изложены концептуальные подходы к целенаправленной подготовке будущих преподавателей высшей школы в условиях магистерской подготовки.

Ключевые слова: преподаватель, магистерская подготовка, профессионализм, преподавание.

Presented are the conceptual approaches to the task-oriented training of Master's Degree students who will later work in higher educational establishments.

Key words: teacher; education on the level of Master's Degree; professionalism; teaching.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 372.8.811'27'42

К.Г. ГАЛУСТОВА

Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ ЛІНГВОСМИСЛОВОГО АНАЛІЗУ ІНШОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Статтю присвячено дослідженню питання про доцільність залучення художнього тексту до курсу навчання іноземної мови. Визначено головний психолінгвістичний аспект процесу читання, розглянуто природу розуміння письмового повідомлення як визначної складової рецептивного мовленнєвого акту. Автором висвітлено навчальний потенціал художніх текстів для формування іншомовної компетенції учнів, наведено закономірності, фактори та складові лінгвосемантичного аналізу.

Ключові слова: читання, смислове сприйняття, розуміння, лінгвосемантичний аналіз художнього тексту, занурення в художній текст.

Вступ. Питання про доцільність пріоритетного використання художніх текстів у рамках навчального курсу з іноземної мови досі залишається дискусійним. В рамках різних вітчизняних та зарубіжних лінгвістичних і методичних шкіл сформувалися різні погляди щодо залучення художнього тексту до процесу навчання мови.

Аналіз останніх досліджень. Так, існує досвід [9; 20; 17] широкого застосування художніх текстів з огляду на автентичність мовного матеріалу, у той час як деякі дослідники [1], навпаки, стверджують, що використання художніх текстів не сприяє формуванню необхідних мовних вмінь, оскільки, будучи написаними в різні історичні епохи, вони мають багато авторських особливостей, слідування яким далеко не завжди приводить до автентичності мови учня. Більшість зарубіжних лінгвістів (Gr. Trengove [18], R. Carter [10; 13], G. Widdowson [20], C.J. Brumfit [10; 11], M. Vincent [19], W.T. Littlewood [13], A. Maley, A. Duff [14], R. Pearce [15], H.W. Power [16] та ін.) не лише вказують на важливість залучення художніх текстів до навчання іноземної мови, але й підкреслюють необхідність створення інтегрованого курсу викладання мови та літератури (C.J. Brumfit, R. Carter, M.H. Short, Ch.N. Candlin [17], S.I. Burke [11]).

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності використання художнього тексту при вивченні іноземної мови, розкриття його структурно-функціональних особливостей, навчального потенціалу шляхом лінгвосемантичного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Вихідним етапом аналізу будь-якого тексту і, зокрема, художнього, є процес його читання. Одним з положень методики навчання іноземного читання підкреслюється обов'язковість відповідності навчання психофізіологічним механізмам цієї діяльності. З фізіологічної точки зору читання визначається як складна розумова діяльність аналітико-синтетичного характеру, що полягає в дешифруванні графічних символів і переробці їх у смислові одиниці [10, с. 275, 309].

Дослідниками в галузях психології та психолінгвістики неодноразово робилися спроби побудувати психолінгвістичну модель процесу читання. Незважаючи на існуючі розбіжності у всіх моделях, визначаються два процеси: сприйняття тексту та його розуміння, тоб-

то операції перцептивної та смислової обробки інформації. У зрілого читача ці процеси невіддільні один від одного. Одночасно зі сприйняттям відбувається осмислення змісту повідомлення (логічна розумова операція зі встановлення значень даних одиниць, їх співвіднесення зі значеннями інших одиниць, та зі смислом речення, абзацу, смислового відрізка, всього тексту, організація отриманої інформації, її оцінка тощо). Оскільки звичайним станом людини під час сприйняття мови є спрямованість свідомості на смисловий зміст повідомлення, розуміння прочитаного є головним компонентом читання як процесу комунікації. Звідси визначення поняття розуміння письмового повідомлення наближається до визначення поняття «читання» – це складна перцептивно-розумово-мнемічна діяльність, спрямована на актуалізацію смислу знакової форми повідомлення, процесуальний бік якої має аналітико-синтетичний характер [3, с. 19; 4, с. 163–164].

Перебіг процесу смислового сприйняття часто призводить до варіативності розуміння змісту тексту. Об'єктивна складова варіативності розуміння полягає у природі самого тексту як когнітивно-комунікативного феномену. Причину можливої багатозначності тексту становить семантична багатовалентність мовного знака. Проте полісемантичність художнього тексту знаходиться в рамках його інваріантного каркасу, за межами якого закінчується варіативність розуміння і починається читацька довольність.

За умов відсутності іншомовного оточення читання є одним з найефективніших шляхів здійснення безпосереднього контакту учнів з іноземною мовою. Без цього виду діяльності неможливе оволодіння мовою та її подальше використання, оскільки книга в багатьох випадках є чи не єдиним засобом закріплення і подальшого вдосконалення отриманих мовних знань та навичок. Читання як вид мовленнєвої діяльності, що базується на мовленнєвих механізмах і автоматизованих технічних навичках, сприяє кращому засвоєнню мовного та мовленнєвого матеріалу і розширенню знань з мови, що вивчається. Виходячи з цього, читання виробляє автоматизм у використанні мовних засобів та формує правильні мовленнєві стандарти. Позитивний вплив читання в оволодінні мовним матеріалом зумовлений природою тексту як систематизованого зразка функціонування мови. Читання надзвичайно збагачує вокабуляр учнів, закріплює пройдений матеріал, сприяє розширенню сфери його використання, формує почуття мови. В окремих випадках для засвоєння значення та норм використання нової лексичної одиниці чи граматичного явища необхідно встановити різноманітні зв'язки цієї одиниці з вивченими раніше в різних випадках її застосування. Якщо самі випадки багато в чому схожі при спілкуванні рідною та іноземною мовами, то мовні одиниці, їх сполучення, що використовуються при цьому, збігаються далеко не завжди, що становить одну з перешкод в оволодінні усним мовленням. Вона може збільшуватися через те, що семантика певних мовних одиниць також повністю не збігається у двох мовах. У випадках, коли значення лексичної одиниці актуалізується контекстом, включення її до різних смислових відрізків допомагає кращому її розумінню. Оскільки обсяг практики в умовах шкільного навчання виявляється недостатнім для забезпечення необхідної кількості контекстів, тексти для читання надають майже необмежені можливості регульованого багаторазового використання будь-якої мовної одиниці в найрізноманітніших за змістом ситуаціях, завдяки чому вона повторюється в різних контекстах. У результаті не тільки уточнюються її семантичні межі та норми використання, але й накопичується досвід її співвіднесення з різними ситуаціями спілкування, що є необхідною передумовою правильного застосування мовної одиниці в мовленні.

Зазначений вище вплив читання на розширення мовних знань учнів та підвищення якості усного мовлення становить специфіку цього виду мовленнєвої діяльності як такого, тобто роль суб'єкта в цьому процесі є пасивною. Активна діяльність з оволодіння мовним та мовленнєвим потенціалом художнього тексту полягає в побудові системи його лінгво-смислового аналізу. Визначення змісту навчання смислового аналізу потребує моделювання оптимального варіанта цього виду інтелектуальної діяльності з урахуванням специфіки процесу розуміння та своєрідності художнього тексту як його об'єкта.

Методика формування мовної компетенції на основі аналізу художнього тексту спирається на дослідження його предметного змісту. Навчання організовується як проблемне, спрямоване на вирішення і розгляд ідейно-змістових завдань, що пропонуються текстом, разом з вивченням мовних засобів їх вираження. Така синхронність сприяє повному зану-

ренню в іншомовний художній текст, актуалізуючи як план змісту, так і план вираження, що забезпечує глибокий і точний аналіз, оволодіння мовним матеріалом, як свідомо, так і мимовільно, в останньому випадку завдяки завданням з розгляду концептуальних питань художнього тексту. Занурення в екстралінгвістичний зміст сприяє безпосередньому засвоєнню мовних засобів, які є тут інструментом комунікації. Ця методика передбачає кооперативне навчання з акцентом на спільній роботі учнів, забезпечуючи більшу інтенсивність практики у використанні мови.

Найкращих результатів у процесі формування мовної компетенції учнів на основі читання художніх текстів можна досягти, поєднуючи внутрішні можливості тексту з різними зовнішніми регуляторами цієї діяльності. Оскільки об'єктом смислового сприйняття є художній текст, до першочергових факторів, які безпосередньо організують сам процес читання, належать сутність феномену тексту та його структура. У широкому значенні текстом вважається будь-яке повідомлення, що має свого автора та адресата, передається за допомогою певного матеріального субстрата, впорядкованого відповідно до норм однієї або декількох знакових систем [5, с. 80]. З точки зору дихотомії мови та мовлення, тобто розгляду мови в статичній й динамічній, парадигматичному і синтагматичному планах, текст не є рівнем мови. З іншого боку, деякі параметри тексту надають підстави для екстраполяції структури рівнів з осі парадигматики на вісь синтагматики. До таких параметрів перш за все належить виведення одиниць-конституентів, визначення категорій тексту, семантичний аспект, необхідний для аналізу будь-якого рівня. Виходячи з цього, текст розглядається як рівень мовлення, а не мови. Оскільки мовлення також є системою, і навіть спонтанність його породження не виходить за межі мовної системи, текст, як свідомо організований результат процесу породження мовлення, підпорядковується певним для нього закономірностям організації. Таким чином, базуючись на необхідності аналізу тексту з позицій рівневої класифікації, необхідно перш за все визначити його конституенти, змістові й формальні категорії, розкрити їх взаємозв'язок, що забезпечує акт комунікації в реалізації його комунікативної настанови.

Інформативна структура художнього тексту передбачає виділення трьох видів інформації, які взаємозумовлюють один одного: предметну, підтекстову та концептуальну (ідейно-смыслову) [6, с. 27]. Предметна інформація містить повідомлення про факти, події, процеси, що відбуваються в навколишній дійсності, реальній чи вигаданій. Предметна інформація є експліцитною за своєю природою, тобто завжди вираженою вербально. Мовні одиниці предметної інформації зазвичай використовуються в їх прямих, предметно-логічних словникових значеннях. Підтекстова інформація є прихованою і виводиться з предметної завдяки здатності мовних одиниць породжувати асоціативні і конотативні значення, а також завдяки здатності речень всередині надфразної єдності прирошувати смисли. Підтекстова інформація є факультативною, але за наявності вона разом з предметною утворює своєрідний текстовий контрапункт. Основою підтекстової інформації є здатність суб'єкта до паралельного сприйняття дійсності одразу в кількох площинах, у цьому випадку до сприйняття двох різних, не пов'язаних на першій погляд, повідомлень одночасно. Така здатність особливо виявляється під час читання художніх текстів та значною мірою визначає сутність їх естетичного сприйняття, розкриваючи зміст мовних засобів.

Унаслідок наявності в художньому тексті різноманітних зв'язків між різними значеннями мовних одиниць, їх взаємонаближення у процесі тлумачення читаць час від часу стикається з певними перешкодами, які ускладнюють розуміння. На основі вихідних мовних знаків у художньому тексті конструюються знаки другої, похідної від першої даності, системи – іконічний знак, індекс, символ, які становлять рівень вторинної номінації, семіотики, що породжує приховані підтекстові смисли. Мовні одиниці не є безпосередніми носіями підтекстової інформації художнього тексту як імпліцитної категорії, а виражають її завдяки потенційній можливості кожного мовного елемента будь-якого рівня знаходити нові смисли лише в певній комбінації, поєднувальності мовних засобів вираження предметної інформації. Виходячи з цього, підтекст є результатом специфічної реалізації мовного знака в художньому тексті, який, підпорядковуючись певним принципам функціонування (системність, функціональна єдиноспрямованість, концентрація тощо), актуалізує свою вторинну функцію. Отже, одним з релевантних, вирішальних факторів, які визначають істинний

смысл відповідної мовної форми, є лінгвістичний контекст як структурний елемент тексту, як сукупність заданих мовних умов, як основа формування, реалізації та розвитку системного значення слова. Лінгвістичний контекст є вербальним стимулом для пошуку прихованого, підтекстового смислу, формування певної семантичної гіпотези концептуального плану. Оскільки мова художнього твору є системою різних кодів, для зняття можливої полісемії або омонімії, отриманих шляхом декодування слів, читач використовує правило контекстологічного алгоритму, який поєднується і взаємодіє із синтаксичним, внаслідок чого відбувається моносемантизація певної мовної одиниці. Тому автор художнього тексту намагається так організувати контекст, щоб зробити асоціації адресата спрямованими, надати в стимулі обмеження, додаткові уточнюючі елементи, звузити або розширити зону асоціативного пошуку, спрямувати його на більш глибокий рівень, відсікаючи час від часу звичні асоціативні зв'язки, що знаходяться на «поверхні» пам'яті і тому є більш стандартними.

Концептуальна інформація повідомляє читачу індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами, зображеними засобами предметної інформації, їх причинно-наслідковими зв'язками, значущістю у різних середовищах життя народу, включаючи відносини між окремими індивідуумами, їх складну психологічну та естетико-пізнавальну взаємодію. Така інформація вилучається з усього твору і є творчим переосмисленням зазначених фактів, подій, процесів, які відбуваються в суспільстві та зображуються автором у створеному ним художньому світі, який приблизно відображає об'єктивну дійсність в її реальному втіленні. Концептуальна інформація не завжди подана виразно: вона надає можливість різних тлумачень, що отримало назву «комбінаторних нарощувань смислу» або «семантичних нарощувань» чи «додаткового смислу». Ці нарощування є додатковими відтінками в значенні слова, які виникають в умовах художнього контексту, створюючи тим самим умови для багаторусної інтерпретації мовних одиниць художнього тексту. Функціонування тексту в системі суспільної комунікації ведуть до збагачення його змісту, зростання смислової місткості. «Смислові явища можуть існувати в прихованому вигляді, потенційно і розкриватися тільки в сприятливих для цього розкриття смислових культурних контекстах наступних епох» [2, с. 332].

Смысл, який виявляється читачем у тексті, але який невідомий його автору, з самого початку був закладений у ньому, існуючи в потенційній формі, що актуалізується тільки в новій предметній ситуації. Художній текст характеризується властивістю тільки йому потенційними якостями, здатними актуалізуватися залежно від певної суспільно-історичної чи індивідуальної манери читання. «Кожен справжній витвір мистецтва є потенційно багатоліким та здатен виблискувати різними гранями в різному освітленні епох» [8, с. 73]. Додатковий смысл тексту, який забезпечує варіативність його розуміння, зумовлений матеріальними особливостями тексту, які об'єктивуються в актах суспільної комунікації. Художній текст є чи не єдиним серед продуктів інших мовних стилів, в якому наявні такі структурні властивості, які з боку автора є незапланованими. Згодом вони можуть бути естетично осмислені як спеціальний художній прийом, який свідомо застосовується задля досягнення окреслених смислових ефектів. Художньо-смислові мотиви, що породжуються у свідомості реципієнта, є потенційними смислами художнього тексту, оскільки причиною їх актуалізації є вичитування їх з тексту, незважаючи на те, що автор не розраховував на таке розуміння свого твору. Включаючись у більш широкий, порівняно з авторським, контекст, текст починає незалежне функціонування.

У загальній системі культури текст виконує дві основні функції: адекватну передачу значень та породження нових смислів. Реалізація другої функції потребує складної структурної організації тексту, що характеризує тексти художніх творів, які мають, як мінімум, два семантично автономних субтекстових утворення та семіотичну метаструктуру, яка їх поєднує. Фундаментальною властивістю цього механізму є здатність кожної з його частин функціонувати самостійно, але при розгляді в іншому аспекті створювати нерозчленовану єдність. Прояв нових смислових компонентів зумовлений синтезом внутрішнього смислу тексту і того, який привноситься ззовні, з оточуючого контексту або окремих його елементів. Незважаючи на те, що автор, відповідно до власної комунікативної настанови, здійснює відбір матеріалу, з якого послідовно будує все більш складні смислові єдності аж до повного втілення своєї ідеї в інтерсуб'єктній знаковій формі, оскільки механізми внутрішньотек-

стового зв'язку, що використовуються, також можуть бути підпорядковані його контролю, у створенні смислу цілого тексту беруть участь такі фактори, які лише незначною мірою можуть бути враховані автором та ще меншою – контролюватися ним. На відміну від підтексту прирощування смислу є спонтанним. Воно виникає в процесі реалізації лексичних, синтаксичних, композиційних особливостей понадфразової єдності, у той час як підтекст співіснує з вербальним вираженням і супроводжує його, будучи запланованим автором тексту. Текст художнього твору не є ізольованою монадою, у своєму соціальному бутті він безліччю зв'язків поєднаний з оточуючим його світом смислів, значень, носіями яких є як предметні ситуації, так і дії людей. При цьому незалежне від автора функціонування включених ним механізмів розуміння не виходить за межі інваріантної смислової структури тексту та не перетворює додатковий смисл в суб'єктивне сприйняття читача, оскільки адекватне розуміння передбачає реставрацію першопочаткового смислу та сприйняття тексту виключно в межах першопочаткового контексту.

Таким чином, аналіз тексту, якщо він здійснюється на правильній лінгводидактичній основі та має інформативно-цільовий характер, сприяє поглибленню розуміння матеріалу та свідомому оволодінню іноземною мовою, розвиває загальний філологічний кругозір і філологічне мислення учнів, активізує їх мовленнєво-розумову і пізнавальну діяльність. Цілеспрямоване спостереження над мовним оформленням та структурною організацією тексту, комунікативно-спрямований його аналіз сприяє інтенсифікації процесу навчання читання та вдосконаленню усного мовлення на основі прочитаного, закріпленню і систематизації мовного матеріалу, ідіоматизації усного мовлення на основі читання.

Висновки. З огляду на можливість багатоаспектного застосування художнього тексту в курсі навчання іноземної мови перспективи майбутніх досліджень вбачаються у подальшому вивченні його природи та навчальних можливостей, створенні нових методик роботи з художнім текстом для формування іншомовної компетенції учнів.

Список використаної літератури

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. – М.: Наука, 1957. – 295 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Бородин В.А. Читательская деятельность: теоретический аспект / В.А. Бородин // Психология чтения и проблемы типологии читателей. – Л., 1984. – С. 6–28.
4. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 162–172.
5. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С.А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 240 с.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 137 с.
7. Лихачев Д.С. Принцип историзма в изучении литературы / Д.С. Лихачев // Общественные науки. – 1981. – № 6. – С. 69–80.
8. Огнева Е.А. Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста (на материале перевода русской прозы на французский и английский языки): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.А. Огнева. – Белгород, 2009. – 345 с.
9. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / наук. ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981. – 455 с.
10. Literature and Language Teaching / [ed. by Christopher Brumfit, Ronald Carter]. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 289 p.
11. Burke S.I. Is Literature Language? Or Is Language Literature / S.I. Burke, C.J. Brumfit // Literature and Language Teaching. – Oxford, 1997. – P. 171–176.
12. Carter R.A. Literary Text and Language Study / Ronald Carter, Deirdre Burton. – London: Edward Arnold, 1982. – 115 p.
13. Littlewood W.T. Literary and informational text in language teaching / W.T. Littlewood. – London: Longman, 1976. – 171 p.

14. Maley A. Drama Techniques in Language Learning / A. Maley, A. Duff. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 220, [2] p.
15. Pearse R. Literary Texts. Discourse Analysis / R. Pearse. – Birmingham: University of Birmingham, 1977. – 305 p.
16. Power H.W. Literature for language students: the question of value and valuable questions / H.W. Power. – London: Longman, 1981. – 91 p.
17. Short M.H. Teaching Study Skills for English Literature // Literature and Language Teaching / Michael H. Short, Christopher Candlin. – Oxford, 1987. – P. 89–109.
18. Trengove G. What's Robert Graves Playing at? // Literature and Language Teaching / Graham Trengove. – Oxford, 1997. – P. 60–69.
19. Vincent M. Simple Text and Reading Text // Literature and Language Teaching / Monica Vincent, Ronald Carter. – Oxford, 1997. – P. 208–222.
20. Widdowson H.G. Talking shop: Literature and ELT / H.G. Widdowson // ELT Journal. – 1983. – № 37/1. – P. 30–36.

Статья посвящена исследованию вопроса о целесообразности использования художественного текста в курсе обучения иностранному языку. Определены главные психолингвистические компоненты процесса чтения, рассмотрена природа понимания письменного сообщения как основной единицы рецептивного речевого акта. Автором показан обучающий потенциал художественных текстов для формирования иноязычной компетенции учащихся, приведены закономерности, факторы и составляющие лингвосмыслового анализа.

Ключевые слова: чтение, смысловое восприятие, понимание, лингвосмысловый анализ художественного текста, погружение в художественный текст.

The article deals with the investigation of the problem of integration of literary text into foreign language curriculum. The main psycholinguistic nature of understanding of a piece of written communication as a determinant constituent of the receptive communicative act is examined. The author reveals the potential of literary texts for advancing the language competence of pupils, gives regularities, factors and constituents of the notional linguistic analysis.

Key words: reading, perception of meaning, understanding, notional linguistic analysis of literary text, immersion into literary text.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:802.0

B.A. GOODMAN
University of Pennsylvania, Philadelphia,
USA

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

This article presents principles of teaching English not as a second language or as a foreign language, but as a language of international communication. The article describes practical problems and solutions for teaching English as an International Language.

Key words: English language teaching, international communication, varieties of English.

There are multiple terms used in English that connect English language pedagogy with the learning goals, speaker characteristics, and places where English is used. *English as a Second Language* (ESL) refers to English being learned by youth or adults living in a country that speaks predominantly English as a native language for use in a wide range of functions in that country. *English as a Foreign Language* (EFL) is taught in countries where it is neither an official language nor a language of wider communication. The term *English Language Philology* narrows the focus to university students who are not native speakers of the language and are studying English language (and literature) as their major or specialty within a university. Terms such as *English as an Additional Language* (EAL) or *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) are designed to be broad enough to refer to second language, foreign language, or language philology education. Such terms also acknowledge that a person may be learning English not as a second language but as a third or even fourth language.

As the use and study of the English language has become a global phenomenon, some sociolinguists and methodologists have proposed a theoretical approach which accounts for the global nature of English; they use the term *English as an International Language* (EIL) to refer to this approach. This article first briefly will describe the factors in the spread of English worldwide which support an EIL approach. Second, the major principles of the theoretical and practical framework for teaching EIL will be identified. Third, potential issues with implementing this teaching approach in the classroom and suggested solutions will be presented.

Crystal [5] and McKay [10] identify multiple factors in the development of English into a global language. First and foremost is the political and economic power of English-speaking countries – namely, Great Britain and the United States. As a result, English has emerged as a dominant language in the spheres of business, pop culture, entertainment, and travel. English is also a predominant language of scientific reading and writing because historically the first industrial countries with technical publications were Great Britain and America. This means that English plays an important role in acquiring and disseminating academic knowledge [5, 10; 10, 21].

English is also an international language in terms of its use as a first, second, or foreign language worldwide. Braj Kachru has identified three levels or concentric circles of English language use: the *Inner Circle*, the *Outer Circle*, and the *Expanding Circle* [see Figure 1]. The

Inner Circle consists of countries where the majority of people speak English as their first language. The *Outer Circle* consists of at least 75 countries [5] where English is an official first or second language. Often these are countries which were introduced to English through British or American colonialism. The *Expanding Circle* refers to countries like Ukraine where English operates primarily as a foreign language. While estimates are difficult to obtain due to the fluctuating numbers of learners and the diverse criteria for defining a speaker of English, the data in Figure 1 suggest that close to 2 billion people worldwide speak English – one third of the population on Earth.

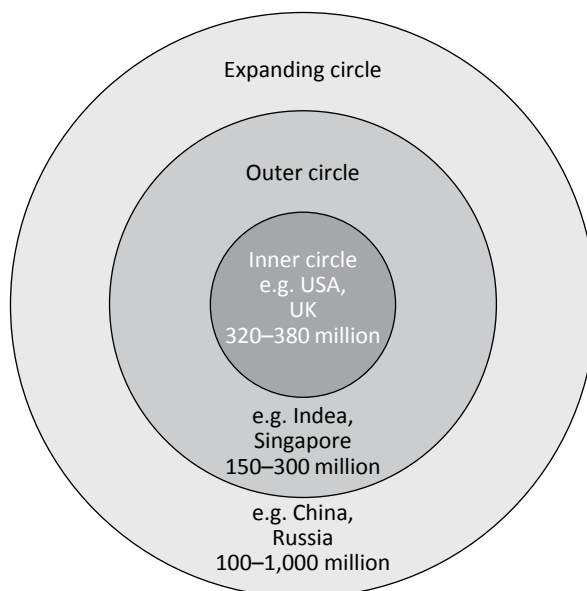


Figure 1. Kachru's Concentric Circles*

*Retrieved from <http://www.cla.purdue.edu/academic/eng/WE/kachru2.gif>

It would be incorrect, however, to conclude from these facts that the English language is entirely hegemonic – that is, accepted as important worldwide only due to pressure placed on people by Great Britain or America to learn English. In some Outer Circle countries, for example, people had to fight both for the right to use English and for their political freedom. When India and South Africa were British colonies, only members of the local elite had the right to learn English for the purposes of working for the British Empire. The number of people who could learn English was kept small to minimize the local threat to colonial power [1; 3]. Locals eventually sought to learn English in these countries both as an act of liberation in itself and to express their desire for independence [9].

Regardless of the history of English in a particular country or region, in all contexts the language undergoes changes; often, these changes are conscious and intentional. As the Nigerian writer Chinua Achebe wrote, «I feel that the English language will be able to carry the weight of African experience. But it will have to be a new English» [3, VIII]. In Singapore, where English has been one of four official languages since 1965, there are documented variations from British English in grammar, structure, vocabulary, and pronunciation. Collectively, this variety is known in Singapore as «Singlish,» and while the government has tried to encourage people not to use Singlish, research has shown that many people consider Singlish a reflection of Singaporean identity [8]. In other places such as a continental Europe, where English is only a foreign language, there are reports of an emerging localized variety of English [7]. In Nigeria, even pidgin forms of the language are preferred to Standard Nigerian English among some youth [4]. In all of these cases, new words or new meanings of old words are coined to reflect local experiences, local ideas, and local cultural norms which do not exist in Britain or America.

Teaching English as an International Language, then, is based on the premise that not only does such language variation exist in the world, the reality of its existence should be accepted and not viewed as wrong [6, 12]. EIL is also intended to account for that fact that learners of English may never speak with an American or British native speaker. McKay [10, 12] identifies four principles of teaching English as an International Language:

1. English is no longer connected with «Inner Circle» countries. In other words, one who learns English as an International Language does not need to learn how to speak like an American or British person and learn only the cultural norms of American and British speakers. It allows for the (quite likely) possibility that interaction will take place between Outer Circle-Expanding Circle speakers, or people from two different countries within the same circle.

2. English is partly global. It is used by individuals to communicate with people from anywhere in the world. It is also a lingua franca, a language of common communication and a language of common ground.

3. English is partly connected to the local culture. This is true both in terms of pedagogy and practice. That is, English learned as an international language is studied according to the local cultural norms of learning, not necessarily according to the methods and philosophies of Inner Circle countries. This means English teachers should not feel obligated or pressured to teach English using methods developed in other countries if such methods are so contrary to local norms that using them is counterproductive in the long run.

English is also connected to expressing or explaining local ideas and local culture. This can include explaining local foods, discussing ways of celebrating the New Year, and analyzing different practices around time. While many teachers may be engaging in such conversations already, EIL puts an emphasis on asserting the value of local cultural traditions and norms.

4. English is not the language only of the elite – it should be accessible to everyone. This last point is a reaction to the historical colonial practices which restricted access to English, and the legacy that exists today.

What does an EIL class look like in practical terms? The first question is who should teach it. Contrary to the popular notion that speakers of English from the Inner Circle are the best teachers, McKay [10] argues that non-native English speaking teachers (NNESTS) are better prepared for the task. They know what will motivate students (topics and methods), and they know what standards students will be held to. They also know what students will have difficulty learning and can offer extensive explanations and corrections both in English and in the students' native language.

The second question is what variety or varieties to teach. McKay [10] acknowledges that especially in the Expanding Circle countries, teachers may need to continue to teach a standard, widely accepted variety of English. Grammar teaching should also be oriented to a standard variety. At the same time, teachers can raise awareness about variation in use, especially in vocabulary. For example, students can be told the apparatus used to show information from a computer on a big screen is called a «projector» in America, a «beamer» in Germany and a «data show» in Honduras. In terms of pronunciation, some researchers argue that EIL should consist of a more simplified pronunciation system than standard American or British English. For example, most international speakers of English do not have the voiced and voiceless interdental sounds (θ and δ) in their repertoire. These sounds and other features that do not impede intelligibility should not be taught in an EIL class [7].

A major component of the EIL class is teaching about culture. Many EFL programs already include units on the cultures of English-speaking countries. McKay [10] raises further questions about whose culture should be taught, and how. As stated earlier, studying EIL need not be confined to studying the culture of Great Britain or America. In addition, some aspects of American or British culture may not be of interest or relevance to students outside the U.S. or UK contexts. McKay [10] gives the example of a teacher who gave students in Saudi Arabia an exercise to decide on prices for various items to sell at a garage sale. In America, a *garage sale* is a special one-time sale held by people who have too many things in their garage (or house) they no longer need or want. Usually these items are sold at a fraction of the original price solely for the purpose of getting rid of the clutter. It is also sometimes called a *yard sale*, or in New York, where space is more limited, a *stoop sale* (items sold on the steps outside the apartment

building). Some people (either collectors of items or people on limited incomes) make a habit of visiting garage sales to get things they need at a very low price. In Saudi Arabia, however, such a practice does not exist and most likely never will. In that context, then, using the exercise as designed was senseless.

A teaching activity centered on culture, then, should both engage students in an interesting way and develop cross-cultural understanding. It should treat other cultures positively. It should recognize that not all cultures are uniform, and it should give students a chance to reflect on their own culture. These last two points in particular are interdependent. For example, the teacher's resource book *Cultural Awareness* [11] talks about the relative necessity of being early, on time, or late for given contexts. While the book indicates which events people in America and Britain arrive early, on time, or late for, not everyone follows these rules exactly. For example, being on time for a meeting is generally important, but some people are constantly late to meetings. If students reflect on habits in their own country around time and discuss the different points of view and different habits connected with it, they will understand even more deeply that cultural patterns are general tendencies at best, not universal habits. Moreover, they can take a critical approach to understanding this activity. That is, they can discuss whether someone who comes after the scheduled time should even be described as «late.» Are they «fashionably late?» Are they «considerate of the hosts' feelings?» Are they «overextended [doing too much in too little time]?» Are they «constantly stuck in traffic?» Or is it the tolerance for lateness that should be criticized and rethought?

Perhaps the most important aspects to teach in an EIL class are those connected with pragmatics – the practical intent of the words uttered, choosing the right words for the right context, and negotiating meanings. As Blommaert [2] says, «We need to develop an awareness that it is not necessarily the language you speak, but **how** you speak it, **when** you can speak it, and to **whom** it matters. It is a matter of **voice**, not of language» [196]. This is a natural consequence of Englishes becoming specialized at various scales of society. When an American travels to London, for example, they hear a different variety of English. Occasionally, one person in the party may say a word that is unclear to the other party, triggering a negotiation. For example, if a British person says to an American, «Did you see the size of that lorry?» the American will most likely ask, «What's a lorry?» The British person will then either explain it's a big car, or will point one out and the American will then say, «ah, a truck». Theoretically, such negotiations can also be triggered within countries where speakers have a heterogeneous identity – when grandparents are speaking with grandchildren who use new slang, when two people who love football start talking about it in front of a third person who knows nothing about it, and so on. Ideally, then, EIL teaching should train or prepare students to be prepared to engage in such negotiations and explanations.

Current teachers of EFL may express a number of concerns with implementing such an approach to teaching. One is the relative value of different varieties of English. As Blommaert [2] acknowledges, localized varieties may not offer opportunities for mobility across time and space to communicate with people outside the locality, and may not be received as well as speakers of prestige varieties [96–97]. There is also still some question about how to discern which language variations are errors and which ones are markers of a variety. Who decides – the individual speaker(s), government bodies that regulate the development of a language in their country, organizations that develop dictionaries and encyclopedias, exam writers, linguistics researchers, or someone else? Even if other varieties are recognized, the sheer numbers of varieties are difficult to cover in the classroom. This is especially true for students who are at the beginning levels and still learning to cope with a single variety of English. There are also concerns about the time it would take to talk about other varieties and other cultures. There are questions about whether and when a teacher would have time and means to obtain information about other cultures—both general topics and linguistic features. Finally, for some professions there may still be a need to learn skills for translating words from a variety of English into the native language.

The situation is not as bleak as it seems, though; there are a number of measures a teacher can use to adopt an EIL-oriented approach:

1. Teachers can start by recognizing the unequal and unwarranted power granted to American and British English, taking some ownership over localized forms of the language, and feeling free to acknowledge the value of multiple varieties of English, including their own.

2. There are more and more textbooks available which take a more inclusive approach to language and culture by covering more hypothetical interactions between non-native speakers from all over the world. When teachers have the freedom to do so, they can seek out these textbooks and encourage their students to buy them for use in the course.

3. Teachers can ask students to take an active role in gathering information as an autonomous learning project. Students may be asked to make individual presentations on a country of interest to them besides the U.S. or Britain. Similarly, they can do research about the history, the culture, and any awareness of peculiarities of culture or communication or English use in the area.

4. Teachers can plan to discuss varieties of English only when students have or are developing a sufficient working knowledge of the language to engage in a direct discussion. That said, even basic (A1) learners can be taught simple dialogues that develop communicative skills which lay the groundwork for future interaction and negotiation, such as:

– A: Excuse me, Where is the bus stop?

– B: At Macy's.

– A: Sorry, where?

– B: At 34th and 7th.

In this dialogue, Student A hears a cultural landmark which is unfamiliar. The student requests clarification (Sorry, where?) and hears an answer that is more comprehensible. Students could do exercises replacing «Macy's» and «34th and 7th» with Tsum, Harrods, Tai 101 (a 101-story building in Taiwan), and so on. B's second response could be further altered by the teacher with possibilities such as «I'll show you.»

5. Teachers and students can be reminded that the people they encounter from other countries, whether in their home country or abroad, are likely to be highly educated and well-versed in a variety of English that is fairly intelligible (possible to understand). Any differences in language use will be minor and can be resolved through negotiation of meaning.

Overall, teaching English as an International Language does not mean getting rid of standard varieties of English, but it does mean letting go of the idea of a single ideal standard. This may be particularly hard for cultures that value the purity of a language or teachers who prefer a grammar-translation approach. However, it can also be an opportunity for teachers to liberate themselves from any negative feelings connected with the notion that they and their students do not know the language like a native speaker from America or Britain. They can refocus their efforts on helping students acquire enough of the language to communicate their meaning explicitly, and on preparing them for—hopefully—communication with people from beyond their borders.

Literature

1. Bloch C. A luta continua! The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools / C. Bloch, N. Alexander // N.H. Hornberger (Ed.). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003. – P. 91–121.

2. Blommaert J. The sociolinguistics of globalization / J. Blommaert. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. – 213 p.

3. Brutt-Griffler J. World English: A study of its development / J. Brutt-Griffler. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002. – 232 p.

4. Chilua I. Nigerian English in informal email messages / I. Chilua // English World-Wide. – 2010. – Vol. 31 (1). – P. 40–61.

5. Crystal D. English as a Global Language (2nd Ed.) / D. Crystal. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 228 p.

6. Kachru B.B. World Englishes: A reader / B.B. Kachru, C.L. Nelson // A. Burns & C. Coffin (Eds.), Analyzing English in a global context. – New York, NY: Routledge, 2001. – P. 9–25.

7. Jenkins J. 'Euro-English' accents / J. Jenkins // English Today. – 2001. – Vol. 17(4). – P. 16–18.
8. Lee-Wong S.M. The polemics of Singlish / S.M. Lee-Wong // English Today. – 2001. – Vol. 17 (1). – P. 39–45.
9. Mazrui A. Language and the quest for liberation in Africa: The legacy of Franz Fanon / A. Mazrui // Third World Quarterly. – 1993. – Vol. 14 (2), – P. 351–363.
10. McKay S. Teaching English as an international language / S. McKay. Oxford: Oxford University Press, 2002. – 160 p.
11. Tomalin B. / Cultural awareness / B. Tomalin, B. Stempleski. – Oxford: Oxford University Press. 1993. – 168 p.

Статтю присвячено принципам навчання англійської мови не як другої або іноземної мови, а як мови міжнародної комунікації. Обговорюються існуючі проблеми такого навчання та пропонуються певні практичні рішення.

Ключові слова: навчання англійської мови, міжнародна комунікація, варіанти англійської мови.

Статья посвящена принципам обучения английскому языку не как второму или иностранному языку, а как языку международной коммуникации. В статье обсуждаются существующие проблемы такого обучения и предлагаются некоторые практические решения.

Ключевые слова: обучение английскому языку, международная коммуникация, варианты английского языка.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315

Ю.Є. ДАВИДЕНКО

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ: МАКРОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються питання навчання перекладу. Робиться висновок про необхідність врахування принципу компаративізму, навчання фонових знань, розробки творчих вправ для навчання перекладу фразеологізмів.

Ключові слова: навчання перекладу, фразеологізми, навчання лінгвокультурних знань.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Якісне формування плюрикультурної компетенції при навчанні водночас двох іноземних мов – це мета, яку ми ставимо під час проведення практичних занять зі студентами на пряму «Філологія: Переклад», але її досягнення потребує від викладача багатьох знань та навичок. По-перше, це формування плюрикультурної компетенції загального рівня B1-B2, яке проводиться на заняттях з практичного курсу. По-друге, формування компетенцій перекладацької діяльності того ж рівня. Проте досягнення другої мети можливе лише за умов такого підходу до навчання, завдяки якому формується інтеркультурна компетенція.

Пропоновану статтю присвячено особливостям навчання перекладу фразеологічних одиниць, які, як відомо, є невід'ємною складовою прецедентних текстів національного та універсального характеру. При перекладі такі одиниці потребують перекладацьких трансформацій, які, у свою чергу, потребують адекватного використання лінгвокультурного компонента та містять у собі фонову інформацію певної спільноти.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні науковці у галузі методики навчання іноземних мов займаються проблемами оволодіння мовами на всіх їх рівнях. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [4, с. 4–5], згідно з якими ведеться навчання іноземних мов у Європі, спрямовані на формування у студентів комунікативної компетенції, яка включає в себе три складові частини: лінгвістичну, прагматичну та соціокультурну. У цих документах вперше йдеться про значення знань культурного фону, без яких неможливо вступати в адекватну реальну комунікацію будь-якого типу. У країнах пострадянського простору такі систематичні декларативні соціокультурні знання можуть бути сформовані тільки на заняттях з іноземної мови.

Як стверджується сучасними науковцями, мовлення завжди відтворює у фразеології реальні для свого середовища соціокультурні умови. Тож у кожній мовленнєвій співдружності завжди формується своя неповторна мовленнєва картина світу, яка водночас є культурним спадком як матеріального, так і духовного життя, та виникає у процесі тривалої передачі традицій та народної мудрості [1, с. 28]. Мовленнєва картина світу – це сукупність знань та уявлень людини про внутрішній та зовнішній світ певної нації. Відмінності національних картин світу обумовлені різноманіттям мовних картин, домінантним середовищем знаходження етносу та різницею фразеологічної концептуалізації. Тому формування

вищеназваних мовленнєвих картин у свідомості членів певних націй завжди допомагає їх правильній мовленнєвій орієнтації у цьому середовищі [2, с. 210].

Звісно, засвоєння фразеологічних одиниць та їх адекватне відтворення при перекладі є одним з найважчих завдань навчання іноземних мов. Йдеться про формування інтеркультурної компетенції, яка є вмінням справлятися з культурно-різноманітною ситуацією.

Інтеркультурна компетенція, згідно з точкою зору В.М. Шаклеїна [11, с. 97], складається з трьох базових частин: когнітивної, афективної та біхевіоральної. Перша з них (когнітивна) являє собою знання, досвід та інформацію не тільки про зарубіжну, а й про свою культуру. Друга (афективна) пов'язана з емоційним проживанням міжкультурної ситуації з інтеркультурною емпатією, третя (біхевіоральна) є здібністю проводити адекватну міжкультурну комунікацію та вирішувати інтеркультурні конфлікти. Жодна з цих складових інтеркультурної компетенції не дається нікому з народження. Тому всі вони мають бути систематично розвинуті на уроках з іноземної мови.

На сьогодні існує декілька підходів до навчання професійного перекладу (лінгвістичний, соціосемантичний, прагматичний, комунікативний тощо).

Лінгвістичний підхід є певним наслідком того, що переклад має справу з двома мовами якнайменше (у нашому випадку – з трьома). Послідовники цього підходу головну увагу приділяють не формальним, а змістовним відношенням між оригіналом та перекладом.

Соціосемантичний підхід зосереджує основну увагу на соціальних аспектах та на взаємодії різноманітних знакових систем у реальних актах вербальної комунікації. У цьому випадку багато факторів включено у сферу інтересів макролінгвістики, яка вивчає співвідношення лінгвістичного, екстралінгвістичного та паралінгвістичного факторів у процесі мовленнєвого спілкування, тобто весь комплекс проблем, пов'язаних з впливом на цей процес особливостей мови, культури та мислення людини.

Комунікативний підхід є одним з важливих принципів сучасної лінгвістики, тому він є невід'ємною частиною лінгвістики перекладу. На нашу думку, в контексті навчання перекладу з другої іноземної мови саме цей підхід є домінуючим у зв'язку з його прагматичним впливом на рецептори перекладу.

За останні роки зросло значення поняття «плюрилінгвізм» у межах підходу Загальноєвропейських Рекомендацій до навчання мов в окремому суспільстві [4, с. 5]. Згідно з вищеназваним документом, поняття «плюрилінгвізм» відрізняється від поняття «мультилінгвізм», який є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов в окремому суспільстві. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення в окремому навчальному закладі чи освітній системі, або шляхом заохочення тих, хто навчається мові, вивчати більше ніж одну іноземну мову, або через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. Плюрилінгвізм передбачає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи університеті або ж при безпосередньому оволодінні в Україні) людина не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у неї формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють.

У межах плюрилінгвального підходу переклад з другої іноземної мови краще усвідомлюється скрізь призму філософського вчення про тотожність-еквівалентність.

На нашу думку, при існуванні різних підходів до перекладу як процесу створення тексту мовою перекладу, в деяких відношеннях рівнозначного автентичному тексту – лінгвістичному, соціосемантичному, комунікативному, тільки макролінгвістичний підхід [5, с. 80], який об'єднує три попередніх підходи, дає підстави розглянути переклад крізь призму філософського вчення про тотожність-еквівалентність.

Як відомо, у сучасному перекладознавстві найбільш визнаними є ідеї А. Нойберта [5, с. 85] про пріоритетну роль прагматики у перекладі. Науковець пов'язує проблему прагматичної адекватності з **чотирма типами прагматичних відносин**, які можуть існувати в тексті оригіналу. На його думку, деякі типи прагматичних відносин можуть бути легко відтворені

у перекладі, в той час як інші відтворюються частково. Можуть мати місце такі прагматичні відношення, які не виникають у комунікантів, що належать до однієї мовленнєвої єдності.

Найбільш показовим прикладом перекладу такого типу текстів на рівні словосполучень є переклад ідіоматичних або стійких (фразеологічних) словосполучень, значення яких, як відзначено вище, не дорівнює сумі значень їх компонентів.

У контексті навчання другої, а не основної іноземної мови, виникає необхідність проведення дослідження, спрямованого на лінгвометодичні аспекти навчання адекватного перекладу фразеологічних одиниць другої іноземної мови, які, згідно з відомою класифікацією, поділяються на три класи: ідіоми, ідіофразеоматизми та фразеоматизми [8, с. 7].

Формат статті вимагає часткового відтворення інформації, пов'язаної з цими трьома класами.

Ідіоми – це стійкі сполучення лексем, що оформлені у тексті окремо, але мають повністю або частково переосмислені значення, наприклад: *casse-tête chinois* (китайська грамота, головоломка); *la querelle d'Allemands* (сварка пусто-дурно).

Ідіофразеоматизми мають як дослівні, так і уявні значення, при цьому дослівні значення мають термінологічний характер або є професіоналізмами, наприклад: *la part du gâteau* (частка), *mettre sur les rails* (покласти початок).

У фразеоматичних одиницях дослівні чи фразеоматичні значення пов'язані, наприклад, *c'est un amiral suisse* (сухопутний моряк – який моряк зі швейцарця, у нього всі кордони сухопутні!).

Нагадаємо про те, що для усіх трьох типів фразеологізмів характерною рисою є *стійкість, відтворення у готовому вигляді, семантична ускладненість, постійність лексичного складу, морфологічна та синтаксична фіксованість*.

Частотність вживання фразеологічних одиниць у мовленні є доволі високою, оскільки у їх семантичній структурі значною є питома вага конотативного аспекту, який включає в себе такі елементи, як експресивність, оцінюваність, образність, завдяки чому фразеологізми роблять мовлення живим, природним.

Як було сказано вище, у всіх фразеологізмах міститься *лінгвокраїнознавча інформація*, яка відтворює специфіку кожної мови. Тому, для того, щоб показати особливу картину світу у фразеології, треба зазвичай знати, що є відправним механізмом для утворення певного фразеологізму, які значення та реалії світу, що нас оточують, стали джерелом для виникнення певного явища чи поняття [10, с. 38].

Ось чому розуміння фразеологізмів, їх правильне використання та адекватний переклад не тільки на основну іноземну мову (зазвичай англійську), а й на другу (французьку, іспанську, німецьку тощо) є ознакою високого рівня володіння цією мовою.

Ідіоми, як проблема перекладу та їх використання у мовленні, є найменш дослідженими. У більшості навчальних посібників не тільки з практики мовлення, але й з практики перекладу цей аспект часто відокремлюється включенням фразеологізмів у список словникових одиниць без відповідних вправ з їх активізацією у перекладі.

На наш погляд, навчання адекватному перекладу ідіом з другої іноземної мови має включати в себе такі етапи:

- виокремлення ідіоми з контексту;
- визначення значення ідіоми в контексті;
- зіставлення дослівного значення лексики та уявного, образного;
- зіставлення уявного значення у другій іноземній мові з уявним значенням у рідній мові;
- зіставлення образу (другою іноземною мовою) з образом у першій іноземній (наприклад, англійській) мові.
- вправи на активізацію образів;
- підстановчі вправи (з відсутніми ідіомами);
- трансформаційні вправи (замінити ситуацію, що описана, необхідною за змістом ідіомою);
- вправи на розширення значень.

Вважаємо, що найпершими принципами, які мають бути враховані при виконанні таких вправ, мають бути: а) принцип обов'язкового зіставлення особливостей першої та другої іноземної мови; б) принцип обов'язкового зіставлення реалій мов спілкування.

За умови відсутності еквівалентів у відповідних мовах вважаємо за доцільне вживання дескриптивного варіанта перекладу, тому що дослівний переклад таких словосполучень є можливим лише у випадках, коли, на думку Л.С. Бархударова [3, с. 181] «внутрішня форма» в мові оригіналу та варіанті перекладу з тих чи інших причин збігаються.

Продуктивним видом роботи може стати як внутрішньомовний, так і міжмовний аналіз фразеологічних одиниць, який дозволяє описати фразеологічну картину певної мови, оцінити релевантність певних компонентів у процесі пізнання світу і таким чином виявити своєрідність фразеологічної системи [7, с. 67].

До того ж доцільно наводити приклади ідіотичних фразеологізмів, які містять у собі оригінальні атомарні словосполучення та мають оригінальне значення (наприклад, *souffler un moment* – перевести дух) [6, с. 118], а також пояснити особливості перекладу оксюморонів та парадоксів (стійких словосполучень, які побудовані на внутрішньому контрасті деяких сем, наприклад, *un cadavre vivant* – живий труп [9, с. 104]).

Відомо, що переклад на рівні словосполучень – дуже розповсюджений вид перекладу. При роботі над перекладом ми стикаємося з такими співвідношеннями, коли деякі слова в первісному реченні передаються дослівно (тобто коли одна частина речення перекладається на рівні слів, а решта – на рівні словосполучень).

Дуже важливо пояснити студентам той факт, що в деяких випадках навіть словосполучення не можуть служити одиницями перекладу, та перекладацька відповідність може бути встановлена тільки на рівні всього речення у цілому (*Qui a bu boira!: Qui se ressemble s'assemble! C'est là le diable!*).

Слід знов нагадати про те, що в контексті формування інтеркультурної компетенції дуже важливим елементом є формування в студентів певних *фонових знань*, тобто знань про культуру, традиції, того реального фону, на базі якого розвивається картина життя іншої країни, іншого народу, оскільки саме у фразеологізмах міститься лінгвокраїнознавча інформація. Так, наприклад, доцільно розповісти студентам про історію виникнення виразу «*Passez la nuit blanche*» – «*Провести безсонну ніч*», який з'явився ще за часів середньовічних лицарів Франції, або пояснити значення образного вислову «*Revenons à nos moutons*» (*Повернемось до теми нашої розмови*), нагадавши про французьке старовинне фабліо про продаж баранів.

Не менш важливим елементом є навчання студентів адекватному перекладу виразів повсякденного життя, наприклад: *Voilà le hic!* – *Ось у чому справа!*

На нашу думку, подібним чином, у зіставленні, доцільно показати студентам приклади перекладу інших типів стійких кліше чи формулювань – різного типу написів, дорожніх знаків, формул увічливості, наприклад: *Fermé à cause d'inventaire* – *Зачинено. Інвентаризація*.

Крім того, на нашу думку, особливу роль у навчанні перекладу з другої іноземної мови потрібно відводити біблеїзмам, тому що лексика церковно-релігійного походження досить часто вживається у французьких громадсько-політичних текстах. Перекладач має бути ознайомлений з найбільш уживаними образами, крилатими висловами з Біблії, а також з цілим рядом термінів та понять, що стосуються діяльності церкви, тобто з тими поняттями, які отримали в сучасному громадсько-політичному лексиконі інший зміст, а не первісний.

Так, при введенні теми «Переклад біблеїзмів» доцільно пояснити студентам походження та еволюцію таких виразів, як: *la traversée du désert* (*важкі часи*), *une brebis égarée* (*вівця, яка помиляється*), *boire le calice jusqu'à la lie* (*випити чашу до дна*), *un colosse aux pieds d'argile* (*колонна на глиняних ногах*), *porter sa croix* (*нести свій хрест*), *nul n'est prophète dans son pays* (*немає пророка у своїй країні*), *dix commandements* (*десять заповідей*), *le bouc émissaire* (*офірний козел*) тощо та опрацювати їх у різного роду перекладацьких вправах. Одним з обов'язкових чинників при розробці вправ, спрямованих на формування навичок адекватного перекладу фразеологізмів з другої та на другу іноземну мову, має бути врахування інтерференції, що виникає при навчанні перекладу з французької мови як другої іноземної на російську/українську.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Згідно з вищезазначеними фактами слід зробити висновок про те, що навчання фразеологізмів (як мовних одиниць та невід'ємних компонентів мовленнєвого відрізка) є продуктивним у пла-

ні розгляду їх семантичної структури, ступеня семантичної єдності компонентів та ступеня вмотивованості семантики. При цьому основними проблемами при роботі з фразеологічними матеріалами є їх розуміння та адекватний переклад.

Розробка технологій перекладу фразеологізмів з урахуванням макролінгвістичного підходу та принципу компаративізму має допомогти випускникам-філологам дійсно досягти високої професійної майстерності у галузі перекладу з другої іноземної та на другу іноземну мови, тому що використання та правильний переклад фразеологізмів є ознакою дійсно високого рівня володіння будь-якою іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Наука, 2010. – 288 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика. Аспекты сопряжения / идиоматика и познание / Н.Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – Т. 1. – С. 27–32.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 250 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. україн. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода (Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых) / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо:Юрайт, 2000. – 136 с.
6. Кириллова Н.Н. Фразеология романских языков: этнолингвистический аспект: монография. – Ч. 1: (природа и космос) / Н.Н. Кириллова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 319 с.
7. Кошкина Л.Б. Фразеотематическая группа «Мгновенность» в западнороманских языках / Л.Б. Кошкина // Фразеология, познание и культура: сб. докл. 2-ой Междунар. науч. конф.: (Белгород, 7-9 сентября 2010 года): – [в 2 т.] / отв. ред. проф. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010 – [Т. 2.] (Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии) – С. 66–70.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. [для ин-тов и фак. иностр. яз.] / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. школа; Дубна: Феникс, 1996. – 160 с.
9. Моисеева С.А. Семантический алогизм компонентов фразеологических единиц (на материале французского языка) / С.А. Моисеева, И.А. Волошкина / Фразеология, познание и культура: сб. докл. 2-ой Междунар. науч. конф.: (Белгород, 7-9 сентября 2010 года): – [в 2 т.] / [отв. ред. проф. Н.Ф. Алефиренко]. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010 – [Т.2.] (Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии) – С. 102–107.
10. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию: монография / Р.Х. Хайруллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 285 с.
11. Шаклеин В.М. Лингвокультурологическая теория в преподавании русского языка как иностранного / В.М. Шаклеин // Русский язык за рубежом. – Москва: Гос. институт им. Пушкина, 1999 – № 3. – С. 97–101.

В статье рассматриваются вопросы обучения переводу. Делается вывод о необходимости учета принципа компаративизма, обучения фоновым знаниям, разработки творческих упражнений для обучения переводу фразеологизмов.

Ключевые слова: обучение переводу, фразеологизмы, обучение лингвокультурным знаниям.

The article deals with teaching translation. A conclusion is made about the requirement of developing creative activities for teaching phraseology translation using the principles of comparison and cultural studies in second foreign language learning.

Key words: translation teaching, phraseology, cultural studies.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 348.147 = 111

Ю.В. ДЕГТЯРЬОВА

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКСПЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються теоретичні основи експеренційного навчання іноземних мов; надаються характерні відмінності експеренційного навчання від традиційного.

Ключові слова: експеренційне навчання, циклічна модель навчання, теорія множинного інтелекту, стилі навчання.

Вступ. Останнім часом у вітчизняній і зарубіжній методиці викладання іноземних мов експеренційне навчання (experiential learning) стало найбільш передовим напрямом у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей.

Виклад основного матеріалу. Експеренційне навчання являє собою навчання через досвід суто практичної діяльності, здійснюваної засобами мови, що вивчається [1]. Прикладом такого навчання може бути моделювання на заняттях з іноземної мови квазіреальної ділової активності, що здійснюється засобами цієї мови в процесі ігрового функціонування фірми, вигаданої студентами. Така навчальна діяльність має для студентів високозмістовний і осмислений характер, що викликає інтерес до комунікації і визначає її особистісну значущість. У результаті формування складових іншомовленневої комунікативної компетенції стає імпліцитним, тобто мимовільним і порівняно неускладненим.

Існує ряд принципових відмінностей, які відрізняють експеренційне навчання від традиційного [2]:

1. *Привласнення на відміну від засвоєння.* Традиційна система навчання зосереджена на передачі студентові набору знань, тоді як експеренційне навчання орієнтоване на розкриття перед тим, хто навчається, додаткових практичних можливостей у результаті освоєння нових умінь і навичок.

2. *Вивчення особливостей конкретних ситуацій та завдань на відміну від аналізу загального «комплексу знань».* Традиційна система навчання дає студенту засоби для впорядкування вже існуючих фактів, освоєння раніше створених методів, вона скоріше звернена в минуле, в той час як експеренційне навчання орієнтоване на вирішення актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», освоєння нових методів, тобто орієнтоване в основному на майбутнє.

3. *Провідна роль процесу навчання («як вчити?») на відміну від провідної ролі змісту навчання («чому навчати?»).* У традиційному навчанні основну роль відіграє лекційна форма подачі матеріалу, при якій студент пасивно сприймає інформацію; в експеренційному навчанні застосовуються активні методи навчання, що дає студентам можливість брати активну участь в здобутті нових знань, формуванні нових умінь і навичок (реалізується принцип «Те, як ми вчимо, і є те, чого ми вчимо»).

4. *Пошук прийняттого результату на відміну від пошуку правильної відповіді.* У реальному житті немає розділу «Відповіді», як у шкільному задачнику, і «правильною» най-

частіше виявляється відповідь, що дозволить *вирішити проблему*. Якщо для традиційної системи навчання типова площина – «правильно – неправильно», то при експериментальному навчанні виникає ще одна: «прийнято – неприйнятно», яка дозволяє знайти більше варіантів вирішення завдання і провести експертизу прийнятого рішення. У практиці нерідкісні випадки, коли правильно (відповідно за правилами або алгоритмами) прийняте рішення виявляється абсолютно неприйнятним (з точки зору вимог реальної ситуації).

5. Різняться ролі викладачів: *«організатор, полегшувач і консультант»* на відміну від *«експерта»*. У рамках традиційного навчання викладач є носієм знань, його завдання – передати студентові накопичену людством мудрість. В експериментальному навчанні викладач є, скоріше, помічником, його завдання – організувати навчальний процес так, щоб ті, хто навчаються, ставали не тільки *співучасниками*, а й *співавторами* процесу *власного навчання*.

6. *Самоконтроль* на відміну від *контролю*. У традиційному навчанні функції «контролера» виконує викладач, у той час як в експериментальному навчанні саме той, хто навчається, є тим суб'єктом, який контролює ступінь досягнення поставлених цілей.

7. Різниця у постановці цілей навчання: *конкретні* на відміну від *загальних*. Для традиційної системи навчання характерні «розмиті», віддалені цілі – освоєння, формування, вивчення, навчання «про запас», у той час як для експериментального навчання характерні: попередня оцінка потреб у навчанні, орієнтація на формування конкретних вмій і навичок, необхідних для виконання чітко поставлених завдань. Саме в цьому запорука його ефективності.

У світлі проблем навчання іноземних мов для спеціальних цілей особливої популярності набула циклічна чотириступенева експериментальна модель процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації (*Experiential Learning Model*), запропонована Девідом А. Колбом (*David A. Kolb*) і його колегами з *Case Western Reserve University* [3].

Дослідники виявили, що люди навчаються одним з чотирьох способів: 1) через досвід; 2) через спостереження і рефлексію; 3) за допомогою абстрактної концептуалізації; 4) шляхом активного експериментування, віддаючи одному з них перевагу перед іншими. Згідно з уявленнями авторів, навчання складається з повторюваних етапів «виконання» і «мислення». Це означає, що неможливо ефективно навчитися чого-небудь, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію чи слухаючи лекції. Однак не може бути ефективним і навчання, під час якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підбивання підсумків.

Стадії моделі (або циклу) Колба можуть бути подані таким чином [3]:

1. Отримання безпосереднього досвіду (*Concrete Experience*).

2. Спостереження, під час якого той, хто навчається, обмірковує те, про що він тільки що дізнався (*Reflective Observation*).

3. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення (*Abstract Conceptualization*).

4. Експериментальна перевірка нових знань і самостійне застосування їх на практиці (*Active Experimentation*).

Відправним моментом природного навчання є набуття конкретного досвіду, який дає матеріал для рефлексивного спостереження. Узагальнивши нові дані та інтегрувавши їх у систему наявних знань, людина доходить до абстрактних уявлень і понять (відсторонених від безпосереднього досвіду). Ці нові знання являють собою гіпотези, які перевіряються в ході активного експериментування у різноманітних ситуаціях – уявних, модельованих і реальних. Процес навчання може початися на будь-якій стадії. Він проходить циклічно – доти, поки не сформується необхідна навичка; як тільки одна навичка освоєна, мозок готовий до засвоєння наступної.

Закладені в моделі навчання Д. Колба ідеї про зв'язок осмислення досвіду, аналізу загальних проблем, засвоєння теорії та її перевірки практикою набули широкого практичного застосування. Виявилось, що люди віддають явну перевагу поведінці, яка відповідає одній зі стадій циклу: практичним діям або теоретизуванню (причому це стосується як студентів, так і самих викладачів).

Розвиваючи ідеї Д. Колба, англійські психологи П. Хоней і А. Мамфорд (*P. Honey & A. Mumford*) описали різні стилі навчання, а також розробили тест для виявлення відповід-

ного стилю навчання [4]. Як правило, в загальному циклі експериментального навчання студенти починають його зі стилю, якому вони віддають найбільшу перевагу.

Дослідники виділили такі чотири стилі навчання: «активісти», «мислителі», «теоретики» і «прагматики». Кожному з них притаманні сильні і слабкі сторони, особливості поведінки, вимоги до процесу навчання і до інших його учасників. Люди, які віддають перевагу тому чи іншому стилю в «чистому» вигляді трапляються досить рідко, як правило, у кожного студента більш-менш представлені елементи всіх стилів. Але все-таки саме домінуючі тенденції визначають і особливості процесу навчання, і реакцію людини на певні методи і зусилля викладача.

При плануванні навчання необхідно враховувати, що в групі обов'язково будуть студенти, які тяжіють до різних стилів навчання. Тому викладач повинен прагнути будувати заняття таким чином, щоб зацікавити учасників у проходженні всіх чотирьох стадій, що становлять у сукупності цикл навчання від практики до практики. Також потрібно включати в програму завдання і методи роботи, привабливі для всіх учасників, допомагаючи студентам використовувати сильні сторони обраного ними стилю навчання і компенсувати слабкі сторони.

Індивідуалізація навчання передбачає врахування індивідуальних інтелектуальних особливостей студентів з наступною адаптацією навчального процесу, надання кожному студенту індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його вихідних психологічних можливостей.

Невід'ємною складовою індивідуалізованого навчання є принцип диференційованого підходу, який передбачає необхідність використання різних методів і прийомів навчання залежно від етапу навчання і вікових особливостей студентів.

Сучасний викладач, враховуючи вимоги індивідуалізації та диференціації навчання, повинен уміти працювати одночасно з різними студентами (з різним вихідним рівнем знань, різним складом розуму, різним ставленням до навчання), вибудовуючи особливу лінію навчання для конкретного студента з урахуванням особливостей його інтелектуальної організації.

До недавнього часу в теоретичних дослідженнях, присвячених проблемі інтелекту, була прийнята точка зору, що інтелект – це загальна вроджена здатність, тією чи іншою мірою притаманна кожному індивіду. Вона може бути кількісно виміряна за допомогою тестів, на підставі яких робиться висновок про подальшу успішність індивіда. Однак саме прогностична цінність подібних тестів, що спираються на зазначений підхід, була поставлена під сумнів, для вирішення якого виявилось необхідним в першу чергу переглянути саме поняття інтелекту. Така спроба була зроблена Говардом Гарднером (Howard Gardner), який запропонував радикально новий підхід, що полягає у визнанні множинної природи інтелекту.

Г. Гарднер описує сім незалежних типів інтелекту, властивих тією чи іншою мірою кожній людині – лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний [5]:

1. Лінгвістичний (*Linguistic*) – майстерне володіння мовою, любов до слів і прагнення їх досліджувати.

3. Логіко-математичний (*Logical-Mathematical*) – розгляд та оцінка предметів і понять у їх взаємовідносинах і взаємозв'язках.

3. Музичний (*Musical*) – здатність не лише писати і виконувати твори у різній тональності, ритмі і тембрі, але також і сприймати їх.

4. Просторовий (*Spatial-Visual*) – здатність точно сприймати зорові об'єкти, трансформувати їх у модифіковані зорові образи і перебудовувати їх навіть за відсутності фізичних стимулів.

5. Тілесно-кінестетичний (*Bodily-Kinesthetic*) – досконале володіння тілом і майстерне маніпулювання предметами.

6. Внутрішньоособистісний (*Intrapersonal*) – вмиле розпізнавання своїх власних почуттів і настроїв.

7. Міжособистісний (*Interpersonal*) – вмиле розпізнавання почуттів, настроїв, душевних станів інших людей, а також використання цієї інформації для управління поведінкою.

Описуючи основні фактори, що сприяють впровадженню теорії множинного інтелекту в навчальний процес, Г. Гарднер відзначає, що багатьох викладачів приваблює можливість реалізації таких освітніх цілей:

- а) встановлення індивідуалізованого заручення;
- б) створення сприятливих умов для набуття учнями багатого досвіду в процесі навчання;
- в) створення таких умов навчання, які не виключають із загального процесу тих, кому навчання дається важко;
- г) доказ доцільності включення всіх видів мистецтва в процес освіти;
- д) використання міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання;
- е) пошук нових способів оцінювання.

Теорія множинного інтелекту, що акцентує увагу на таких важливих моментах, як індивідуальний спосіб набуття знань кожною людиною і особливості її взаємодії зі світом, може бути особливо цінною для роботи зі студентами, які відчують труднощі у вивченні іноземних мов. Томас Армстронг (*Thomas Armstrong*) підтверджує цю думку, говорячи про те, що не вірить у відсутність здібностей. Замість того, щоб зосереджуватися на недоліках, на тому, чого студенти не можуть зробити, навчання має базуватися на тому, як вони це можуть зробити, тобто, який спосіб навчання для них найоптимальніший. Тому виникає потреба в «розшуку» викладачами всіляких талантів своїх студентів, у тому числі в музиці, танцях, спорті, комп'ютерному програмуванні тощо. Якщо викладачі не цікавляться такими талантами тих, кого вони навчають, то лише тому, що розуміють людські здібності та знання тільки в їх традиційному та книжковому значенні.

На думку Т. Армстронга, саме вузьке розуміння проблеми здібностей призвело до того, що, не визначивши всі реальні здібності тих, кого навчають, викладачі нерідко відносять їх до невстигаючих, нездатних.

Т. Армстронг вважає, що Г. Гарднер правий, вказуючи на наявність у людини як мінімум семи інтелектів, у той час як більшість навчальних закладів орієнтується лише на два з них – лінгвістичний та логіко-математичний. Іншими словами, студент, який добре читає, пише, рахує і розмірковує, завжди стає першим у групі. Викладачі, беручи до уваги тільки ці здібності, нехтують іншими, ігноруючи, таким чином, мало не більшість учнів у групі. Багато студентів, не обдарованих лінгвістичними та математичними здібностями, можуть володіти іншим розвиненим інтелектом. Але часто у них немає шансу проявити свої здібності. Використання основних положень теорії Г. Гарднера про множинну природу інтелекту сприяє розкриттю можливостей як обдарованих студентів, так і тих, кому навчання дається важко. При цьому найлегше розкрити всі сторони інтелекту людини саме в експерієнційному навчанні, оскільки лише воно є максимально спрямованим на всі аспекти реальності.

Висновки. Таким чином, можна відзначити, що саме експерієнційне навчання іноземних мов є таким, яке найбільшою мірою враховує всі особливості особистості того, хто навчається.

Список використаної літератури

1. Тарнопольський О.Б. Обучение английскому языку для специальных целей средствами повышения качества языковой подготовки студентов неязыкового вуза / О.Б. Тарнопольський // Наука і освіта: спецвипуск. – 2009. – № 7. – С. 205–208.
2. Borzak L. (ed.) (1981) *Field study. A source book for experiential learning* / L. Borzak. – Beverley Hills: Sage Publications, 1981. – 248 p.
3. Kolb D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.
4. David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT) // <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
5. Gardner H. *Seven Steps to Intelligence* / H. Gardner // <http://www.newhorizons.org>
6. Armstrong T. *7 Kinds of Smarts: Identifying and Developing your Intelligences* / T. Armstrong // <http://scareers.com>

В статье обсуждаются теоретические основы эксперенциального обучения иностранным языкам и характерные различия между эксперенциальным и традиционным обучением.

Ключевые слова: эксперенциальное обучение, циклическая модель обучения, теория множественного интеллекта, стили обучения.

The article discusses the theoretical foundations of experiential foreign language learning and the characteristic differences between experiential and traditional learning.

Key words: experiential learning, the cyclic learning model, the theory of multiple intelligences, learning styles.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 811.111'253:372.8

Н.В. ЗІНУКОВА

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УСНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються питання підготовки усних перекладачів у вищих навчальних закладах з урахуванням особливостей процесу усного перекладу та факторів, які тією чи іншою мірою впливають на навчання та ускладнюють його. Автор звертає увагу на розвиток базових навичок та вмій майбутніх перекладачів. У статті запропоновано схему поетапного навчання усного перекладу у вищому навчальному закладі, зважаючи на специфічні риси сфери майбутньої професійної діяльності та індивідуальних якостей студентів.

Ключові слова: професійні вміння і навички, навичка переключення, часові параметри, аудіювання, реверсивність, спонтанна реакція.

Вступ. Сучасному суспільству на шляху інтеграції до європейського культурного, політичного та економічного простору потрібні кваліфіковані перекладачі, які не тільки мають високий рівень професійної компетенції, але й риси самостійної та внутрішньо мобільної особистості. Зміст навчання професіоналів-перекладачів за останній час привертає неабияку увагу вчених-методистів.

Аналіз останніх досліджень. Часткове вирішення проблеми підготовки перекладачів ґрунтується на працях В.Н. Комісарова, І.С. Алексєєвої, І.І. Халєєвої, Л.К. Латишева, А.Л. Семенова, В.І. Провоторова, А.П. Чужакіна та ін. Але аналіз наукової літератури показує, що власне проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів не набула необхідного теоретичного та методичного вирішення.

Актуальність цієї проблеми, пошук можливих шляхів її вирішення й зумовили завдання та мету нашої статті – показати отримані результати формування професійної компетенції усних перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на досить великий обсяг та недостатню вивченість проблеми стосовно навчання перекладу у вищих навчальних закладах, ми обмежимося лише розглядом одного з секторів цієї галузі, а саме: питанням підготовки майбутнього перекладача, фахівця з усного перекладу. Ми спробуємо окреслити лише окремі, але, на нашу думку, важливі проблеми, які на сьогодні все ще далекі від свого вирішення.

На відміну від більшості європейських мов, в українській не існує поділу між двома різновидами перекладацької діяльності: *interpreter/ interpréte/ Dolmetscher/ усний перекладач* та *translator/ traducteur/ Übersetzer/ письмовий перекладач*. Цей факт має відповідний вплив на фактичний стан справ, коли випускник мовного вищого навчального закладу вважається потенційним перекладачем-універсалом.

Письмовий та усний переклад – це дві форми того самого процесу. Вони мають однакову мету та однакові принципи дії. Вони мають спільну теорію, але це дві різні професії. Вихідним для письмового перекладу є текст, результат – теж письмовий текст, який зафік-

сований у формі та часі. Вихідним для усного перекладу є усне висловлювання. Результат – також усне висловлювання [4, с. 16–17; 8].

Усний та письмовий перекладачі працюють у різних умовах; відрізняються межі процесу перекладу та можливості використання довідкової літератури.

Для забезпечення виконання кожним перекладачем високоякісного та відповідального виконання тих вимог, які висуває практика міжкультурної комунікації, в навчальному процесі підготовки такого фахівця необхідно ретельно підібрати на врахувати спеціальні знання, навички та професійні уміння, у той же час звернувши увагу на творчий характер перекладацької діяльності.

Слідом за М. Цвілінгом, Р. Міньяром-Белоручевим, Ю. Черновим та ін., які досліджували проблеми, пов'язані з усним перекладом, ми особливо відзначаємо вирішальну роль так званої навички переключення для успішного виконання функції міжмовного посередництва [9, с. 131; 5, с. 101–110; 7, с. 38–43]. В основі цієї навички – наявність у свідомості перекладача не просто двох мовних тезаурусів, які існують самостійно, єдиного двобічного утворення, створеного шляхом взаємодії та «зрощення» обох систем [5, с. 106]. У розпорядженні перекладача, таким чином, з'являється так званий внутрішній лексикон, який здатний в «автоматичному» режимі реагувати на мовленнєві сигнали, що надходять, шляхом видачі еквівалентних мовленнєвих дій-реакцій, адекватних умовам спілкування. У розвинутій формі така система включає в себе цілий ряд зворотних зв'язків та контрольних каналів, за допомогою яких з мінімальною витратою часу здійснюється оптимізація підбору еквівалента. Неминучі трансформації та міжрівневі переходи, які відбуваються в ході процесу перекладу, зумовлені пошуком оптимального для конкретного випадку рівня еквівалентності [2, с. 15]. Виходячи з вищезазначеного, очевидним є той факт, що усний перекладач-професіонал має розраховувати на цілий ряд знань, навичок та професійних умінь.

Розглянемо особливості усного перекладу. По-перше, усний переклад, який здійснюється у режимі реальності, зумовлений, перш за все, часовими параметрами. Такий переклад, відповідно, можна здійснити лише завдяки здатності усного перекладача запропонувати комунікативно повноцінний еквівалент вихідного висловлювання у певних часових межах. По-друге, сприйняття тексту оригіналу та створення тексту перекладу, відповідно, відбувається у двох формах – усній та письмовій.

Оригінал та переклад існують у нефіксованій формі, що зумовлює однократність сприйняття перекладачем відрізків оригіналу та неможливість подальшого зіставлення та виправлення перекладу після його виконання.

Під час виконання усного перекладу створення тексту може відбуватися або паралельно сприйняттю оригіналу, або після завершення сприйняття оригіналу [1, с. 9–10]. Отже, усний переклад поділяється на послідовний та синхронний. Але необхідно зауважити, що, незважаючи на певні розбіжності між підвидами усного перекладу, усі вони мають спільні риси, які відрізняють усний переклад від письмового.

Третя риса, яка теж потребує розгляду, – це характер зв'язку з учасниками міжмовного спілкування. Під час здійснення усного перекладу перекладач має безпосередній мовленнєвий контакт (а іноді й персональний) з комунікантами. Звісно, це надає більше умов для вирішення прагматичних завдань перекладу [1, с. 15–16].

Наступна риса – це можливість реверсивності усного перекладу, при якому переклад здійснюється як з рідної на іноземну мову, так і з іноземної на рідну (наприклад, переговори).

Сприйняття та аналіз оригіналу, зміна мовного коду та вихід готового інформаційного продукту, іншими словами, усі складові процесу перекладу під час виконання усного перекладу мають здійснюватися з максимальною швидкістю. Для цього перекладачеві необхідно мати сформовані (треба зауважити, бездоганні) уміння аудіювання, механізму транскодування та відпрацьовані навички спонтанного мовлення [6, с. 290–292].

Приєм перекладачем вихідного повідомлення з метою його подальшої передачі адресату у перекодованому вигляді – це і є сприйняття та розуміння усного мовлення (аудіювання). Особливість аудіювання вихідного повідомлення при послідовному перекладі полягає у неможливості будь-якого тривалого аналізу повідомлення, яке отримує перекладач. Він має миттєво оцінити звуковий матеріал, що надходить. Отже, для аудіювання характерною рисою є короткотривалість сприйняття та одноразовість подання.

Але в процесі навчання послідовного перекладу необхідно звернути увагу на один з факторів, які ускладнюють процес аудіювання: перекладач записує необхідну інформацію під час сприйняття вихідного повідомлення. Іншими словами, відбувається одночасна реалізація двох видів мовленнєвої діяльності, що вимагає від перекладача навичок синхронізації аудіювання з письмом, і цей фактор має бути врахованим у системі вправ для підготовки майбутніх фахівців не тільки на заняттях з усного перекладу, а й практичного курсу іноземної мови на молодших курсах, де відбувається загальна філологічна підготовка [6, с. 300–309].

Методика навчання усного перекладу перш за все має орієнтуватися на розвиток у студентів базових навичок та вмінь одночасного сприйняття усного мовлення та породження перекладу [3, с. 15–16]. Це потребує досить тривалої та диференційної підготовки, яка базується на комплексному підході до проблем поетапного засвоєння та розвитку навичок одночасного слухання та письма, умінь розподіляти увагу, швидкості пошуку відповідностей. Розвитку таких навичок та умінь сприятимуть так звані вправи «спостереження». Студенти слухають та записують без перекладу або окремі речення, або зв'язний текст у повільному темпі іноземною та рідною мовами. Також на формування вищезазначених навичок та умінь спрямовані вправи на запис прецизійної інформації (цифри, власні імена, скорочення тощо).

Проаналізувавши праці, присвячені вивченню проблеми навчання усного послідовного перекладу, та враховуючи власний досвід викладання усного перекладу у вищому навчальному закладі, зробимо спробу навести поетапність навчання послідовного перекладу:

- 1) навчання поглибленого аналізу смислу висловлювання в умовах активного аудіювання (запам'ятовування тексту висловлювання);
- 2) підкріплення аналізу спеціальними прийомами запам'ятовування (студенти навчаються таких прийомів, працюючи над текстами, описами, розповідями, міркуваннями);
- 3) підключення окремих елементів запису прецизійної інформації;
- 4) слідом йде тренування «відновлення» тексту за перекладацьким записом з поступовим збільшенням обсягу інформації.

Щодо реалізації в навчальному процесі вищезазначених вимог, то можна сподіватися на позитивний результат, якщо відбуватиметься накопичення словникового запасу та предметно-понятійного тезаурусу, засвоєння різних моделей та сценаріїв комунікативної та інтерактивної поведінки, які є достатніми для свідомої переробки інформації.

На думку багатьох дослідників, для успішного здійснення функції міжмовного посередництва відзначається вирішальна роль так званих навичок переключення [2; 5].

Іншими словами, для якісної підготовки усного перекладача-професіонала необхідно визначити ряд знань, навичок та умінь, індивідуальних якостей, сформувати які можливо лише витративши значні зусилля навчального, виховного та професійно-тренувального характеру. Досягти такого результату у межах п'ятирічного курсу університетської підготовки, де на професійно спрямоване навчання відводиться приблизно третина усього часу, досить непросто. До необхідних знань, навичок та умінь маємо додати певні індивідуальні якості студента, які мають відповідати необхідним передумовам особистості майбутнього, підкреслюємо, усного перекладача-професіонала. Такі передумови особистості виявляються у студентів вже у довузівський період формування майбутнього професіонала – перш за все це такі риси характеру, як зацікавленість та екстравертність.

Сфера діяльності перекладача – міжмовна усна комунікація у різних галузях та умовах – фактично є безмежною. Протягом усієї професійної діяльності він має постійно розширювати свої предметні та мовні знання. Отже, перекладачеві треба увесь час займатися самоосвітою, мати природне задоволення від отримання нових знань, умінь знаходити інформацію за допомогою різних джерел, бути відкритим для знань та вражень. Іншими словами, перекладач увесь час має самовдосконалюватися.

На наш погляд, не буде перебільшенням сказати, що усний перекладач має виявляти певний артистизм, здатність до перекладацького перевтілення, коли йдеться про «виконання ролі» носія іншої мови та учасника міжкультурної комунікації.

Крім цього, доцільно звернути увагу на той факт, що в реальності перекладач зустрічатиметься не тільки з успіхом здійснення усної міжкультурної комунікації, але й з невдачам. І саме викладачеві належить сформувати у студента конструктивну реакцію на невдачу. А саме, він має проаналізувати причину поразки та використовувати свій негативний досвід як стимул до накопичення знань та розвитку навичок, які дозволять запобігти невдачам у майбутньому.

Тривожним сигналом, на нашу думку, є зниження загального рівня ерудиції студентів, низькі фонові знання історії і культури не тільки країн мови, що вивчається, але й своєї рідної країни. Студенти не володіють проблематикою міжнародних відносин, мало інформовані про діяльність та структури міжнародних організацій та глобальні проблеми людства. На практиці ця проблема останнім часом часто висвітлюється у статтях провідних фахівців. Пропозиція приділити більше уваги таким курсам, як країнознавство, історія зарубіжної літератури, право тощо слушна. Але виникає питання, як це зробити в умовах 36 (у кращому випадку) аудиторних годин за навчальним планом. Можливий вихід – використання актуальних матеріалів телебачення, радіо, преси та Інтернету на заняттях з усіх аспектів перекладу та розмовної мови.

Крім того, більшість студентів недостатньо чітко й грамотно вміє висловлювати свої думки, використовуючи лексику різних жанрів, правильно та швидко вирішувати проблему сполучуваності слів, використовувати необхідні кліше та штампи не тільки іноземною мовою, але й рідною. Така ситуація, на жаль, не викликає особливого оптимізму щодо можливих результатів підготовки фахівців.

Враховуючи власний досвід, вважаємо за доцільне висвітлити ще одну проблему, яка варта того, щоб її обговорити. Як рік від року показують результати державних іспитів, більше уваги необхідно приділяти психологічній підготовці майбутніх фахівців, умінню подолати нервовість та мобілізуватися на вирішення перекладацьких проблем. Напевно, викладачі не заперечуватимуть того факту, що навіть кращі студенти під час державних іспитів показують гірші результати, ніж на заняттях.

Висновки. Отже, ми бачимо, що підготовка усного перекладача у вищому навчальному закладі має бути комплексною, тобто включати не тільки вивчення професійно спрямованих курсів та факультативів, а й психологічну підготовку, аутотренінг та формування особистості перекладача на різних етапах її розвитку.

Вихід України на європейський ринок та стрімкий розвиток міжнародних відносин не тільки відкривають нове поле для діяльності перед перекладачами, але й ставить їх в умови гострої конкуренції, що веде до посилення жорстких вимог до представників цієї професії.

Наблизитися до виконання таких вимог можливо, лише максимально врахувавши їх у формі, змісті та методах навчання майбутніх перекладачів. Для цього в процесі їх професійної підготовки необхідно створити умови, які б вимагали від студентів спонтанної реакції на непередбачувані теми, повороти діалогів, мовленнєві формулювання та культурно-обумовлені ситуації. На заняттях бажано додержуватися певної пропорції між підготовленими та непідготовленими вправами (двосторонній та односторонній переклад, переклад відеофрагментів, переклад з аркуша тощо), що допомагає сформувати в студентів необхідні професійні навички й уміння та здатність до ситуативних експромтів.

Список використаної літератури

1. Комиссаров В.Н. Переводоведение в XX веке: некоторые итоги / В.Н. Комиссаров // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник / под. ред. С.Ф. Гончаренко. – М.: МГЛУ, 1999. – Вып. 24. – С. 4–20.
2. Комиссаров В.Н. Когнитивные аспекты перевода / В.Н. Комиссаров // Перевод и лингвистика текста: сб. статей / под. ред. И.И. Убина. – М.: ВЦП, 1994. – С. 7–22.
3. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л.К. Латышев. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 320 с.
4. Латышев Л.К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 192 с.

5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский Лицей, 1996. – 208 с.

6. Сдобников В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 448 с.

7. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г.В. Чернов. – М.: Высш. шк., 1987. – 256 с.

8. Чужакин А.П. Мир перевода, или вечный поиск взаимопонимания / А.П. Чужакин, П. Палажченко. – 3-е изд., испр. – М.: Р. Валент, 1999. – 159 с.

9. Цвиллинг М.Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки / М.Я. Цвиллинг // Перевод и лингвистика текста: сб. статей / под. ред. И.И. Убина. – М.: ВЦП, 1994. – С. 128–135.

В статье рассматриваются вопросы подготовки устных переводчиков в вузах с учетом особенностей процесса устного перевода, факторов, которые так или иначе влияют на обучение и усложняют его. Автор обращает внимание на необходимость развития базовых навыков и умений будущих переводчиков. Предлагается схема поэтапного обучения устному переводу с учетом специфики сферы будущей профессиональной деятельности и индивидуальных качеств студентов.

Ключевые слова: профессиональные умения и навыки, навык переключения, временные параметры, аудирование, реверсивность, спонтанная реакция.

The article deals with the problem of interpreters' training in higher educational establishments taking into account the peculiarities of translation process and the factors which influence training. The author draws attention to the necessity of developing basic translation skills. The scheme of training with its stages and peculiarities of future professional area and individual features of students is offered in the article.

Key words: professional skills, switching skills, temporal parameters, listening comprehension, reversibility, spontaneous reaction.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315:378:811.11

З.М. КОРНЕВА

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА В ЕКСПЕРЕНЦІЙНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено висвітленню концептуальних засад створення підручника для навчання іноземних мов в експеренційній методиці. Зокрема визначено поняття «підручник для експеренційного навчання іноземної мови», окреслено переваги, цілі та принципи створення такого підручника, а також описано модель навчання, яку буде втілено у підручнику.

Ключові слова: експеренційна методика навчання, підручник, модель навчального процесу, модульна організація навчальних матеріалів.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Вивчення іноземної мови для спеціальних цілей набуває все більшої популярності в Україні. Вхідження нашої держави як рівноправного партнера у світове економічне співтовариство вимагає від фахівців володіння найбільш розповсюдженою у цьому співтоваристві мовою. Сьогодні такою мовою є англійська. На жаль, результати навчання англійської мови для спеціальних цілей з використанням традиційних методик не приносять бажаного результату. Існує принаймні три основні причини такого неуспіху в навчанні.

Перша полягає у недостатній розробленості методики навчання як єдиного комплексу, що складається як з теоретичних основ, так і способів практичної реалізації. Хоча напрацювання у цій сфері є значними, особливо якщо мова йде про методики викладання англійської для студентів економічних спеціальностей (Ю.С. Авсюкевич, 2009; В.В. Бебих, 2009; Л.Я. Личко, 2009; Н.С. Жданова, 2008; Ю.О. Семенчук, 2007; О.Б. Тарнопольський, 2002, 2004, 2008 та ін.).

Другою причиною є вкрай неактивне використання новітніх методик викладання іноземних мов для спеціальних цілей, до яких, зокрема, належать експеренційне навчання, методика занурення, змішані методи навчання тощо. Проте досвід такого викладання, принаймні у двох вітчизняних вищих навчальних закладах, Дніпропетровському університеті економіки і права імені Альфреда Нобеля та Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут», є істотним. Адже саме у цих навчальних закладах було розроблено та запроваджено у практику викладання методики занурення (повне, часткове та помірне занурення), розроблено відповідні навчальні матеріали, які уможливили таке навчання, узагальнено отриманий досвід та широко опубліковано результати досліджень (О.Б. Тарнопольський та С.П. Кожушко, 2002, 2004, 2008; О.Б. Тарнопольський та ін., 2008).

Третя причина невдач полягає у відсутності підручників, які б допомогли реалізувати потенціал новітніх методик викладання англійської мови для спеціальних цілей повною мірою. Необхідність теоретичної розробки та створення такого підручника і зумовлює **актуальність** цієї статті.

Провідним у сучасній методиці викладання іноземних мов для спеціальних цілей є інтегрований підхід, в умовах якого відбувається зміщення акценту з ізольованого викладання мови на поєднання, інтеграцію, оволодіння мовою з вивченням фахових дисциплін [12; 13]. При цьому оволодіння спеціальною дисципліною перебуває у центрі уваги як викладача, так і студентів, а оволодіння мовою здійснюється одночасно – у процесі засвоєння предметного змісту цієї дисципліни.

Такий підхід не є новим для методики викладання іноземних мов. Ще на початку ХХ ст. він був розроблений і вперше втілений у так званому «експеренційному навчанні» американським психологом і педагогом J. Dewey [8]. Особливу популярність зазначена методика здобула в останні десятиліття у зарубіжній, перш за все американській, методиці викладання іноземних мов. Експеренційне навчання – це навчання через досвід практичної діяльності, яка здійснюється засобами мови, що вивчається [9; 10; 11].

Існує кілька причин широкого використання експеренційної методики навчання. По-перше, такому навчанню сприяє наявність значної кількості сучасних технологічних розробок. По-друге, серед сучасної молоді панує бажання навчатися майбутньої професії лише через практичний досвід, а експеренційне навчання є найбільш розробленою методикою, яка дозволяє це реалізувати.

Проте, як зазначалося вище, ані в західній, ні тим більше у вітчизняній методиці, досі не створено такого підручника, який би втілював весь існуючий досвід з використання експеренційної методики у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей.

Отже, у цій статті ми маємо на меті вирішити такі **завдання**:

- дати визначення поняття «підручник для експеренційного навчання іноземної мови»;
- висвітлити переваги, цілі і принципи створення такого підручника;
- описати основні освітні технології або моделі, які будуть втілені у зазначеному підручнику.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні існує три основні підходи до розробки підручників: удосконалення існуючих підручників та їх адаптація до сучасних умов та цілей; розробка єдиної теорії підручника, на основі якої створювалися б усі підручники; створення спеціальних підручників для кожної окремої методики навчання.

Більшість підручників створюється сьогодні на основі вже існуючих. Проте автори таких підручників постійно борються з протиріччям: «життєва теорія» завжди випереджає «теорію створення підручника». Парадоксальність цієї ситуації полягає у тому, що майже одночасно з появою кожного нового навчально-методичного комплексу змінюються цілі і потреби суспільства.

Ще менш реалістичною видається спроба створення єдиної теорії підручника. До речі, ця ідея не є новою. Висунута ще у ХVІІ ст. Я.А. Коменським, вона так ніколи і не була реалізована на практиці.

Що ж до третього підходу, то він видається нам найбільш прийнятним, особливо якщо мова йде про запровадження новітніх методик навчання іноземних мов. Проте слід було визначити спочатку, що ж таке підручник за умов такого підходу до його створення.

Ми звикли сприймати підручник як основне джерело освітньої інформації та засіб організації процесу навчання. Сьогодні визначити підручник як основне джерело інформації некоректно, адже він завжди є віддзеркаленням авторської суб'єктивності у доборі інформації. Подекуди авторське бачення може бути не тільки недоречним, а й просто застарілим. За експеренційного підходу до навчання і викладачі, і студенти є творцями реальності (інформації), вони накопичують і оновлюють її. З цієї точки зору слід було б включити у визначення поняття «підручник» дві категорії інформаційних носіїв – викладачі і студенти, а також навчальні матеріали і віртуальні засоби навчання. Найкраще, на нашу думку, все викладене вище узагальнене у визначенні підручника А.В. Хуторським: *«Підручник – це комплексна інформаційно-діяльна модель освітнього процесу, який відбувається у межах відповідної дидактичної системи і включає всі необхідні умови для його реалізації»* (переклад українською мовою наш. – З.К.) [5, с. 3]. Тобто така модель включає в себе цілі, принципи, зміст навчання, освітні технології та, що для нас є найціннішим, – передбачає можливість для удосконалення підручника безпосередньо у процесі його використання.

Проаналізувавши існуючі підходи до розробки та створення навчально-методичних комплексів, а також характер навчальних матеріалів, які використовуються в експеренційному навчанні, ми дійшли висновку, що основним принципом, який слід покласти в основу нашого підручника, є акмеологічний принцип, який передбачає розвиток творчих здібностей особистості кожного учасника навчального процесу. Акмеологічний принцип поєднує в собі комунікативні, професійні, соціальні, культурні та когнітивні потреби студентів [6]. Цей підхід дозволяє вирішити в межах підручника такі завдання:

- підібрати зміст та застосувати такі освітні технології, які відповідають цілям і цінностям аудиторії;
- сформулювати навички соціального партнерства, які сприяють соціалізації та адаптивності особистості;
- сфокусувати увагу студентів на досягненні соціального успіху.

Використання акмеологічного підходу у розробці підручника для експеренційного навчання іноземної мови для спеціальних цілей якнайкраще дозволяє моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності студентів та чітко усвідомлювати перспективи їхнього подальшого розвитку. Адже в результаті такого навчання студенти повинні мати сформовані навички самостійного прийняття рішень, самовдосконалення, самоаналізу у різних соціальних та культурних умовах.

До основних переваг підручника для експеренційного навчання іноземної мови для спеціальних цілей можна віднести такі:

1. Відомо, що найефективніше оволодіння іноземною мовою відбувається у соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування. Саме тому характерне для експеренційного навчання змістове (екстралінгвістичне) наповнення підручника забезпечує оптимальну базу для оволодіння іноземною мовою через забезпечення осмиленого змісту спілкування у відповідних ситуаціях.

2. Експеренційне навчання створює основу для активізації оволодіння мовою (мовним та мовленнєвим матеріалом). Внаслідок осмиленості та значущості для студентів змісту їхнього спілкування іноземною мовою вони починають активніше несвідомо засвоювати мовні та мовленнєві явища.

3. Осмилене, значуще, змістове спілкування мовою, що вивчається, завжди є автентичним. У свою чергу, автентичне спілкування неодмінно створює найкращі умови для оволодіння комунікативними функціями іноземної мови. Якщо ж таке автентичне спілкування відсутнє, як це відбувається в традиційних методиках, а в центрі уваги знаходиться сама мова, то остання засвоюється лише абстрактно, без повноцінного предметного, концептуального та комунікативного наповнення [3; 4].

4. За умов експеренційного навчання студенти здійснюють екстралінгвістичну діяльність засобами мови, що вивчається, передбачається реалізація ними цієї діяльності на матеріалі, що відображає соціальні та культурні особливості тієї спільноти, члени якої є носіями виучуваної мови. Тим самим досягається природне, в основному імпліцитне, оволодіння одним з найважливіших компонентів іншомовної комунікативної компетенції – соціокультурним. Формування цього компонента, окрім значущості для оволодіння самою іншомовною комунікативною компетенцією, відіграє значну роль у загальному соціальному та культурному розвитку студентів [2; 7].

5. Оскільки за умов експеренційного навчання студенти постійно залучені до автентичного спілкування іноземною мовою, таке спілкування створює найсприятливіші умови для оволодіння іншим важливим компонентом іншомовної комунікативної компетенції: стратегічною компетенцією [2]. Саме вона забезпечує можливість оптимальної комунікації залежно від цілей та намірів комунікантів, їх відносин та ситуації спілкування.

6. Оскільки в експеренційному навчанні організація спілкування експліцитно повністю зосереджена на змістовому, предметному боці спілкування (комунікація задля здійснення екстралінгвістичної діяльності), то неминуче та природно виникають найсприятливіші умови для розвитку предметної компетенції [1]. Вона є тією складовою комунікативної компетенції, яка забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності, а відтак, її формування забезпечує когнітивний розвиток студентів.

Отже, експеренційне навчання створює кращі, порівняно з іншими підходами, умови для формування в студентів іншомовної комунікативної компетенції у єдності її лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного та предметного компонентів. Таке навчання оптимально забезпечує інтегрований мовний, соціокультурний та когнітивний розвиток студентів. У результаті такого навчання формування складників іншомовної комунікативної компетенції стає імпліцитним, тобто невимушеним та порівняно нескладним.

На відміну від традиційних підручників з навчання іноземної мови в основі експеренційного підручника, який ми розробляємо, лежить модель навчального процесу або «навчального циклу» Девіда Колба (рис. 1) [11]:

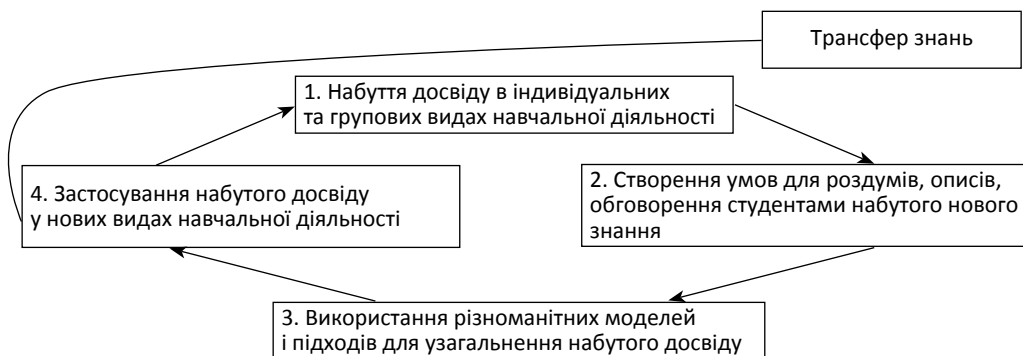


Рис. 1. Експеренційний навчальний цикл

Узагальнити наведену модель можна за допомогою трьох операцій, які виконуються в аудиторії: виконання певного виду навчальної діяльності, обговорення отриманих результатів, формулювання ідей, які можуть бути використані в майбутній професійній діяльності.

Перший етап реалізується в таких видах навчальної діяльності, як: навчання на робочому місці (on-the-job assignments/action learning projects), промислова практика (field experience), рольові ігри та симуляції (role play; games; simulations), візуалізація (visualization), імпровізація (story telling, improvisation, adventure activities).

Наступні два етапи становлять так званий «динамічний розбір польотів» (dynamic debriefing) [14], який реалізується у таких видах навчальної діяльності, як: підготовка індивідуальних звітів (individual reporting), обговорення в малих групах із презентацією результатів (small group discussion and reports), обговорення результатів навчальної діяльності у великих групах у форматі «запитання-відповідь» (large group question-and answer format), проведення опитування в аудиторії (surveys and polling using show of hands, flip-chart tallying), проведення опитування громадської думки із різноманітних питань (public opinion polls, obtaining as many different answers as possible to each question), взаємне опитування студентів (one-to-one participant interviews and reports), дискусія в режимі круглого столу (panel or round-table discussion) та ін.

Як уже зазначалося раніше, експеренційний підручник передбачає можливості для його вдосконалення. Саме тому ми пропонуємо відійти від традиційної моделі паперового підручника і створити електронний посібник із модульною організацією матеріалу. Кожен із модулів зазначеного підручника міститиме:

1. Уроки або теми, які містять матеріал із фундаментальних понять дисципліни (базові складники освітнього стандарту).

2. Перелік різних за характером ключових проблем, які стосуються виучуваної теми (наприклад, наукові, як вирішені, так і не вирішені, освітні, організаційні, технічні тощо).

3. Методичні рекомендації до виконання кожного із запропонованих у межах теми видів навчальної діяльності.

4. Перелік експеренційних видів навчальної діяльності, що пропонуються для виконання.

5. Рекомендовану літературу з тематики модуля.

6. Найкращі зразки студентських робіт, що виконувались у межах теми.

Кожен модуль у такому підручнику складатиметься з *інваріантної частини* (стандарти, фундаментальні освітні елементи, сформульовані освітні проблеми); *варіативної сталої частини* (наукові тексти, роботи студентів за останні роки) та *варіативної поточної частини* (тексти, які створюються студентами, що навчаються у цей момент).

У такий спосіб підручник постійно оновлюватиметься як за рахунок студентських робіт, так і появи нових публікацій з проблематики модулів. Завданням викладача є обробка даних підручника, їх оновлення, структурування.

Висновки. Отже, метою наших подальших досліджень є створення описаного вище електронного підручника для запровадження експериментального навчання іноземних мов для спеціальних цілей у практику викладання.

Список використаної літератури

1. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Ермакова. – М., 1988. – 308 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Ейдос» // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>
6. Ушакова Н.І. Методична модель підручника з мови для навчання іноземних студентів ВНЗ України / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць. – Х., 2007. – Вип. 11. – С. 267–275.
7. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
8. Dewey J. Experience and education / J. Dewey. – New York: Collier, 1938. – 345 p.
9. Freeman Y.S. ESL/EFL teaching: Principles for success / Y.S. Freeman, D.E. Freeman. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. – 292 p.
10. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.
11. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.
12. Snow M.A. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction / M.A. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P. 201–217.
13. Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos // Annual review of applied linguistics. – 1990. – No. 10. – P. 227–240.
14. Ukens L. 101 ways to improve customer service : training, tools, tips, and techniques / Lorraine L. Ukens. – San Francisco, CA : Pfeiffer, 2007. – 366 p.

Данная статья посвящена раскрытию концептуальных основ создания учебника для обучения иностранным языкам в экспериментальной методике. В ней определено понятие «учебник для экспериментального обучения иностранному языку», очерчены преимущества, цели и принципы создания такого учебника, а также описана модель обучения, которая будет воплощена в учебнике.

Ключевые слова: экспериментальная методика обучения, учебник, модель учебного процесса, модульная организация учебных материалов.

The given article highlights the conceptual framework for designing a coursebook in experiential learning. The notion «a coursebook for experiential learning» is defined; advantages, aims and principles of such a coursebook are described as well as the studying process model which is going to be embedded into the coursebook.

Key words: experiential learning, coursebook, studying process model, modular structure of teaching materials.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:802.0

О.А. МИХЛИК, И.П. БОРИСЕВИЧ, Н.М. БАГРОВА

Днепропетровский университет экономики и права имени Альфреда Нобеля

НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)

В статье рассматриваются факторы, позитивно влияющие на усвоение учебного материала. Их рациональная связь способна успешно соединить уровень владения иностранным языком с социально-культурными ценностями.

Ключевые слова: иноязычное высказывание и его ориентированность, осознанность дидактических шагов, структура учебной коммуникации, риторическая основа учебной коммуникации.

Актуальность предлагаемого материала рассматривается как необходимость акцентирования внимания на повышении качества устной коммуникации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Целью данной статьи является рассмотрение конкретных факторов, влияющих на успешность обучающей коммуникации.

Изложение основного материала. Расширение и активизация международных связей Украины поставили на повестку дня вопрос о повышении роли иностранного языка в системе образования страны и, соответственно, о совершенствовании его преподавания.

Рыночная экономика заставила также специалистов различных узкопрофильных областей переосмыслить свою зависимость от уровня подготовленности в сфере гуманитарных знаний и, в частности, по иностранному языку. Примечательно при этом, что эффективность международной кооперации во многом определяется не только знанием языков, но и наличием знаний о социальных и культурных ценностях партнёров. Поэтому нельзя обойти тот факт, что «если рассматривать язык как неотъемлемый фактор культуры, то становится очевидным, что процесс перевода фактически является процессом взаимообмена культур» [4, с. 204].

Из этого следует, что культурологические и поведенческие моменты должны обязательно присутствовать на занятиях со студентами при подготовке их к инокультурному мировосприятию [8].

Общеизвестно, что усвоение учебного материала в значительной степени зависит от личности преподавателя, его умения вызвать интерес к предмету, преподнести его в доступной и увлекательной форме. Работая в аудитории, преподаватель объясняет материал в среде из нескольких людей, находящихся в одном и том же месте, в одно и то же время. Задача, которую ему приходится решать, сводится к основному вопросу: как достичь желаемого результата за определённое время. Решение её зависит от многих составляющих. К наиболее значимым из них следует отнести, как нам представляется, реализацию установки на лингво-социальный аспект. Понимание необходимости решения этой проблемы на каждом занятии будет, по нашему мнению, вести к накоплению гуманитарных, в том чис-

ле и лингвистических знаний, делает усвоение учебного материала динамичным и интересным.

Возникает вопрос: что нужно сделать, чтобы реализовать эту установку? Как нам кажется, необходима определённая методика. Учитывая большое число факторов, определяющих результативность усвоения учебного материала (значительная часть которых не поддается формализации), следовало бы, возможно, остановиться пока на риторической основе декларируемой дидактической установки, которую составляет совокупность вопросов: кто говорит, кому, как, что, зачем, при каких обстоятельствах / условиях? Именно риторическая основа даёт возможность уже с самого начала рационально связать уровень владения иностранным языком с социально-культурными ценностями, которые он манифестирует.

Итак, первую часть риторической основы составляют вопросы: «кто говорит?» и «кому говорит?». Очевидность учебной ситуации предполагает ответ: коммуникантами являются преподаватель и студент, т. е. два человека, известные друг другу. Уже на одном из первых занятий, когда вводится тема «Знакомство», можно было бы привести ряд лексических единиц, относящихся к понятиям «преподаватель» и «студент», например: *die Lehre, der Lehrer, die Lehrkraft, der Lehrkörper, der Dozent/der Lektor; der Studiker, der Studiosus*, объяснив при этом культурологическую специфику отдельных слов.

Для того чтобы сделать более рельефным лингво-социальный аспект очередного тематического словника, необходимо, на наш взгляд, вводить в речь студентов также и разговорно-окрашенную лексику, которую постоянно используют носители языка. Так, например, здесь можно было бы упомянуть выражение «взять в оборот кого-либо – *j-n hart in die Lehre nehmen*», (*Den Jungen müssen Sie hart in die Lehre nehmen, sonst fängt er wieder an zu bummeln*). Если же язык преподается на экономическом факультете, то целесообразно было бы дать выражение «полплатиться, научиться на горьком опыте – *Lehrgeld zahlen*» (*Er hatte Schuld an dem Unfall und musste für seine Unvorsichtigkeit bitteres Lehrgeld zahlen*). Студентам интересно было бы узнать и новое слово *der Studiker, der Studiosus* (уст. шутол. «студент»).

Подобная практика будет мотивировать студентов к изучению иностранного языка. Однако нельзя не согласиться с вполне обоснованной мыслью В.Д. Девкина о том, что обиходная речь иностранца не должна быть ни официально-книжной, ни слишком небрежной и фамильярной. Учёный подчёркивает, что даже в условиях совершенно идентичных жизненных ситуаций допустимое для носителя языка оказывается непозволительным для иностранца, естественное для одного становится странным, необычным и иногда даже комичным для другого. «При официальном общении с носителем языка вкрапление фамильярных слов может быть воспринято как вызов, как непозволительное, неуместное панибратство. Чрезмерная нормативность и подчёркнутая литературность речи человека, выучившего чужой язык, всегда обращают на себя внимание. И в этом нет ничего плохого. Это гораздо лучше, чем неудачные попытки обеспечить естественность речи» [6, с. 5–6]. Поэтому при дополнении студенческого словника разговорными выражениями необходимо соблюдать меру.

Разумеется, основу дихотомии «преподаватель-студент» составляют их отношения, которые образуют структуру совместной деятельности. Эта структура включает вербальные и паралингвистические знаки. Они «всегда обращены на партнёра и являются конкретными носителями социального характера совместной деятельности» [7, с. 124]. Элементом этой деятельности выступает граница высказывания, т. е. его завершенность. Говоря о совместной деятельности коммуникантов, надо подчеркнуть, что она является многоуровневой и отмечена отношениями трансформации. Собственно, к структуре деятельности коммуникантов нужно отнести любой знак, «обращенный к «другому», вызывающий ответное действие, служащее завершением данного действия» [7, с. 126].

Итак, взаимосвязанные высказывания преподавателя и студента образуют завершённую систему.

Высказывание имеет своё начало и конец, т. е. ограничено во времени и, следовательно, имеет свои границы. «Границы каждого конкретного высказывания как единицы речевого общения определяются сменой речевых субъектов, т. е. сменой говорящих... Диалог по своей простоте и чёткости – классическая форма речевого общения» [2, с. 250].

Рассмотрим следующую пару вопросов, относящихся к риторической основе учебной коммуникации, а именно вопросы «как говорится?» и «что говорится?».

Исходя из вышесказанного, отметим, что отношение между коммуницирующими субъектами могут быть различными: напряженными, индифферентными, доверительными, небрежными и т. п., иначе говоря, несущими положительную или отрицательную эмоциональную окраску. Для того чтобы добиться желаемого результата, преподавателю необходимо стимулировать прежде всего положительную реакцию со стороны обучающихся. Поэтому отрезок реальности, именуемый учебным часом, должен быть максимально использован для достижения данной цели. В этом случае важным является как впечатление, которое производит преподаватель на студентов своей внешностью и манерами, так и убедительность в подаче учебного материала. Мы исходим из того, что отношение субъекта к субъекту не может быть одинаковым. Здесь коммуниканты во многом подчиняются интуиции. Но одно несомненно: подаваемые ими вербальные знаки должны быть положительно ориентированы. Самопредставление участников диалога может быть неудачным, если они неверно оценивают своего партнёра по коммуникации.

Несомненную значимость в связи с постановкой вопроса «как?» приобретает убедительность изложения учебного материала. Она, в свою очередь, не раскроет себя, если не будет в полной мере проявлен интерес к изучаемому со стороны аудитории. Поэтому на вопрос «как?» следовало бы ответить: не скучно.

Вопрос «что?» предполагает подачу определённого объема учебного материала, который, по возможности, должен опираться не на отвлечённые понятия (что часто имеет место на занятиях), а на конкретные образцы, примеры, которые воспринимаются непосредственно, т. е. на наглядность. «Принцип наглядности обеспечивает в учебном процессе связь между научной теорией и материальной действительностью. Он основывается на сущности диалектического хода познания» [3, с. 128]. Следует заметить, что наглядность может быть разнообразной: визуальной и аудитивной, она может быть самодельной и обеспечиваться суперсовременными техническими средствами. Однако мы разделяем точку зрения С.И. Архангельского о том, что широкое применение ТСО никогда не заменит непосредственного общения, и роль преподавателя останется в учебном процессе ведущей [1].

Нельзя забывать и о том, что для успешного усвоения учебного материала необходима его чёткая и доходчивая подача, которая обеспечивает сведение к минимуму переспросов. Это будет вести к экономии времени, которое может быть использовано для более тщательной тренировки языковых и речевых образцов и для расширения страноведческого кругозора обучающихся. Приведем пример. На начальном этапе обучения вводится вопрос: *Wie geht es?* Мы не раз наблюдали, что студентами используются, как правило, два-три варианта ответа: *gut, nicht schlecht, soso lala*. На наш взгляд, палитра ответов должна быть намного шире, она должна учитывать возможность как положительных, так и отрицательных оценок: *ausgezeichnet, super, Klasse, normal, prima, perfekt; es ist denkbar schlecht, immer schlimmer, scheißegal* и т. д. Причём необходимо акцентировать внимание на том, что слова *super* и *Klasse* носят фамильярную, а слово *scheißegal* даже вульгарную окраску.

Необходимо также особо подчеркнуть, что на каждом занятии нужно внимательно следить за правильностью использования родного языка, поскольку это способствует улучшению владения иностранным языком – причем это касается всех участников учебной коммуникации [5].

Вопрос «зачем?» подразумевает, прежде всего, максимально ясное представление о намерении, цели каждого высказывания, каждого вида тренировки (как и занятия в целом). Цель должна постоянно находиться в поле зрения преподавателя и студентов. Студенты должны усвоить два принципа: 1) я говорю, читаю, пишу, потому что хочу достичь чего-то конкретного, определённого, в рамках данного предмета; 2) моя мысль должна быть чёткой, я не должен отклоняться от темы. Не трудно понять, что «использовать языковой материал в точном соответствии с темой и ситуацией общения является необходимым условием функциональной эффективности речи студентов» [8, с. 229].

Последнее звено в риторической основе занимает вопрос, «при каких обстоятельствах / условиях?». Обстоятельства создают говорящие, два или более человека. Они вли-

яют друг на друга. Чем больше участников пытаются говорить одновременно, тем больше теряется времени. С другой стороны, посредством дискуссии можно быстрее прийти к истине.

То, что для одного участника общения может рассматриваться как подходящее условие / обстоятельство, для другого – как нежелательное. Например, программа выделяет на усвоение темы «Квартира» четыре учебных часа. Преподаватель при распределении материала ориентируется на данный объём времени. Для студента это обстоятельство/условие может быть не совсем комфортным, так как он (студент) сознаёт, что ему для реализации своей мотивации этого времени не достаточно. В данном случае важно найти гармоничное решение этой проблемы, устраивающее обе стороны.

Как думается, общий исходный базис устной учебной коммуникации можно изобразить с помощью следующей схемы (рис. 1).

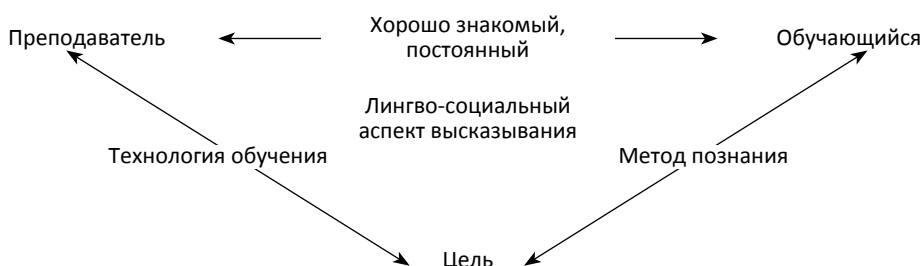


Рис. 1. Устная учебная коммуникация

Выводы. Подводя итоги, ещё раз кратко обобщим, от чего зависит, прежде всего, качество устной учебной коммуникации. К факторам успешности учебной коммуникации на занятиях по иностранному языку мы относим следующие:

1. Убедительность изложения учебного материала: преподавателю необходимо быть убедительным и при этом тщательно выстраивать доброжелательные отношения.

2. Доступность, чёткость и наглядность изложения учебного материала; желательнее заранее предугадывать все вопросы, которые могут быть заданы учащимися.

3. Учёт обстоятельств учащегося, меры его готовности к восприятию учебного материала.

4. Ориентированность преподавательского высказывания в ходе учебной коммуникации на уровень собеседника: преподаватель всегда хочет достичь положительного результата, поэтому формулировать своё высказывание необходимо так, чтобы учащемуся не составляло большого труда его понять; аргументы должны быть информативно достаточными и опираться на предыдущие знания учащегося.

5. Осознание каждой стороной, участвующей в обучающей коммуникации, своего места и роли относительно «риторической основы» данного процесса, а также механизмов, обеспечивающих эффективность подачи и, соответственно, восприятия учебного материала.

6. Целенаправленность высказываний как обучающего, так и обучаемых: необходимо чётко определить, что является целью высказывания и эту цель постоянно держать в поле зрения.

Реализация на занятиях по иностранному языку перечисленных факторов способствует частичному решению задачи, связанной с обучением речевому поведению как важному компоненту иноязычной коммуникативной компетенции.

Возможность дальнейших наблюдений в затронутом аспекте мы связываем с расширением и углублением исследования риторической основы обучающей коммуникации, что должно способствовать повышению качества преподавания и овладения иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 183 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Русский язык, 1979. – 418 с.
3. Джиджева В. Использование принципа наглядности в процессе обучения / В. Джиджева // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 128–129.
4. Дьяконов Г.П. Культурологический аспект подготовки переводчика / Г.П. Дьяконов // Матеріали XII Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур». – Д., 2007. – С. 204.
5. Мирам Г. Профессия: переводчик / Г. Мирам. – К.: Эльга. Ника Центр, 2004. – 160 с.
6. Немецко-русский словарь разговорной лексики / состав. В.Д. Девкин. – М.: Русский язык, 1994. – 769 с.
7. Радзиховский Л.А. Деятельность: структура, генез, единицы анализа / Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 121–127.
8. Чепига Э.Н. Письменная речь как основа обучения устному высказыванию / Э.Н. Чепига // Матеріали XI Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур». – Д., 2006. – С. 229–230.

У статті розглядаються чинники, що позитивно впливають на засвоєння навчального матеріалу. Їх раціональний зв'язок здатний успішно поєднати рівень володіння іноземною мовою із соціально-культурними цінностями.

Ключові слова: іншомовне висловлювання і його орієнтованість, усвідомленість дидактичних кроків, структура навчальної комунікації, риторична основа навчальної комунікації.

The article examines the factors which influence favourably the consolidation of educational material. Their efficient relationship can successfully combine the level of foreign language competence and socio-cultural values.

Key words: foreign language utterance and its orientation, implementation of didactic steps, rhetoric for academic communication.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315

Т.А. ПАХОМОВА

Запорозький національний університет

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ЦИКЛА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена проблеме билингвального обучения в современной средней школе. Автор рассматривает основные концепции билингвизма, анализирует возможные подходы к решению проблем двуязычия. Основное внимание уделяется роли иностранного языка в обучении предметам неязыкового цикла.

Ключевые слова: билингвизм, современная средняя школа, раннее обучение, образовательный ландшафт.

Постановка проблемы. В современной Европе практикуется и считается образцовой модель билингвального обучения, согласно которой преподавание основного предмета ведется на двух языках, поскольку все большим спросом пользуются выпускники неязыковых специальностей, владеющие навыками в сфере профессиональной иноязычной коммуникации. Возрастание роли межкультурных контактов требует создания новых методик, направленных на параллельное формирование профессиональной и лингвистической компетенции, основы которой закладываются еще в системе среднего образования.

Анализ последних исследований. На сегодняшний день можно констатировать, что в области высшего образования определенные успехи в этой сфере уже достигнуты. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Гайдуковой [1], С.П. Кожушко [6], З.М. Корневой [2], Ю.В. Петровской [5], О.Б. Тарнопольского [6] и др.

Изложение основного материала. Что же касается средней школы, то здесь достижения намного скромнее. В современной методике широко распространено определение билингвизма как владения двумя языками на уровне родного. Несмотря на кажущуюся простоту, эта формулировка ставит множество дискуссионных вопросов. Например, где точка отсчета, с которой начинается уровень родного языка? Возможно ли в полной мере идентичное владение соответствующими навыками родного и неродного языков, первого и второго иностранного? В реальности феномен билингвизма представляется намного сложнее, чем простая сумма языков. Существует определенная динамика взаимосвязанного формирования двух языковых компетенций. На каждом из этапов этого процесса навыки владения двумя языками образуют уникальную несимметричную конфигурацию.

Понятие «билингвальное обучение», как и сам феномен билингвизма, неоднозначно. В отличие от естественного билингвизма, билингвальное обучение как форма искусственной организации управляемого учебного процесса в большей степени зависит от таких факторов, как языковая и социальная политика, общественный престиж и практическая необходимость владения одним из языков. В зависимости от языковой модели и поставленных целей возможны различные концептуальные подходы. Билингвальное обучение может толковаться и как обучение билингвальных учащихся, и как обучение монолинг-

вальных учащихся с целью развития у них двуязычной компетенции. Каждый из этих условно обозначенных видов, объединенных под понятием «билингвальное обучение», предполагает различные дидактические пути их реализации.

Например, широко известная канадская методика «погружения» в своем полном варианте, когда обучение полностью ведется на втором языке, рассчитана на обучение лингвистического меньшинства языку большинства, а частичное погружение предполагает поддержание обоих языков билингов. Последнее относится также и к ряду других, так называемых обогащающих концепций билингвального образования, которые за счет использования двух языков обучения пытаются обеспечить сбалансированное развитие компетенций двуязычных учащихся.

Многообразие концепций билингвального обучения, принятых в мировой практике, обусловлено важнейшими факторами языковой ситуации. Учитывая реалии украинского образовательного ландшафта, следует особо отметить, что заимствование и прямой перенос зарубежного опыта не всегда представляется возможным как раз по причине того, что назначение и условия организации билингвального обучения в большинстве случаев не совпадают. Примером такого несовпадения может служить тот факт, что состав учебных классов, как правило, монолингвален. Это если иметь в виду родной и иностранные языки, хотя ситуация русско-украинского двуязычия накладывает свой отпечаток, своеобразие которого неоднократно являлось предметом отдельных исследований, посвященных влиянию билингвальных условий [4].

В средней школе единственным источником, способствующим формированию иноязычной компетенции, пока еще остаются уроки иностранного языка. Учебная программа обладает весьма ограниченными возможностями в отношении затрат учебного времени, отведенного для изучения основных предметов. Имеющийся опыт решения данной проблемы предлагает следующие варианты: факультативные курсы обучения иностранному языку, раннее обучение иностранному языку, интеграция иностранного языка в обучение другим школьным предметам.

Можно сказать, что опыт введения факультативных курсов пока еще не привел к ожидаемым результатам [3, с. 341]. А вот раннее обучение в последнее время получило заметное распространение. Уроки иностранного языка в начальных классах пользуются значительной популярностью среди учащихся и их родителей. Такой вид обучения имеет в нашей стране определенные традиции. Существуют проверенные временем теоретические разработки, в которых игровые формы занятий, разучивание несложных песен, стихотворений как вида первоначальной тренировки фонетических и лексических навыков рассматриваются достаточно подробно и основательно. Следует отметить, что есть мнение, ставящее под сомнение эффективность раннего обучения [7, с. 171–176]. Однако сегодня оно является скорее исключением, чем правилом.

Третий из перечисленных выше аспектов – интеграция иностранного языка в обучение другим школьным предметам – является в настоящее время одним из самых малоизученных, хотя никто не оспаривает его возможностей. Пожалуй, единственным спорным моментом можно считать определение такого подхода, как «билингвальное обучение». Другие известные модели билингвального обучения существуют в условиях естественно-двуязычия или при наличии тесных языковых контактов с представителями стран изучаемого языка. Например, известная концепция «европейской школы». В классическом варианте данная модель предполагает такой неотъемлемый атрибут билингвального обучения, как применение иностранного языка в качестве языка обучения.

В современной практике отечественной методики используется множество дефиниций в рамках этой модели. Это и прямое обозначение билингвального обучения, и интегрирующая модель «иностраннный язык + другой школьный предмет», и обучение на билингвальной основе. Предполагается, что «удельный вес» иноязычной учебной информации увеличивается по ходу формирования предметных знаний, дополняя ту учебную информацию, которая подается на родном языке.

Сторонники такого подхода в целом единодушны в видении цели билингвального обучения. Это и развитие научного мышления, и формирование компетенции на иностранном

языке. При единстве взглядов на общие аспекты имеют место расхождения в видении способов решения организационных вопросов. В первую очередь к ним относятся определение времени начала билингвального обучения и последовательности интеграции иностранного языка в обучение различным предметам. Не менее спорной является проблема разработки специальных методов обучения.

Необходимость создания особой методики вызвана тем, что в рамках интегрированного курса «иностраный язык + другой учебный предмет» основной целью должно быть усвоение учебного материала данной дисциплины, формирование соответствующей предметной компетенции учащегося, а задача развития иноязычных навыков и умений – лишь производная от этой цели. На этом неоднократно акцентировали внимание специалисты в области языка для специальных целей: «...в современной методике одним из ведущих требований является требование приоритета предметного содержания как обучения, так и общения над их языковой стороной... Главное состоит в том, что общение только тогда становится реальным и полноценным, когда коммуниканты сосредоточены на предметном содержании речи, а ее форма либо вообще не осознается ими, либо находится на периферии сознания» [6, с. 87].

В этом случае иностранный язык должен выступать как инструмент, посредством которого усваивается новый учебный материал, выбор дидактической стратегии овладения самим иностранным языком остается прерогативой методики обучения иностранного языка и, соответственно, учебного курса иностранного языка. Интегрированная основа занятий отнюдь не исключает учебных действий, присущих чисто «языковым урокам». Это может быть, например, семантизация значений новых слов, терминологического аппарата изучаемой школьной дисциплины, усвоение грамматических и стилистических особенностей учебного текста.

Отметим, что значительная часть учебного материала, предлагаемого неязыковым школьным предметом, гипотетически является новой для учащегося и на родном языке. Часть учебного материала предполагает не только семантизацию незнакомых понятий, но и некоторое эвристическое действие одновременно. Исходя из этого, методика билингвального обучения на интегрированной основе представляет собой сложный и одновременно гармоничный «симбиоз» дидактических основ обучения языковых и неязыковых предметов. Однако эту гармонию может нарушить недостаточная языковая компетенция учащегося, если она не сможет обеспечить усвоение сложного учебного материала или же приведет к дисбалансу между языковыми и предметными составляющими. Чтобы предотвратить такую возможность, необходим поиск оптимального соотношения между двумя компонентами. Нельзя сказать, что на сегодняшний день накоплено достаточно эмпирических данных, способных привести к быстрому решению данной проблемы.

Исходным положением для ее решения должен быть тезис о том, что любой урок по своей сути – это урок языка из чего вытекает важное требование, предъявляемое к методической компетенции учителя, – внимание к вопросам вербализации учебного материала, продуманная организация и стимулирование речевой деятельности учащихся в рамках предметного содержания той или иной дисциплины. Эта проблема часто остается незамеченной на обычном уроке, который проводится на родном языке. Однако ее наличие становится абсолютно явным на билингвальном уроке. В этом таится опасность превращения процесса обучения предмету на билингвальной основе в традиционный урок иностранного языка.

При билингвальном обучении предметное содержание и язык как форма его выражения могут вступать в противоречие друг с другом, что находит свое выражение в несоответствии между когнитивными и речевыми возможностями учащихся: недостаточная языковая компетенция на том или ином этапе обучения препятствует восприятию, усвоению и осмыслению предметного содержания. Разрешение конфликта содержания и формы возможно только через достижение более высокого уровня владения языком, благодаря чему это единство развивается как следствие разрешения конфликта между содержанием и формой посредством постепенного овладения языковыми средствами.

Организуя учебный процесс, учитель должен учитывать следующие моменты. Не каждый ученик, слабо владеющий иностранным языком, так же недостаточно компетентен и

в отношении предметного содержания учебной дисциплины. Этот факт следует учитывать при оценивании, а также в самом процессе обучения, осуществляя дифференцированный подход при постановке учебных задач. Последнее особенно касается распределения домашних заданий либо индивидуальной работы на уроке по характеру и уровню сложности, а также организации деятельности в проектах. Билингвальный урок – это не урок иностранного языка как такового. Учитель должен ограничиваться введением и разъяснением только такой терминологии, которая играет ключевую роль в работе над конкретным тематическим разделом.

Исправление языковых ошибок не должно занимать центральное место на билингвальном уроке. Желательно, чтобы внимание учащихся было сконцентрировано на использовании терминов. Важно, чтобы они понимали содержание учебного материала и были в состоянии вести дискуссию по поводу этого содержания. Можно также сказать, что билингвальный урок – неподходящее время для работы над грамматикой. Если преподаватель билингвального курса отмечает или предполагает наличие пробелов в языковой подготовке учащихся, ему лучше всего действовать сообща с учителем иностранного языка, который на своих уроках имеет возможность заниматься отработкой грамматических явлений, вызывающих определенные трудности. С целью закрепления терминологии рекомендуется ведение тетради-словарика, в которой учащиеся должны фиксировать специальную лексику по каждому тематическому разделу. Рекомендуется также записывать небольшие тексты и предложения-шаблоны, которые в дальнейшем учащиеся могут использовать в качестве речевых образцов при описаниях или анализе сходных явлений. Домашние задания представляют собой, как правило, письменное обобщение содержания учебного материала предыдущего урока, того, что на самом уроке отрабатывается в основном устно. Каждый новый урок рекомендуется начинать с повторения домашнего задания или материала последнего занятия. Повторение и обобщение – необходимые виды речевой деятельности, позволяющие преодолеть противоречие между языком и предметным содержанием при билингвальном обучении. Они присутствуют на билингвальном уроке значительно чаще, чем на обычном занятии, проводимом на родном языке. Каждый новый шаг начинается с повторения и активизации уже имеющихся знаний и заканчивается обобщением. Перечень подобных методических требований, которые на сегодняшний день можно считать классическим, можно продолжить. По мере накопления подобного материала можно говорить о решении проблемы преодоления противоречия между предметным и языковым компонентами.

Решение проблем билингвального обучения предметам неязыкового цикла пока еще нельзя назвать завершенным. Формирование соответствующих содержанию учебных дисциплин компетенций в единстве с лингвистическими навыками и умениями продолжает вызывать активный интерес со стороны лингводидактов.

Список использованной литературы

1. Гайдукова Л.В. Система вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л.В. Гайдукова // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 26–32.
2. Корнева З.М. Навчання іноземних мов за методикою занурення: сучасний стан та перспективи розвитку / З.М. Корнева // Збірник КНЛУ. Серія «Теоретичні питання культури, освіти та виховання». – 2002. – Вип. 21. – С. 113–117.
3. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Ступени, 2002. – 448 с.
4. Окуневич Т.Г. Основні принципи формування культури мовлення студентів-філологів в українсько-російському мовному середовищі / Т.Г. Окуневич // Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал. – Херсон, 2003. – № 1. – С. 150–157.
5. Петровська Ю.В. Прийоми реалізації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей / Ю.В. Петровська // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2006. – Вип. 10. – С. 161–167.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пос. / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

7. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика: учебник для студ. выс. уч. завед. / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

Статтю присвячено проблемі білінгвального навчання в сучасній середній школі. Автор розглядає основні концепції білінгвізму, аналізує можливі підходи до вирішення проблем двомовності. Основна увага приділяється ролі іноземної мови у навчанні предметів немовного циклу.

Ключові слова: білінгвізм, сучасна середня школа, раннє навчання, освітній ландшафт.

The article deals with the bilingual education in a modern high school. The author explores the concept of bilingualism, explores possible approaches to solving the problems of bilingualism. Emphasis is placed on the role of language in the teaching of non-linguistic sphere.

Key words: bilingualism, modern high school, early learning, the educational landscape.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:802.0

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Статтю присвячено аналізу основних засад та напрямів використання Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовних ВНЗ.

Ключові слова: Інтернет-технології, навчання іноземних мов у немовному ВНЗ, Інтернет-пошук.

Метою цієї статті є розгляд основних засад та напрямів використання Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення обов'язкове включення Інтернет-технологій у навчальний процес з іноземних мов у немовному ВНЗ заслуговує на те, щоб бути винесеним як **базове** положення для створення дійсно сучасної методики викладання цих мов. Можливості Інтернету для вдосконалення мовної підготовки студентів – особливо в плані підвищення комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов для спеціальних цілей – настільки широкі, що, мабуть, жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання Інтернет-технологій і комп'ютерних технологій взагалі.

М. Warschauer і P.F. Whittaker [9, с. 27] називають чотири основні причини для використання Інтернету в навчанні мов:

1. Сприяння вивченню мови завдяки мовній природі онлайн-мовної комунікації. Так, було виявлено, що електронний дискурс є складнішим за лексичними та синтаксичними характеристиками, ніж усний дискурс [7] і надає дуже багато характеристик мовних функцій [2; 5]. Зрозуміло, наскільки це є корисним для оволодіння мовою та спілкування нею.

2. Забезпечення оптимальних умов для навчання письма завдяки створенню автентичної аудиторії для письмової комунікації [4].

3. Підвищення навчальної мотивації студентів [8].

4. Важливість опанування уміннями користуватися Інтернетом для майбутнього кар'єрного успіху студентів. Студентам потрібно не тільки опанувати Інтернет, щоб вивчати англійську мову; нерідко вивчення англійської мови необхідне саме для того, щоб опанувати ефективні вміння роботи в Інтернеті.

Цитовані автори не звернули увагу ще на одну і, мабуть, найважливішу причину використання Інтернету в навчанні іноземних мов. На цій причині фокусується дослідження J. Harmer [3, с. 146]. *Інтернет є невичерпним джерелом інформації* (особливо англійської інформації, в чому і полягає його надзвичайна важливість для навчання англійської мови як іноземної). Мається на увазі як лінгвістична, так і, головне, предметна інформація за будь-якою тематикою та будь-якими напрямками. Така інформація може бути

навчальною, але в основному вона є цілком автентичною, тобто підготовленою носіями мови для її носіїв.

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. «Черпанням» інформації через Інтернет-пошук за завданнями викладача (або цілком самостійно) можуть займатися і самі студенти, тим самим у багато разів підвищуючи свої контакти з мовою, що вивчається, і сприйняття цієї мови в комунікації через сприйняття та опрацювання різноманітних іншомовних (англомовних) текстів в Інтернеті. Мабуть, непотрібно окремо і обговорювати важливість цього для навчання мови у спеціальних / професійних цілях, оскільки студенти отримують вільний доступ на фахових Інтернет-сайтах до величезної кількості автентичної професійної інформації, переданої засобами мови, що вивчається. Таким чином, можна з упевненістю стверджувати, що **головною перевагою використання Інтернету для вивчення іноземної мови у спеціальних цілях є забезпечення ним: 1) можливостей для викладачів та укладачів навчальних матеріалів без обмежень добирати там фаховий зміст навчання через добір автентичних фахових мовленнєвих матеріалів, 2) можливостей для студентів проводити Інтернет-пошук таких матеріалів (самостійно або за завданнями викладача) для подальшого використання у навчальному процесі.** Саме з цієї основної функції Інтернету в навчанні іноземних мов ми надалі й будемо виходити.

Як один з головних цей напрям використання Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов також виділяють у своїй праці М. Warschauer, Н. Shetzer та С. Meloni [10]. Всього ж ці три автори виділяють три основні напрями впровадження Інтернету в навчання англійської мови як іноземної:

1. Спілкування через Інтернет та виконання через Інтернет спільних студентських проєктів. Спілкування через Інтернет (електронна пошта, різні чати, форуми тощо) може проводитися з носіями мови, іншими студентами (в тому числі з інших ВНЗ та навіть інших країн), які вивчають ту ж саму іноземну мову, студентами своєї групи та викладачем. Таким же чином можуть виконуватися спільні проєкти, наприклад проєкт, метою якого є дослідження екологічної ситуації та розробка пропозицій щодо її покращання у двох великих містах, одне з яких знаходиться навіть за межами України. Підсумком такого проєкту буде написання відповідного спільного звіту, який потім презентується всіма учасниками (презентація може відбуватися в різних ВНЗ та навіть різних країнах, якщо учасники працювали один з одним тільки через Інтернет, територіально знаходячись у різних місцях). Звичайно, що таке інтенсивне писемне мовлення з використанням комп'ютера дуже сприятливо впливає на розвиток мовленнєвих навичок та вмінь.

2. Проведення пошуку інформації в Інтернеті. Він забезпечує студентів численними її джерелами для виконання найрізноманітніших навчальних завдань. Хоча цей напрям використання Інтернет-технологій М. Warschauer, Н. Shetzer та С. Meloni [10] ставлять на друге місце, нами він розглядається як основний (див. вище).

3. Публікація студентських робіт у мережі Інтернет. Якщо студентська група разом з викладачем відкривають власну веб-сторінку, на якій публікуються кращі студентські роботи, наприклад есе, то це створює додаткові і дуже сильні стимули у тих, хто навчається, для покращання мовленнєвих навичок та вмінь, особливо навичок та вмінь іншомовного письма. Причина в тому, що така веб-сторінка може зацікавити багато інших людей, а не тільки викладачів та студентів власної групи. Створюються також можливості для підготовки та випуску групового або загальноуніверситетського електронного журналу або газети іноземною мовою, а вони, у свою чергу, стануть потужним природним стимулом для студентів у плані вдосконалення їх навичок та вмінь іншомовної комунікації – знов-таки, особливо навичок та вмінь іншомовного письма.

P. Sharma [6] підкреслював величезне значення Інтернету в навчанні англійської мови для спеціальних цілей (перш за все у навчанні ділової англійської мови). У його спільній публікації з В. Barrett [1, с. 35] відзначається наявність такої найважливішої риси, як **інтерактивність** при використанні Інтернету в курсі іноземної мови (навіть якщо Інтернет використовується тільки для пошуку інформації). Інтерактивність, яка відрізняє роботу з текстами в

Інтернеті від читання звичайних друкованих текстів, що мають лінійний характер, виявляється:

1. Через вибір користувачем шляху опрацювання матеріалу і конкретного матеріалу, який буде опрацьовуватися у межах обраної тематики (завдяки використанню так званих *hyperlinks*, що забезпечують доступ до різних текстів з одного вихідного тексту).

2. Через вибір мультимедійних засобів: користувач може обирати, скільки разів прослуховувати певний аудіофрагмент або чи варто звертатися до відеофрагменту тощо.

3. Через направлення до мережі власної інформації або відповідей (наприклад, працюючи з навчальним Інтернет-сайтом, той, хто навчається, має виконувати певні завдання; при цьому результати надсилаються до мережі, звідки автоматично надходить інформація щодо правильності виконання, – саме завдяки цьому навчальні Інтернет-сайти можуть повністю заміщувати всі види комп'ютерних навчальних програм на жорстких дисках, і навіть бути більш ефективними, оскільки Інтернет-програми постійно оновлюються).

4. Через уведення в мережу якихось власних даних або запитів, у відповідь на що надходить певна інформація – саме така, яку розшукував користувач.

Потрібно відзначити, що оскільки описана взаємодія (інтерактивність) з Інтернетом здійснюється засобами мови, що вивчається, можна стверджувати, що вже одним цим впровадження Інтернету в навчання іноземних мов забезпечує суттєве розширення іншомовної комунікації тих, хто навчається.

Цитовані вище автори [1, с. 38] запропонували і досить чітку організаційну структуру використання Інтернету в навчальних курсах з іноземних мов. Вони поділили таке використання на два основні типи: *on-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті безпосередньо на занятті, відразу перед ним або відразу після нього) та *off-line* (ті, хто навчаються, працюють в Інтернеті позааудиторно, у більш відстроченому режимі, а на якихось наступних заняттях обговорюються результати Інтернет-пошуку).

On-line. Типове заняття з використанням Інтернету безпосередньо на ньому доцільно будувати як таке, що складається з трьох основних стадій:

1. *Передкомп'ютерна робота*: викладач дає необхідні пояснення, інструкції і ставить завдання щодо роботи в Інтернеті.

2. *Комп'ютерна робота*: кожен зі студентів займається роботою в Інтернеті, наприклад розшукує інформацію у мережі.

3. *Післякомп'ютерна робота*: студенти звітують щодо виконаної роботи, наприклад обговорюють знайдену інформацію.

Автори [1, с. 38] пропонують і деякі інші, менш глобальні та підпорядковані, сценарії використання Інтернету безпосередньо на заняттях з іноземної мови, відразу перед ним або відразу після нього:

– використання тими, хто навчається, якихось Інтернет-сайтів для ілюстрації власних іншомовних презентацій;

– використання вчителем якихось Інтернет-сайтів для ілюстрації власних пояснень тощо;

– робота тих, хто навчається, в Інтернеті для виконання якогось власного навчального проекту;

– виконання тими, хто навчається, якихось навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо перед приходом на заняття, де виконання контролюється, обговорюється та результати використовуються у наступних завданнях;

– виконання тими, хто навчається, якихось навчальних завдань в Інтернеті безпосередньо після аудиторного заняття для подальшого використання результатів.

Off-line. Цю організаційну форму застосування Інтернету в курсах з іноземної мови В. Barrett, Р. Sharma [1, с. 38] рекомендують використовувати виключно для проведення Інтернет-пошуку. Наприклад, продуктом такого пошуку можуть бути деякі автентичні тексти за фахом студентів, які в подальшому (у відстроченому режимі) використовуються в аудиторії для обговорення, студентських презентацій, роботи над навчальними проектами тощо.

Наведені організаційні форми використання Інтернету в навчальному процесі можуть і повинні застосовуватися у мовних курсах, що проводяться у немовних ВНЗ України. Можливою є і інша форма, яку не розглядали автори цитованої праці. Вона полягає в тому, що

студенти проводять роботу в Інтернеті в основному на аудиторних заняттях, опрацьовують результати цієї роботи позааудиторно і, нарешті, в тій чи іншій формі звітують про отримані результати у відстроченому режимі на наступних заняттях.

Вигода такої організації саме для немовних ВНЗ України полягає в тому, що вона дозволяє проводити саму роботу студентів в Інтернеті головним чином на заняттях в аудиторії – в одному з комп'ютерних класів цього вищого навчального закладу, оскільки практично в кожному ВНЗ України вони вже є. На позааудиторну роботу студентів в Інтернеті можна розраховувати лише обмежено. Комп'ютерні класи у ВНЗ (оскільки зазвичай їх не так вже й багато) часто перевантажені після занять, і студенти, користуючись тільки ними, нерідко просто не будуть встигати виконувати свої завдання в зазначений термін. Що ж стосується роботи студентів в Інтернеті за межами ВНЗ, то в значному обсязі на це також неможливо розраховувати. Хоча велика частина студентів має доступ до Інтернету вдома, але це все ж таки не всі з них, а направляти їх до різних Інтернет-кафе, де послуги платні, навряд чи припустимо.

Але навіть проводячи роботу в Інтернеті в основному на аудиторних заняттях, не слід очікувати, що це можна зробити на будь-якому із занять, коли викладач вважає потрібним. Зазвичай заняття з іноземних мов проводяться в аудиторіях без комп'ютерів і підключення до Інтернету. Заняття в комп'ютерних класах потрібно планувати заздалегідь для внесення їх у розклад, і навряд чи можна сподіватися, що викладач отримуватиме можливість працювати зі своєю групою у комп'ютерному класі частіше ніж один раз на два, а то й на три тижні. Тому такі заняття в комп'ютерних класах, коли вони планово проводяться, доцільно цілком присвячувати тільки *передкомп'ютерній* та *комп'ютерній роботі* (див. вище структуру типового заняття з використанням Інтернету), а *післякомп'ютерну роботу* раціонально виносити на наступні заняття у звичайних аудиторіях.

Таким чином, запропонований тип організації роботи в Інтернеті (студенти проводять цю роботу в основному на аудиторних заняттях у комп'ютерних класах, опрацьовують результати своєї роботи позааудиторно, а потім у тій чи іншій формі звітують про отримані результати у відстроченому режимі на наступних заняттях, що проводяться у звичайних аудиторіях без комп'ютерів) найбільшою мірою відповідає реальним умовам навчання іноземних мов у немовних ВНЗ України. Цей тип організації можна назвати **третім типом** порівняно з першими двома типами, запропонованими В. Barrett та Р. Sharma [1, с. 38]. Слід відзначити, що цей тип потребує виділення в навчальному процесі спеціальних окремих занять на роботу в комп'ютерному класі, які проводяться періодично та регулярно – не рідше ніж один раз на три тижні, тобто при стандартних двох двогодинних заняттях з іноземної мови на тиждень у більшості немовних ВНЗ, не рідше ніж як одне заняття з шести-семи.

Сказане зовсім не означає, що позааудиторний Інтернет-пошук, який проводиться студентами з метою, наприклад, знайти інформацію для підготовки якихось індивідуальних презентацій мовою, що вивчається, має бути зовсім вилучений з навчального процесу. Його наявність є обов'язковою, оскільки Інтернет-пошуку на аудиторних заняттях один раз на три тижні буде явно недостатньо для забезпечення тих, хто навчається, достатньою кількістю іншомовної фахової інформації для виконання всіх видів творчих завдань. Але тут доцільно вводити певні обмеження стосовно того, як часто відповідні завдання надаються студентам, щоб врахувати їх реальні можливості. В існуючих умовах, мабуть, недоцільно давати домашні (позааудиторні) завдання на Інтернет-пошук частіше ніж один раз на один-два тижні.

На основі всього викладеного вище необхідно визначити, які саме види роботи з Інтернетом і з комп'ютером взагалі мають увійти до методики, що передбачає однією зі своїх принципових складових обов'язкове впровадження Інтернет-технологій у навчальний процес з англійської мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ.

Такі види роботи доцільно поділити на дві категорії: **основні (обов'язкові)** та **факультативні**. Оскільки будь-який курс іноземної мови для спеціальних цілей завжди проводиться на основі якогось базового підручника, який і втілює обрану методику, то обов'язковими видами роботи можуть бути лише ті з них, які можливо, раціонально та доцільно включити безпосередньо до тих навчальних завдань, що розміщуються в самому підручнику. Тоді

такі завдання і викладачем будуть розглядатися як обов'язкові, особливо якщо на них значною мірою будуються наступні завдання і логіка навчання порушиться без їх виконання.

З цієї точки зору як **обов'язковий** вид навчальної діяльності з використанням Інтернет-технологій та комп'ютера взагалі до підручника можливо, раціонально та доцільно включити **Інтернет-пошук студентами фахової інформації, перш за все на автентичних фахових іншомовних (англомовних) Інтернет-сайтах**. Як зрозуміло зі всього сказаного вище, Інтернет-пошук – це найважливіший вид роботи студентів з Інтернетом (недарма В. Barrett та Р. Sharma у цитованій праці саме на нього спрямовують розроблену ними організаційну структуру використання Інтернету в курсах англійської мови для спеціальних цілей). Він може проводитися для пошуку студентами інформації для підготовки своїх навчальних проєктів (які без нього взагалі неможливо ефективно виконувати), презентацій і для інших видів навчальної діяльності.

Але щоб включити Інтернет-пошук студентами іншомовної (англомовної) фахової інформації до складу методики, а також включити відповідні навчальні завдання до підручника, який її втілює, необхідне виконання двох умов. По-перше, виходячи зі сказаного раніше, і методика, і підручник мають передбачати регулярне проведення відповідних аудиторних занять у комп'ютерному класі як обов'язковий елемент навчального процесу. Інтернет-пошук, який студенти проводять позааудиторно, як домашнє завдання з пошуку інформації для підготовки якихось навчальних завдань, також має бути включеним у методику та базовий підручник, але в обмеженому обсязі, враховуючи реальні можливості.

По-друге, студенти мають бути забезпеченими достатньою кількістю адрес автентичних фахових іншомовних (англомовних) Інтернет-сайтів, потрібних їм для виконання навчальних завдань, – причому таких адрес має бути якомога більше, щоб різні студенти могли працювати з різними сайтами. Необхідна справжня **бібліотека відповідних Інтернет-сайтів**. Її неможливо навести у базовому підручнику, тому що фахові Інтернет-сайти постійно змінюються, оновлюються, можуть змінюватися їх Інтернет-адреси, деякі сайти щезають і замість них з'являються нові і т. д. Таку **бібліотеку Інтернет-сайтів має постійно накопичувати та оновлювати сам викладач**, а в базовому підручнику (*книзі для викладача*) йому необхідно надати вказівки щодо постійної необхідності цієї роботи і шляхів її здійснення.

При виконанні двох названих умов дійсно можна розраховувати на перетворення Інтернет-пошуку, який проводиться студентами, на обов'язкову, інтегральну та ефективну складову навчального процесу.

Всі інші види роботи з Інтернетом є **факультативними**, хоча і бажаними, тобто залежать від наявних умов, можливостей тощо і обираються викладачем залежно від цих умов та можливостей. До факультативних видів роботи можна віднести: 1) використання різних видів навчальних Інтернет-програм з іноземних мов; 2) спілкування через Інтернет (електронна пошта, різні чати, форуми тощо) та виконання через Інтернет спільних студентських проєктів; 3) публікація студентських письмових робіт у мережі Інтернет.

Висновки. Якщо викладач знайде можливість впровадити не тільки обов'язкові, але й факультативні форми використання Інтернет-технологій у навчальному процесі з іноземної (англійської) мови, можна гарантовано розраховувати на суттєву інтенсифікацію та оптимізацію цього процесу.

Список використаної літератури

1. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.
2. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence / D. Chun // System. – 1994. – Vol. 22 (1). – P. 17–31.
3. Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.
4. Janda T. Breaking the ice: E-mail dialogue journal introductions and responses / T. Janda // M. Warschauer (Ed.). Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners. – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. – P. 57–58.

5. Kern R. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production / R. Kern // *Modern Language Journal*. – 1995. – 79 (4). – P. 457–476.

6. Sharma P. Integrating the World Wide Web into language courses / P. Sharma // *Business Issues*. – 2003. – Issue 3. – P. 5–6.

7. Warschauer M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom / M. Warschauer // *CALICO Journal*. – 1996a. – Vol. 13 (2). – P. 7–26.

8. Warschauer M. Motivational aspects of using computers for writing and communication / M. Warschauer // M. Warschauer (Ed.). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.

9. Warschauer M. The Internet for English teaching: Guidelines for teachers / M. Warschauer, P.F. Whittaker // *TESL Reporter*. – 1997. – 30 (1). – P. 27–33.

10. Warschauer M. *Internet for English teaching* / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.

Статья посвящена анализу основных положений и направлений использования Интернет-технологий в обучении иностранным языкам для специальных целей в неязыковом вузе.

Ключевые слова: Интернет-технологии, обучение иностранным языкам в неязыковом вузе, Интернет-поиск.

The article analyzes the basic foundations and directions of using Internet-technologies in teaching foreign languages for specific purposes at non-linguistic tertiary schools.

Key words: Internet-technologies, teaching foreign languages f at non-linguistic tertiary schools, Internet-search.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.12:616.892

О.А. ДНІПРОВА

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ХВОРИХ НА ІШЕМІЧНУ ХВОРОБУ СЕРЦЯ

Розроблено та викладено принципи психологічної корекції хворих на ІХС за багатоетапною системою. Проведення психокорекції вищезазначеному контингенту хворих дозволяє знизити ризик несприятливого психологічного впливу на динаміку захворювання.

Ключові слова: психологічна реабілітація, хвороби серця.

Постановка проблеми. Проблема патології серцево-судинної системи в епоху технічного прогресу, прискорення темпу життя зі зростанням психоемоційного напруження і, в той же час, зі зниженням фізичної активності населення є найбільш актуальною в сучасній медицині. Серцево-судинні захворювання становлять найбільш поширену групу в структурі захворювань у більшості країн світу. Україна, на жаль, теж знаходиться у числі держав, що поділяють сумну першість серед європейських країн за кількістю смертей від серцево-судинних захворювань.

Основними проблемами лікарів країни на сучасному етапі є зростання захворюваності та поширеності найбільш соціально значущих хвороб системи кровообігу, у числі яких є ішемічна хвороба серця (ІХС).

Виклад основного матеріалу. У цей час велика увага приділяється лікуванню серцево-судинних захворювань немедикаментозними методами, найбільш розповсюдженими серед яких є дієта, фізичні навантаження та психологічне втручання. Використання останнього для лікування хворих, особливо на початкових стадіях, дозволяє покращити прогноз захворювання, значно зменшити можливість його прогресування та розвитку ускладнень. Крім того, тривале використання фармакотерапії супроводжується виникненням побічних ефектів, які знижують якість життя хворих.

Доцільність психологічної реабілітації хворих на ІХС не викликає сумнівів перш за все тому, що ІХС належить до психосоматичних захворювань, тобто таких, у розвитку яких психологічні фактори відіграють суттєву роль. Але на відміну від стану психологічної реабілітації хворих на інфаркт міокарда (ІМ) аналогічні програми для хворих з неускладненим перебігом ІХС практично відсутні.

Проведене нами наукове дослідження 130 хворих на ІХС з неускладненим типом перебігу дозволяє стверджувати наявність чітких ознак дисгармонії психосоматичних, соматопсихічних співвідношень у більшості хворих, що обґрунтовує доцільність їх психологічної реабілітації.

На підготовчому етапі психокорекції перше завдання, яке потрібно розв'язати, – створення довготривалої настанови на співпрацю з психотерапевтом чи медичним психологом.

У хворих з недооцінкою власного стану, нерозумінням суті захворювання така настанова може бути відсутня у зв'язку з наявністю «переборюючої поведінки». Хворі заперечують проблеми, знецінюють важливість змін власного стилю життя, зокрема відмови від куріння, корекції харчування, контролю маси тіла. Тим більше, вони не вважають за доцільне змінювати поведінку, емоційного реагування, засобів вирішення важких ситуацій. Хоча фор-

мально вони і можуть дати згоду на психокорекцію, існує реальна імовірність формальної участі в роботі та її швидке припинення.

У хворих, які переоцінюють важкість власного стану, невіра в можливості психокорекції може бути пов'язана з надмірною прихильністю суто до фармакологічного лікування або невірою в успіх лікування взагалі, якими б засобами воно не проводилось. Хворі вважають, що єдине, чого вони потребують, – звільнення від «важких», за їх розумінням, обов'язків. Найчастіше вони уникають тренувального фізичного навантаження, відмовляються від соціальної активності, ретельно зберігають становище хворого в родині та, якщо це можливо, в професійному середовищі.

У деяких хворих пропозиція пройти курс психокорекції може викликати почуття втручання в інтимні психічні процеси, обмеження свободи психічного реагування.

Нарешті, частину хворих деякою мірою лякає необхідність довгого спілкування з психологом чи психотерапевтом, вони невпевнені в тому, що зможуть бути пунктуальними, що їм вистачить терпіння.

Позитивну настанову на психокорекцію можна формувати вже під час обговорення результатів психологічного обстеження, які звичайно викликають жваве зацікавлення хворих. Ця робота проводиться індивідуально з кожним хворим і займає декілька днів.

Саме з результатів психологічного обстеження можна отримати дані про особистість хворого, які потім використовуються для заохочення хворих до психокорекції. Так, занадто чутливі (сенситивні) хворі можуть бути зацікавлені позбутися болісних для них думок про власну неповноцінність, надмірної залежності від оточуючих тощо.

Хворих з емоційною неврівноваженістю може привабити перспектива стати більш спокійними, врівноваженими. Найбільш притаманна хворим надмірна тривога, різні думки. Звичайно такі хворі позитивно ставляться до нових видів лікування, але побоюються імовірних ускладнень, незначного ефекту, навіть загрозовості лікування.

Виходячи з викладеного, перші групові заняття треба присвятити підвищенню обізнаності хворих з питань суті та компонентів психічних процесів, спільного впливу психічних та фізіологічних процесів. Хворим також необхідно розповісти про методи та можливості психокорекції, розвіяти сумніви щодо їх психічного здоров'я. Такі заняття можуть проводитися у вигляді вільних бесід тривалістю 30–40 хвилин 1–2 рази на тиждень (залежно від практичних можливостей). У групу бажано залучати 8–12 осіб, які знаходяться приблизно в одному віковому діапазоні. Групові заняття потребують затишного приміщення зі зручними кріслами, приємним освітленням. Для частини бесід припустимий і навіть бажаний музичний супровід з використанням заспокійливої інструментальної музики. Разом з тим слід не затягувати надмірно вступний етап і досить швидко переходити до занять, на яких хворі набувають практичних навичок регулювання власного психічного стану.

Таким чином, вступний курс психокорекції може займати 10–14 днів, хоча необхідно мати на увазі, що стійка позитивна настанова на психокорекцію за цей час формується не у всіх хворих.

Етап активної психокорекції, як і попередній, передбачає як індивідуальні, так і групові заняття за такої умови, що питома вага останніх переважає. Найбільш привабливими для хворих, з точки зору досить швидкого отримання доказів ефективності психокорекції, є формування навичок прогресивного нервово-м'язового розслаблення (релаксації). Повний курс навчання може займати від 6 до 12 тижнів залежно від сумлінності занять з боку хворих. Кожне навчальне заняття потребує, щоб хворий вдома щоденно повторював завдання протягом кількох хвилин (але не більше 30 хв) [4].

Схематично навчання проводиться в декілька етапів.

I етап – підготовчий. На цьому етапі хворих навчають контролювати стан стресу, виявляючи та спостерігаючи напруження окремих груп м'язів. На цьому ж етапі хворі намагаються доволіно напружувати та розслаблювати м'язи [1; 2].

На II етапі хворі навчаються послідовно напружувати та розслаблювати окремі групи м'язів, спостерігаючи водночас власний емоційний стан. Треба робити ці вправи обережно, не порушуючи дихання.

На III етапі головна увага приділяється саме диханню, і хворі навчаються користуватися діафрагмальним диханням.

На IV етапі хворі навчаються викликати почуття тепла та важкості послідовно в окремих групах м'язів.

Наступний, V, етап відводиться на опанування регуляції тону́су комбінації груп м'язів. Нарешті, протягом VI етапу хворі закріплюють отримані результати та оцінюють зміни психологічного відчуття.

Для хворих, у яких виникнення нападів стенокардії або аритмії тісно пов'язане з почуттям тривоги, включно зі станом тривоги очікування, корисними можуть бути заняття за методикою біологічного зворотного зв'язку (БІЗЗ) [3; 5]. Ця методика може бути застосована також до хворих, у яких попередня методика не дала бажаних результатів.

Залежно від матеріальної бази може використовуватися один з варіантів методики БІЗЗ: електроміографічний, температурний, електрошкіряний.

Протягом курсу занять, які проводяться індивідуально, хворі навчаються доволіно змінювати власну біологічну діяльність, включно з тою, яка здійснюється на підкорковому рівні (серцебиття, температура тіла, тону́с судин тощо). Таким чином, хворий отримує деякий контроль над автономною біологічною діяльністю. Крім цього, це отримання навичок м'язового розслаблення дає хворому змогу знімати надмірну тривогу, яка завжди сполучається з м'язовим напруженням, особливо м'язів шиї, спини, плечей та щелеп.

Для хворих, які мають сумніви щодо взаємного впливу психічних та фізіологічних станів, заняття за методикою БІЗЗ є також підставою закріплення позитивної настанови на психокорекцію. По закінченні курсу навчання хворий отримує навички зміни психічного стану на підставі тих відчуттів, які він запам'ятав на заняттях.

Таким чином, застосування перелічених вправ дає хворим змогу зменшувати надмірну тривогу, отримувати стан психічної рівноваги, запобігати проявам неконструктивного гніву, контролювати та регулювати фізіологічний стан.

Разом з тим при проведенні психокорекції емоційних реакцій хворого необхідно враховувати функціональний клас стенокардії як основного прояву ІХС. Найбільш пов'язані з емоційним станом перший та другий функціональні класи стенокардії, тому імовірно очікувати позитивного впливу психокорекції на фізичний стан саме у цих хворих. Але психокорекційні заходи можуть бути результативними також у хворих з III та IV функціональними класами стенокардії за умов більш повільного темпу навчання та ретельного нагляду за фізичним станом хворих під час занять. При необхідності всі заняття можуть проводитися в індивідуальному режимі.

У сприятливих умовах імовірно зниження частоти нападів стенокардії та аритмії, зменшення їх виразності, що дає змогу уникати надмірного вживання медикаментів, тобто звести фармакотерапію до мінімально необхідного рівня. Зрозуміло, що це потребує постійного контролю функціонального стану хворого на весь термін психологічного навчання.

Важливою частиною активної психокорекції є навчання хворого конструктивним засобам спілкування, особливо у важких ситуаціях, при виникненні конфліктів.

Конструктивне спілкування передбачає вміння ясно висловлювати почуття, думки, бажання, відстоювати власні права, не порушуючи прав сторонніх. Тому хворі потребують отримання навичок конструктивних заяв, формування вміння проводити переговори, встановлювати особистісні межі.

Досить часто хворі не вміють відмовляти, коли це необхідно, таким чином, щоб це не порушувало взаємовідносини. Корекції можуть потребувати як ставлення хворого до критики з боку оточуючих, так і власне використання критики в спілкуванні. Плідному спілкуванню можуть заважати використання гніву як засобу самозахисту, прихильність до агресивного фантазування, а також ригідність рольової поведінки. Інакше кажучи, хворі досить часто не мають навичок впевненої полагожденної поведінки, не вміють уникати конфліктів.

Позбавити поведінку хворих рис неконструктивності і, таким чином, зменшити ризик та частоту стресових ситуацій призначені групові заняття, під час яких хворі проводять тренінг поведінки. Зокрема плідною може бути група навчання набору підготовлених реакцій (НПР-групи). У групу слід залучати хворих з позитивною настановою на позбавлення ситуаційної агресивності. Якщо хворий вважає, що злість та агресивність дають непогані результати, робота в групі для нього навряд чи буде плідною.

За нашими даними, особливо потребують корекції поведінки хворі, розвиток ІХС у яких пов'язаний з участю в ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС. Вони ж виявляють найбільш опозиційне ставлення до роз'яснень щодо впливу власного неконструктивного спілкування на фізичний стан, тобто вади поведінки набувають у них егосинтонного характеру.

До групи бажано залучати 5–10 осіб. Заняття проводяться щотижня протягом 1,5–2 годин. Повний курс навчання займає 6–8 тижнів. Під час занять необхідно стежити за фізичним станом хворих, уникати завеликого емоційного напруження учасників і завершувати кожне заняття вправами, які створюють у хворих позитивний емоційний стан. Хворі мають відчувати загальну атмосферу безпеки та конфіденційності роботи в групі.

Під час роботи в групі хворі опановують конструктивне використання активної та пасивної адаптації, отримують навички боротьби з власною злістю, гнівом. НПР навчає хворих адаптивним реакціям, які допомагають вирішувати проблеми; при цьому хворі навчаються ставитися до злості як до сигналу про необхідність опанування собою.

Робота в НПР-групі містить: роботу з уявними ситуаціями; вправи на припинення гніву, переривання «негативних ланцюжків» (хибних стереотипів спілкування, які набули ригідного характеру); вправи на перемикання реакцій під час спілкування. Для роботи використовуються індивідуальні вправи, а також рольові ігри.

По закінченні курсу активної психокорекції проводиться психологічне обстеження для порівняння показників особистості та аналізу отриманих змін. Підтримуюча психотерапія здебільшого проводиться індивідуально, коли хворий звертається за допомогою при виникненні особистих психологічних проблем, важких ситуацій тощо.

Тривалість останнього етапу не обмежується якимось терміном, тому що залежить від плинності життя та перебігу захворювання, від індивідуальних потреб хворого в психологічній підтримці [5]. При необхідності надати хворому підтримку у вирішенні важкої ситуації перевага надається індивідуальним заняттям, які проводяться 1–2 рази на тиждень по 40–50 хв на кожне заняття. Тривалість курсу залежить від темпу відновлення адаптованого психічного стану. Підтримуюче тренування навичок конструктивної поведінки проводиться скороченими курсами групового тренінгу. Для підтримуючої психокорекції використовуються ті ж самі методики, що і на етапі активної психокорекції [5].

Висновки. Таким чином, психокорекція, як необхідна частина загальної реабілітації хворих на ІХС з неускладненим перебігом, передбачає корекцію психосоматичних та соматопсихічних співвідношень хворих. Її проведення дозволяє знизити ризик несприятливого психологічного впливу на динаміку захворювання.

Список використаної літератури

1. Беляев Г.С. Психогигиеническая саморегуляция / Г.С. Беляев, В.С. Лобзин, И.А. Копылова. – Л.: Медицина, 1977. – С. 72–85.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1985. – С. 202–221.
3. Кондратенко В.Т. Общая психотерапия / В.Т. Кондратенко, Д.И. Донской. – Минск: Наука и техника, 1993. – С. 276–367, 188–190.
4. Зміст та методи психологічної корекції хворих на ішемічну хворобу серця з неускладненим перебігом / С.А. Безбородько, Н.О. Єрчкова, О.А. Дніпрова та ін. // Сучасні проблеми медико-соціальної експертизи та реабілітації інвалідів: зб. наук. праць. – Д.: Пороги, 2001 р. – 406 с.
5. Yaarder K. Clinical biofeed – back: A procedural manual / K. Yaarder, P. Montgomery. – Baltimore: Williams and Wilkins. – 1977.

Разработаны содержание и методы психологической коррекции больных ишемической болезнью сердца с неосложненным течением (без инфаркта миокарда) по многоэтапной системе. Проведение психокоррекции позволяет снизить риск неблагоприятного психологического влияния на динамику заболевания.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, заболевания сердца.

Contents and methods of psychological correction of patients with ischemic heart disease having an uncomplicated course (without an infarction of myocardium) are developed on the multi-stage basis. The implementation of psychological correlation allows lowering the risk of adverse psychological influence on disease dynamics.

Key words: psychological correction, heart disease.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371.1

Т.В. ЕРМОЛАЕВА

Днепропетровский университет экономики и права имени Альфреда Нобеля

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Автор рассматривает вопросы профессиональной идентификации студентов-психологов через существующие представления образа психолога-консультанта и его действий в профессиональном взаимодействии; а также дает рекомендации относительно изменения ситуации при реализации учебного процесса.

Ключевые слова: квалифицированный психолог, профессиональный непрофессионализм, профессиональное взаимодействие, профессиональная рефлексия.

Постановка проблемы. Быть психологом интересно. Быть психологом полезно. Быть психологом престижно. В последние годы эти тезисы прочно вошли в общественное сознание, привлекая к психологической профессии тысячи молодых и не очень молодых людей.

Еще недавно считалось, что: «Психолог стремится не столько к тому, чтобы сравнивать, измерять, объяснять что-то в человеке, править, направлять или спасать личность, сколько, прежде всего – вслушиваться в метафоры другой души, понимать знаки и символы чужого бытия, улавливать, вчувствоваться, интуитивно разгадывать вечную загадку человека, искать смыслы и значения, раскрывающие специфически человеческое в человеке, пытаться расслышать порой слабый голос человеческой самости. И все это фактически ради одной цели – как можно более адресно, индивидуально, персонифицировано (а не унифицировано) помочь обратившемуся за поддержкой человеку «достроить», с его точки зрения, недостающие элементы «Я»; восстановить, как ему кажется, разрушенные отношения с другими или самим собой; смоделировать различные стратегии и тактики для выбора пути в кажущейся неразрешимой ситуации; вместе с человеком структурировать по-новому отношения с действительностью, чтобы достичь эмоционального комфорта и чувства внутренней гармонии со всем сущим и значимым; в соединении усилий раздвинуть, по мнению клиента, узкие рамки его индивидуального бытия и со-пережить с ним радость открытия новых личностных горизонтов; со-развиваться с ним в процессе его познания себя и т. п.» [3, с. 77].

А сегодня все чаще в среде профессиональных консультирующих психологов мелькает угрожающее словосочетание «профессиональный непрофессионализм», за которым кроется: подмена профессиональной ментальности обывательской [1, с. 54]; абсолютизация принципа целесообразности; деидеологизация или сверхидеологизация сознания; амбициозность специалистов и некомпетентность лиц, принимающих решения; одномерность оценок; некритичность мышления; смысловая трансформация; ригидность профессиональных установок; дефицит профессионально-правового самосознания.

При этом именно «профессиональный непрофессионализм» проявляется в постоянной демонстрации клиенту своей исключительности (образцовости) как носителя профессии, подчеркивании своей высокой компетентности как психолога и превосходства над *непсихологами*; старании дискредитировать, заменить или обесценить высказывания, пе-

реживания и проблемы клиента своими суждениями; использовании в общении с клиентом псевдопрофессионального жаргона или специальных терминов для того, чтобы подчеркнуть исключительность своей профессии, ставящей его (психолога) выше уровня понимания клиента; приписывании сверхзначимости своей профессии, будто бы позволяющей неуважительно и даже оскорбительно относиться к клиенту, доминировать над ним, занимать в отношениях с ним позицию «сверху»; навязывании клиенту своего понимания его проблемы и т. д.

Изложение основного материала. Занимаясь подготовкой будущих психологов и учитывая сложившуюся ситуацию на рынке психологических услуг, нами были проведены исследования представлений о профессиональном психологе-консультанте, в которых приняли участие более 150 студентов III–V курсов днепропетровских вузов специальности «Психология».

Приступая к исследованию, мы исходили из того, что будущий специалист идентифицирует себя с профессией; любая профессия предполагает при своем освоении не только интериоризацию специальных знаний и умений, но и создание своеобразной системы отношений к действительности и с действительностью [2; 3]. Поэтому нам представлялось необходимым выяснить:

1) с чем и с кем идентифицирует себя студент-психолог и какой, исходя из этого, ролевой формат работы он выбирает (лекарь, родитель, учитель, эрудит-справочник, указатель, психолог и др.);

2) насколько он понимает и осознает смысл психологической работы (оказание помощи, предоставление возможности выбора психологически правильных решений сложных жизненных ситуаций, эмоциональная поддержка, обучение, выведение на осознание проблемного поля клиента и т. д.), т. е. какие и чьи жизненные задачи решает он посредством профессиональной деятельности.

При проведении исследования были использованы следующие авторские рисуночные методики: «Профессиональное взаимодействие», «Дорога», метафорическое продолжение предложения «Психолог – это...».

Рисунок «Дорога». Цель: выявление 1) профессиональных ценностных и этических установок психолога; 2) приемов взаимодействия с клиентом; 3) сложившегося образа клиента.

Инструкция: «Нарисуйте дорогу жизненного пути клиента и психолога, их взаимоотношение».

Критерии оценки (анализа рисунка): 1) качество дороги клиента и психолога; 2) взаимоотношение дорог клиента и психолога; 3) местонахождение психолога; 4) действия и эмоциональные состояния клиента и психолога.

В соответствии с выделенными критериями оценки рисунка нами были получены следующие результаты:

– *качество дороги клиента и психолога:* у психолога дорога по качеству приближается к «скоростной трассе», т. е. высококачественное покрытие, обеспечивающее скорость движения; обязательное наличие дорожной разметки и всевозможных указателей, обеспечивающих безопасность движения; у клиента – «грунтовка», изобилующая рытвинами и трещинами; указатели и предупреждающие знаки отсутствуют.

– *взаиморасположение дорог клиента и психолога:* слияние жизненных дорог клиента и психолога с момента первого контакта; частичное многократное пересечение и слияние дорог, означающее сессионные встречи клиента и психолога; слияние дорог с момента последней сессии (окончание консультативно-терапевтической работы);

– *местонахождение психолога:* психолог постоянно находится на дороге клиента. При этом сам психолог представлен либо в виде дорожного указателя, либо регулировщика на раздорожье, спасателя, костыля и т. д.;

– *действия и эмоциональные состояния клиента и психолога:* клиент: 1) растерян; он не может найти нужную дорогу среди множества существующих; 2) в отчаянии; он упал, споткнулся, не может встать на ноги; 3) не понимает высшего смысла своего существования, потому что глуп и не образован (психологически); психолог: 1) указывает **правильный** путь; 2) помогает подняться на ноги, поддерживает; 3) ведет к **«правильной цели»**; 4) спокоен и уверен в правильности собственных действий.

Один из респондентов при рассказе о взаимодействии клиента и психолога сообщил следующее: «Я буду идти вслед за ним (клиентом), а если он упадет, я скажу ему «вставай!». А не захочет вставать, я его заставлю!».

Рисунок «Профессиональное взаимодействие». Цель: выявление 1) понимания этических принципов работы психолога; 2) представлений образа психолога; 3) его профессиональной направленности; 4) действий, ведущих к конечной цели профессионального взаимодействия «психолог – клиент».

Инструкция: «Изобразите процесс профессионального взаимодействия клиента и психолога. Опишите действия психолога и клиента».

Критерии оценки (анализ рисунка и рассказа): 1) взаиморасположение в пространстве; 2) действия клиента и психолога; 3) конечная цель взаимодействия; 4) конечный результат взаимодействия; 5) эмоциональное состояние клиента и психолога в процессе взаимодействия.

– *взаиморасположение в пространстве и действия клиента и психолога:* 1) психолог ведет клиента за руку по дороге (психолог изображается в виде взрослого, клиент – ребенка); психолог несет ребенка (клиента) на руках; психолог – поводырь, проводник, учитель; 2) психолог, сидя у изголовья лежащего клиента, исцеляет и ухаживает за ним – «*лечить*» – *больной*; смотрит в зеркало, отражающее его (клиент – зеркало) – «*образец для подражания*». Особый интерес вызывает рисунок, изображающий психолога в виде белого шара, наполненного светлыми знаниями и клиента – темного шара, не имеющего ни знаний, ни чистоты душевной;

– *конечная цель взаимодействия:* оказание помощи;

– *конечный результат взаимодействия:* разрешение **психологом** возникших у клиента проблем;

– *эмоциональное состояние клиента и психолога в процессе взаимодействия:* *клиент:* растерян, неадекватно эмоционально лабилен, депрессивен, находится на грани эмоционального взрыва; *психолог:* спокоен, выдержан, хладнокровен. При этом психолог испытывает по отношению к клиенту: чувство жалости («глуп, не понимает, что и почему происходит»); чувство превосходства («не знает и не понимает, как можно разрешить проблему»); чувство брезгливости («грязные проблемы»).

На вопрос «Что делает психолог с клиентом? Каким образом оказывает помощь?» были получены следующие ответы: «Используя собственный опыт, **предлагает** возможные варианты выхода, разрешения проблемы клиента», «**подталкивает** клиента к **нужному** решению», «**учит** самостоятельно искать и разрешать проблему», «**вынуждает** к выздоровлению», «**делится** своими знаниями и **указывает** дорогу к светлomu».

Таким образом, картина профессионального взаимодействия представлена в виде всезнающего, понимающего профессионала, который призван оказывать посильную и непосильную помощь непонимающему, незнающему клиенту, наставлять его на путь истинный и всеми силами вносить коррективы в жизнь клиента.

Сам же клиент представляется чаще всего в виде маленького обиженного ребенка, который требует постоянной опеки и наставлений со стороны или некоего искалеченного взрослого, неспособного самостоятельно продолжать путь.

Обращение к клиенту чаще всего выстраивается в императивной форме: *должен, обязан.*

По сути, все комментарии к рисункам сводились к указанию правильного, с точки зрения психолога, пути и принуждению клиента двигаться по этому пути, независимо от понимания и желания самого клиента.

Таким образом, анализ ответов и рисунков респондентов показал, что:

1) профессиональная установка на оказание помощи клиенту сводится к решению за клиента или предложению готового решения проблемной ситуации клиенту (иными словами, неосознанное принятие на себя ответственности за качество жизни клиента);

2) знание этических правил не является осознанным, т. е., по сути, является декларируемым, не действенным (декларируемое уважение к личности клиента в конечном итоге сводится к негативной оценке его способностей, действий и возможностей);

3) взаимодействие с клиентом видится респондентам как императивное вмешательство, подменяющее помощь в формате консультанта (использование и активирование ре-

сурсной базы клиента) механическим повторением предложений и распоряжений психолога;

4) клиент представляется в виде некоего социально-ментального инвалида, не имеющего возможности самостоятельного, без постоянной помощи (или надзора) со стороны психолога, решения возникающих у него проблемных ситуаций.

Метафора «Психолог – это...». Цель: прояснить представления студентов о будущей профессии.

Инструкция: «Продолжите предложение метафорой, которая, по вашему мнению, наиболее полно отражает суть деятельности психолога».

Ответы респондентов можно классифицировать по следующим основаниям: знает, умеет, делает.

Отделяет зерна от плевел: соковыжималка, стиральная машина, священник, чистильщик душ, носовой платок.

Ремонтирует, вколачивая новые знания и умения: дятел, молоток, инженер человеческих душ, СТО, в котором можно подремонтироваться в случае необходимости.

Озаряет темный путь проблемного *непсихолога*: электрошокер, свет в конце тоннеля, солнце, свет и тепло, спаситель мира, попутчик.

Хранит некую недоступную остальным мудрость и знания, спасает мир: кладовщик мудрости, лекарь душ, учитель, наставник.

Знает, как оставить ноги сухими на извилистой и размытой дороге, *может* научить экстремальному вождению, «*делает* людей», открывая им глаза на правильные решения, поведение, мысли.

Выводы. Таким образом, анализируя полученные результаты, можно прийти к следующему выводу. Теоретические знания студентов-психологов по вопросам психологии не обеспечивают на сегодняшний день осознания ими сути психологической работы, что проявляется в: 1) идеализации образа самого психолога, приводящей к формированию ощущения себя частью некоего элитарного психологического сообщества, стоящего над другими членами непсихологического общества, при этом отношение к клиенту не является предметом специальной профессиональной рефлексии; 2) ориентации только на овладение техниками и методиками без осмысления их методологической и теоретической сути, без рефлексии сферы и обязательности их применения; 3) поглощении собой, правильностью исполнения роли психолога, низкой личностной рефлексии, приводящей, в конечном счете, к отработке собственных проблем за счет клиента. И поскольку в этой связке «психолог – клиент» властные полномочия находятся всегда в руках профессионала, то в такой ситуации он мало чем ограничен (кроме профессиональной этики, если она у него есть) в возможностях нанесения вреда своему клиенту (сознательно или бессознательно).

Изменить сложившуюся ситуацию, на наш взгляд, представляется возможным за счет введения в учебный процесс спецкурсов, в рамках которых стало бы возможным проведение занятий, направленных на профессиональную и личностную рефлексию, снятие внутренних ограничений, формирование устойчивого стремления к профессиональному развитию и саморазвитию. Итогом овладения профессией должен стать «личностный рост, делающий психолога мудрым философом, а не «хищным гносеологическим субъектом» [4, с. 12].

Список использованной литературы

1. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья вторая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – С. 69–78.

2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – С. 51–59.

3. Сапогова Е.Е. Дао психолога: феномены психологического бытия / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 75–86.

4. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3–12.

Автор розглядає питання професійної ідентифікації студентів-психологів крізь існуючі уявлення образу психолога-консультанта та його дій у професійній взаємодії, а також надає рекомендації щодо змін ситуації в навчальному процесі.

Ключові слова: кваліфікований психолог, професіональний непрофесіоналізм, професійна взаємодія, професійна рефлексія.

The author discusses the issues of professional self-identification of psychology students through their ideas of the image of psychological consultants and their actions in professional interaction. Some recommendations are given with the view of changing the situation in the learning process.

Key words: qualified psychologist, lack of professionalism, professional interaction, professional ethics.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

УДК 159.9.01

В.В. КИРИЧЕНКО

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРО ОРГАНІЗАЦІЙНУ КУЛЬТУРУ ПІДПРИЄМСТВА В УМОВАХ КОНКУРЕНТНОГО СЕРЕДОВИЩА

Організаційна культура та особистісні особливості працівників є тими факторами, що визначають специфіку способів їх професійної діяльності. Залежно від особистісних особливостей працівники схильні визначати окремі особливі елементи в організаційній культурі підприємства.

Ключові слова: організаційна культура, особистісні особливості.

Постановка проблеми. Організаційна культура визначається через особливості професійної діяльності працівників, їх задоволеність роботою. З одного боку, організаційна культура впливає на поведінку персоналу, з іншого – працівники по-різному сприймають організаційну культуру, формують особливі уявлення про організаційну культуру. Від уявлень, які склалися у працівника, залежить його ставлення до роботи та організації в цілому. Особливості уявлень можуть бути пов'язані із особистісними характеристиками співробітників, минулим досвідом, специфікою професійної діяльності [1; 4].

Проблеми дослідження організаційної культури актуальні протягом багатьох десятиріч, але й досі немає однастайності щодо визначення цього поняття. Культура вивчається декількома науковими дисциплінами, у кожній з яких феномен досліджується та інтерпретується різним чином. Культура від латинського cultura – оброблювання, виховання, освіта, розвиток – специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм та звичаїв, у духовних цінностях, в сукупності ставлення людей до природи, до інших та до самих себе [4].

У сучасній літературі домінують три теоретичні підходи до вивчення організаційної культури: символічний, когнітивний, цілісний [3].

Символічний підхід передбачає, що зміст та інтерпретація того, що відбувається в організації, важливіші, ніж дійсність. Нестабільність та невизначеність, перешкоджають раціональному вирішенню проблем та прийняттю рішень, люди використовують символи для зменшення невизначеності та встановлення орієнтирів поведінки при нестабільності.

У межах когнітивного підходу увага акцентується на таких аспектах культури, як колективна свідомість, когнітивні схеми, загальна система знань, вірувань та правил, що визначають відповідні форми поведінки. Організація уявляється як система колективних дій, що свідомо координуються, в ході яких їх учасники перебувають в безперервному інтерактивному та творчому процесі породження змісту існування в цілому та змісту праці.

Системний підхід пропонує два базових визначення організаційної культури: зразки поведінки членів організації, що спостерігаються, мова та способи використання матеріальних об'єктів; вірування, цінності, ідеї, що об'єднують людей.

У межах цілісного підходу соціально-психологічний клімат розглядається як глобальна характеристика організації та характеризується переліком об'єктивних властивостей (розмір, структура, стиль керівництва, цілі) організації та психологічного середовища (суб'єктивні уявлення, сприйняття організації співробітниками).

Виклад основного матеріалу. Об'єктом роботи було з'ясування уявлення працівників про організаційну культуру підприємства.

Предмет – взаємозв'язок особистісних характеристик працівників та їх уявлень про організаційну культуру.

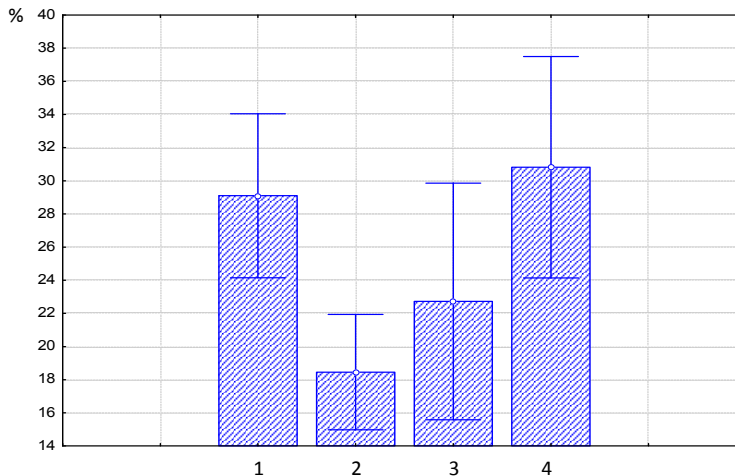
Дослідження проводили на підприємстві авіаційного транспорту. Одним із завдань емпіричного дослідження було підібрати таку групу робітників, які б були найбільш однорідні за умовами праці, професійною діяльністю, віком та стажем роботи. Тривалий стаж роботи на підприємстві дозволяє припустити необхідний ступінь обізнаності працівників з принципами та неписаними правилами роботи, що склалися. Вимога до віку досліджуваних виникла у зв'язку з впливом «досвіду покоління» на уявлення про культуру організації.

Група досліджуваних складалася із авіадиспетчерів, чоловіків середнього віку старших за 35 років із стажем роботи більше 10 років, загалом 19 осіб (80% від загальної кількості). Дослідження проводили за умов добровільної участі.

Визначення особистісних особливостей робітників проводили за допомогою п'ятифакторного особистісного опитувальника «Велика п'ятірка», Р. Мак-Крає та П. Коста, адаптованого А.Б. Хромовим.

Діагностику організаційної культури проводили за методикою, запропонованою К. Камерон та Р. Куїнн [2].

Більшість досліджуваних вказують на переважання бюрократичних ознак (31%) та елементів кланової організаційної культури (рис. 1).

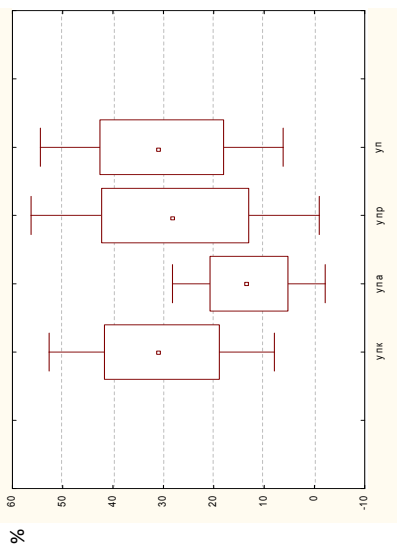


Примітка: На осі абсцис: 1 – кланова організаційна культура, 2 – адхократична організаційна культура, 3 – ринкова організаційна культура, 4 – бюрократична організаційна культура. На осі ординат: середньогрупові показники у відсотках.

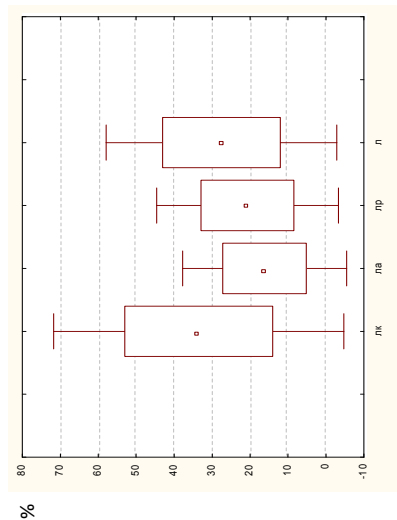
Рис. 1. Уявлення про організаційну культуру підприємства

Менш за все визначено ознаки адхократичної культури (19%). Тобто організація спрямована на внутрішній контроль та інтеграцію. За прикладами, наведеними К. Камерон та Р. Куїнн, визначена організаційна культура відповідає організаційній культурі «суспільної адміністрації» [2]. Отримані результати пов'язані із особливостями професійної діяльності диспетчерів і відображають субкультуру структурного підрозділу, для якого не є актуальною орієнтація на ринкові показники та обмежені можливості інноваційності у зв'язку із жорсткою регламентацією професійної діяльності на визначених робочих місцях.

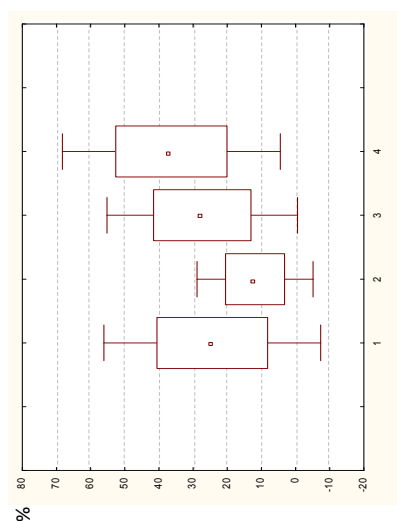
На рис. 2 наведено середньогрупові результати опитування за окремими аспектами організаційної культури.



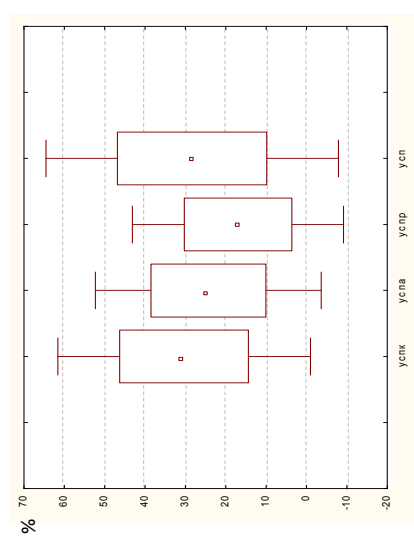
Управління персоналом



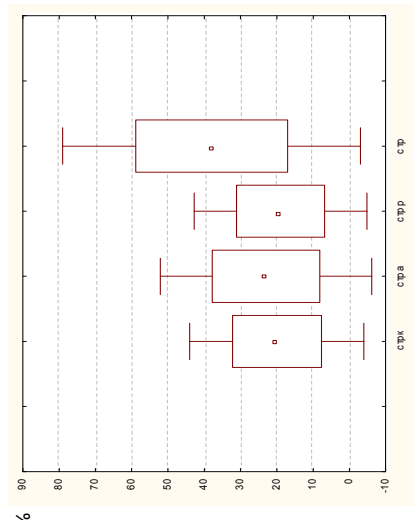
Стиль лідерства



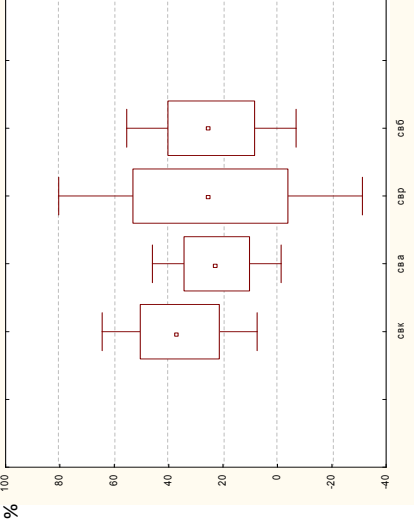
Загальна характеристика



Критерії успіху



Стратегічні цілі



Зв'язуючий принцип

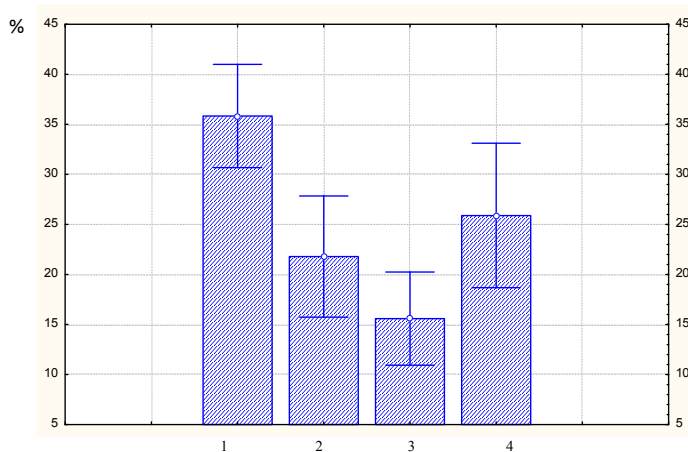
Примітка: На окремих рисунках наведено середньогрупові профілі організаційної культури, де крапка означає середнє, прямокутник – середньоквадратичне відхилення, лінії – дисперсію результатів. По осі ординат наведено результати у відсотках.

Рис. 2. Результати усереднених уявлень про організаційну культуру підприємства за окремими показниками

Оцінюючи стиль лідерства в компанії, респонденти відзначають домінування кланових елементів культури. Формування стратегічних цілей і показників, на думку диспетчерів, пов'язані на підприємстві із цінностями бюрократичної культури. Решта показників вбачаються такими, в яких приблизно рівноправно представлені елементи різних організаційних культур.

Для отриманих результатів характерна досить велика розбіжність, тому отримані усереднені оцінки і виявлена «гармонійність» можуть бути пов'язані з тим, що думки щодо представленості окремих елементів організаційної культури істотно відрізняються у працівників.

Визначаючись з тим, яка організаційна культура має бути на підприємстві, опитувані в першу чергу підкреслювали необхідність розвитку кланових елементів культури (рис. 3). На частку кланової культури припадає більше 35%. Друге місце посідають бюрократичні ознаки організаційної культури (26%).



Примітка: На осі абсцис: 1 – кланова організаційна культура, 2 – адхократична організаційна культура, 3 – ринкова організаційна культура, 4 – бюрократична організаційна культура. На осі ординат: середньогрупові показники у відсотках.

Рис. 3. Уявлення про бажану організаційну культуру в групі диспетчерів

На третьому місці розташована адхократична культура (25%). І останнє місце (15%) займають ознаки ринкової культури.

Отримані результати можуть бути пов'язані із потребою у відчутті захищеності під час виконання професійних обов'язків, потребою у піклуванні та спільній праці. У диспетчерів немає безпосередніх відносин із зовнішнім клієнтом підприємства, тому ринкові ознаки не є важливими для них.

На попередньому етапі аналізу уявлень про організаційну культуру підприємства ми з'ясували, що, незважаючи на зовнішню однорідність групи досліджуваних, була отримана відчутна розбіжність у поглядах на організаційну культуру підприємства. Можливо, розбіжності в уявленнях про організаційну культуру пов'язані із особистісними особливостями респондентів. Виходячи з цього, провели кореляційний аналіз результатів дослідження особистісних особливостей (тест «Велика п'ятірка») та уявлень респондентів про організаційну культуру. Були отримані такі дані (табл. 1, 2, 3, 4). Вірогідні коефіцієнти кореляційної залежності позначені в заштрихованих клітинках на рис. 1 та 3.

Із збільшенням імпульсивності, зниженням самоконтролю працівника збільшується представленість у загальних уявленнях про організаційну культуру в управлінні персоналом адхократичних елементів ($r = 0,66$). Працівники з високими показниками емоційної стійкості більш високо оцінюють адхократичні прояви в організаційній культурі підприємства при загальній оцінці ($r = 0,54$) та при оцінюванні стилю лідерства.

Екстравертованість респондентів пов'язана із визначенням в стилі лідерства, управління персоналом та зв'язку між співробітниками елементів кланової організаційної культури.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу особистісних особливостей диспетчерів та їх уявленя про окремі елементи існуючої організаційної культури*

Елементи організаційної культури/Уявлення респондентів про організаційну культуру	Організаційна культура	Екстраверсія	Співробітництво	Самоконтроль	Емоційна стійкість	Відкритість новому
Загальне уявлення	Кланова	0,09	0,28	-0,05	0,24	0,34
	Адхократична	0,10	-0,05	-0,66	0,54	0,03
	Ринкова	-0,16	-0,34	0,02	-0,18	-0,37
	Бюрократична	-0,00	0,04	0,39	-0,38	-0,03
Стиль лідерства	Кланова	0,74	0,32	0,04	0,01	0,18
	Адхократична	-0,16	-0,20	-0,47	0,53	-0,27
	Ринкова	-0,48	-0,44	-0,09	-0,43	-0,49
	Бюрократична	-0,48	0,11	0,37	0,04	0,40
Управління персоналом	Кланова	0,80	0,50	0,40	0,18	0,55
	Адхократична	-0,07	-0,10	-0,62	0,06	-0,32
	Ринкова	-0,41	-0,37	0,06	-0,41	-0,45
	Бюрократична	-0,19	0,10	-0,10	0,29	0,12
Зв'язок	Кланова	0,69	0,24	0,25	0,16	0,38
	Адхократична	-0,20	-0,42	-0,18	-0,17	-0,27
	Ринкова	-0,10	-0,15	0,07	-0,21	-0,14
	Бюрократична	-0,19	0,14	0,19	0,12	0,17
Стратегія	Кланова	0,28	0,26	-0,11	0,50	0,44
	Адхократична	0,51	0,01	-0,09	-0,32	-0,12
	Ринкова	-0,17	-0,05	-0,32	-0,02	-0,35
	Бюрократична	-0,41	-0,13	0,31	-0,06	0,02
Критерії успіху	Кланова	0,14	0,40	0,14	0,51	0,36
	Адхократична	0,35	-0,01	-0,20	-0,08	-0,12
	Ринкова	-0,08	-0,28	-0,20	-0,22	-0,38
	Бюрократична	-0,33	-0,14	0,18	-0,22	0,06

*Наведено коефіцієнти кореляції r.

Працівники із вираженою відкритістю новому більш високо оцінюють наявність ознак кланової організаційної культури в управлінні персоналом підприємства.

Узагальнені результати зв'язку між особистісними особливостями та уявленнями про організаційну культуру підприємства наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу особистісних особливостей диспетчерів та їх уявленя про організаційну культуру підприємства*

Організаційна культура	Екстраверсія	Співробітництво	Самоконтроль	Емоційна стійкість	Відкритість новому
Кланова	0,75	0,55	0,16	0,43	0,60
Адхократична	0,22	-0,22	-0,58	0,09	-0,31
Ринкова	-0,26	-0,31	-0,06	-0,30	-0,41
Бюрократична	-0,38	0,01	0,32	-0,07	0,16

*Наведено коефіцієнти кореляції r.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції дозволяє зробити такий висновок, що респонденти з високими показниками екстраверсії, схильні до співробітництва, відкриті новому (експресивні), з більшою вірогідністю оцінюють організаційну культуру підприємства як кланову. У працівників з низькими показниками самоконтролю сформовані уявлення про високий ступінь адхократичності в організаційній культурі підприємства.

Результати зв'язку уявлень про бажану організаційну культуру на підприємстві та оцінки власних особистісних особливостей наведено в табл. 3 та 4.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу особистісних особливостей диспетчерів та їх уявлень про окремі елементи бажаної організаційної культури*

Елементи організаційної культури	Організаційна культура	Екстраверсія	Співробітництво	Самоконтроль	Емоційна стійкість	Відкритість новому
Загальне уявлення	Кланова	-0,31	-0,19	0,35	-0,31	-0,24
	Адхократична	0,31	-0,09	-0,31	0,26	-0,11
	Ринкова	-0,04	0,13	-0,21	-0,04	0,15
	Бюрократична	0,26	0,26	-0,12	0,30	0,32
Стиль лідерства	Кланова	0,62	0,33	0,24	-0,12	0,05
	Адхократична	-0,13	-0,22	-0,56	0,22	-0,29
	Ринкова	-0,49	-0,45	-0,38	0,13	-0,16
	Бюрократична	-0,47	0,07	0,25	-0,06	0,12
Управління персоналом	Кланова	0,36	0,31	-0,16	-0,14	0,10
	Адхократична	-0,03	-0,33	-0,48	-0,01	-0,30
	Ринкова	0,03	-0,38	-0,25	-0,17	-0,32
	Бюрократична	-0,30	-0,10	0,33	-0,13	0,15
Зв'язок	Кланова	0,56	0,13	0,24	-0,41	0,16
	Адхократична	-0,08	0,00	0,21	0,07	-0,06
	Ринкова	-0,39	-0,30	-0,77	0,18	-0,42
	Бюрократична	-0,29	0,04	-0,13	0,27	0,18
Стратегія	Кланова	0,48	0,34	0,03	0,07	0,23
	Адхократична	0,08	0,00	0,11	0,05	-0,08
	Ринкова	-0,14	-0,27	-0,60	0,20	-0,25
	Бюрократична	-0,45	-0,14	0,19	-0,26	0,05
Критерії успіху	Кланова	0,53	0,35	0,05	-0,00	0,28
	Адхократична	0,01	0,12	0,07	0,17	0,02
	Ринкова	-0,15	-0,33	-0,39	-0,07	-0,40
	Бюрократична	-0,40	-0,23	0,17	-0,18	0,03

*Наведено коефіцієнти кореляції r.

Досліджувані з високими показниками екстраверсії вважають, що в бажаній організаційній культурі підприємства будуть присутні ознаки кланової культури в стилі лідерства, у зв'язуючих принципах, при визначенні критеріїв успіху. Вони і при узагальненій оцінці демонструють прихильність до кланової організаційної культури ($r = 0,72$). Таким чином, можна відзначити що організаційна культура підприємства цілком влаштовує співробітників із високими показниками екстраверсії, вони не вважають за необхідне змінювати існуючий стан справ. Вони тільки розповсюдили свої вподобання до кланової організаційної культури на визначення критеріїв успіху та стратегічних цілей.

Наступною характеристикою особистості, яка демонструє стійкий зв'язок із уявленням про організаційну культуру, є фактор самоконтроль-імпульсивність. Респонденти з високим

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу особистісних особливостей диспетчерів та їх уявлень про бажану організаційну культуру підприємства*

Організаційна культура	Екстраверсія	Співробітництво	Самоконтроль	Емоційна стійкість	Відкритість новому
Кланова	0,72	0,40	0,30	-0,34	0,16
Адхократична	0,04	-0,06	-0,07	0,19	-0,16
Ринкова	-0,29	-0,38	-0,61	0,05	-0,33
Бюрократична	-0,37	-0,04	0,16	-0,03	0,18

* Наведено коефіцієнти кореляції r.

рівнем імпульсивності мають високі показники адхократичного стилю лідерства в бажаній організаційній культурі. Одночасно вони вважають що базовими, які пов'язують робітників в організації мають бути ринкові цінності, і бажане стратегічне планування містить виражені ринкові елементи.

Узагальнене уявлення про бажану організаційну культуру у респондентів з високим рівнем імпульсивності пов'язане з ринковими ознаками.

Респонденти із високими показниками за факторами екстраверсії, співробітництва, експресивності оцінюють існуючу організаційну культуру підприємства як кланову (товариське місце роботи, у людей багато спільного, співробітники віддані організації та традиціям, добрий моральний клімат). Досліджувані з особистісними характеристиками з «іншого полюсу» (інтровертовані, уособлені, орієнтовані на практичність) уявляють ту ж саму організаційну культуру підприємства як таку, що не має рис кланової.

Опитувані з високим рівнем імпульсивності схильні вбачати адхократичні прояви в організаційній культурі. Досліджувані із високим рівнем самоконтролю (охайні, відповідальні, застережливі) вважають, що адхократичні уявлення та цінності (творче ставлення до професійної діяльності, готовність спеціалістів йти на ризик, свобода) відсутні в культурі підприємства.

Уявлення про бажану організаційну культуру у досліджуваних із високими показниками екстраверсії пов'язані з клановою культурою. Респонденти з низькими показниками самоконтролю вважають, що бажаною організаційною культурою підприємства була б ринкова (організація орієнтована на результат, лідери – суворі конкуренти, вимогливі, конкурентоспроможність – головна цінність) або, навпаки, працівники з високим рівнем самоконтролю вважають, що в бажаній організаційній культурі підприємства не має бути ознак ринковості.

Висновки. Організаційна культура підприємства визначається як система цінностей фундаментальних припущень, очікувань, понятійних формулювань, що властиві організації. Культура забезпечує формування у працівників ідентичності, підтримує соціальну стабільність. За звичайних умов організаційна культура не усвідомлюється її носіями та наочно не проявляє себе у більшості ситуацій.

В уявленнях диспетчерів переважають ознаки бюрократичної та кланової організаційних культур. У відповідях про бажану організаційну культуру респонденти зауважують на необхідності підсилення ознак кланової та адхократичної культур. Респонденти із високими показниками за факторами екстраверсії, співробітництва, експресивності сприймають існуючу організаційну культуру підприємства як кланову (товариське місце роботи, у людей багато спільного, співробітники віддані організації та традиціям, гарний моральний клімат). Досліджувані із високим рівнем самоконтролю вважають, що адхократичні уявлення та цінності (творче ставлення до професійної діяльності, готовність спеціалістів йти на ризик, свобода) відсутні в культурі підприємства. Уявлення про бажану організаційну культуру в досліджуваних із високими показниками екстраверсії пов'язані із ознаками кланової, тобто їх влаштовує існуюча культура і вони не бажать змін. Респонденти з високими показниками самоконтролю вважають, що ринкові ознаки культури були б не бажані для підприємства.

Список використаної літератури

1. Бишоп С. Тренинг изменений в организации / С. Бишоп, Д. Тэйлор. – СПб.: Питер, 2002. – С. 82–89.
2. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
3. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики / С.А. Липатов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 55–65.
4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Э.Х. Шейн; пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

Организационная культура и личностные особенности сотрудников являются факторами, определяющими особенности способов их профессиональной деятельности. В зависимости от личностных особенностей сотрудники склонны выделять отдельные особые элементы в организационной культуре предприятия.

Ключевые слова: организационная культура, личностные особенности.

Organizational culture and personality features of employees are factors which determine the methods of their professional activity. Employees are inclined to distinguish separate special elements in the organization culture of an enterprise depending on their personality features.

Key words: organization culture, personality features.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК: 519.9:616.89.008.444.9

В.А. ЛАГУТИН

Днепропетровский университет экономики и права имени Альфреда Нобеля

Е.И. ЛАГУТИНА

Днепропетровский областной клинический онкологический диспансер

АГРЕССИЯ И ПРОЦЕСС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Феномен агрессии рассматривается как неотъемлемая часть процесса психологического консультирования. Клинические примеры иллюстрируют тезис о многоликости, изменчивости и неочевидности проявлений агрессии. Обосновывается целесообразность раннего распознавания бессознательных агрессивных переживаний клиента и психолога-консультанта в связи с их влиянием на эффективность процесса и опасностью его преждевременного прерывания.

Ключевые слова: агрессия, психологическое консультирование, эффективность.

Цель нашего сообщения очень конкретна: продемонстрировать важность максимально раннего обнаружения агрессивной составляющей в переживаниях обоих участников консультативного процесса – клиента и психолога-консультанта, поскольку «слепое пятно» в восприятии агрессивной стороны отношений, является частой причиной неэффективности работы или поводом для «необъяснимого» преждевременно-го прерывания отношений.

Постановка проблемы. Мы рассматриваем агрессию в психодинамических традициях как «тенденцию или совокупность тенденций, проявляющихся в реальном поведении или фантазировании, цель которых заключается в том, чтобы повредить другому человеку, уничтожить, понудить к каким-либо действиям, унижить его и пр. Агрессия может выражаться не только в прямом действии разрушения или насилия. Любое поведение, как негативное (например, отказ от помощи), так и позитивное, символическое (например, ирония), при действительном осуществлении может выполнять функцию агрессии» (Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б., 1996).

Человеческие отношения пронизаны агрессией. Иногда она очевидна, но чаще не проявляется в откровенной враждебности. Шутки, безобидные на первый взгляд, бестрастные комментарии или пугающие сны о смерти близких людей на поверку оказываются проявлением агрессивных тенденций. Исследование неочевидных мотивов поведения наших клиентов часто позволяет увидеть агрессивную составляющую в поступках казалось бы бесспорно позитивных, например, в поздравлении с праздником и в преподнесении коробки конфет или цветов.

Сонливость психолога во время консультации, забывчивость, касающаяся одного из клиентов, желание выглядеть в его глазах особенно доброжелательным, неоправданно завышенная (заниженная) стоимость услуг психологов-консультантов при внимательном отношении к собственному бессознательному открывает агрессивную составляющую контрпереносных переживаний.

Изложение основного материала. Безмятежное течение консультативного процесса искушает возможностью поверхностного восприятия отношений с клиентом, даёт нам

право избегания глубины в понимании всего содержания взаимодействия. Наша убежденность во взаимном миролюбии и благостности отношений, позволяющая фантазировать о нерушимости терапевтического альянса, часто является защитным отрицанием возможности агрессивного отношения к нам и сопротивлением собственным агрессивным импульсам. Постараемся проиллюстрировать вышеизложенное несколькими клиническими выкладками.

Клиентка – чрезвычайно доброжелательная и улыбочивая девушка. Никогда не опаздывает, очень активна в консультативном процессе. Часто с благодарностью говорит о важности психолога в ее жизни, старается быть идеальной клиенткой и даёт возможность консультанту чувствовать себя очень эффективным. В её сневидении кабинет психолога предстает абсолютно идеальным: «Все такое чистое, красивое. Везде стоят цветы, очень светло и нарядно. Все блестит, как будто бы долго и тщательно убрали». Проснувшись, клиентка испытала радостное чувство, которым, по её словам, она была обязана своему психологу: «Как мне повезло, что вы есть в моей жизни».

Когда консультант обратил её внимание на несовпадение реалий сна и действительности (на самом деле кабинет не отличался особой чистотой и нарядностью), пациентка отреагировала растерянностью. Она поспешила заверить консультанта в том, что никогда не замечала, что происходит вокруг нее, что она сосредоточена на отношениях с психологом, «в это время мир вещей перестает быть значим для меня».

Выслушав ответную реплику о том, что сон свидетельствует об обратном, о связи ее настроения с миром вещей, после довольно продолжительных размышлений она признала, что старалась не замечать беспорядка в кабинете, т. к. он очень сильно раздражал ее.

В последующем в переживаниях клиентки обнаружилось отношение к беспорядку как проявлению враждебности в её адрес. Видя в кабинете неаккуратно сложенные на поддоннике книги, пациентка чувствовала опасность: «Все как у меня дома, они разбрасывают вещи, потому что ненавидят меня. Когда я это вижу, меня охватывает бешенство, я готова разорвать на куски моих близких. Если бы я дала волю своим чувствам, могло произойти что-то непоправимое». Очевидно, это переживание характеризовало и отношение к психологу, который «атаковал» её беспорядком в своём кабинете. В ответ на угрозу она испытывала неосознаваемую агрессию и страх непоправимых последствий её проявления. Неприемлемое сознанием желание разорвать психолога на куски реактивным образом превращается в свою противоположность – утрировано восторженное отношение. Во сне реализуется желание избавиться от агрессивных импульсов и избежать возможных последствий неконтролируемой агрессии.

Агрессии свойственно прятаться под различными масками, даже под маской любви и благодарности (О.Ф. Кернберг). Увидеть ее порой совсем непросто, признаки, по которым ее можно опознать, иногда совсем неочевидны. Может возникнуть вопрос: зачем ее идентифицировать? Если клиент не выражает явных проявлений агрессивности, может быть, совсем не обязательно производить «раскопки», выискивая отдалённые намёки на неё? Клиентка в нашем клиническом примере была всем довольна, считала консультирование успешным, нужно ли было конфронтировать ее с неявным содержанием сна? Не следует ли учитывать очевидные, ясные, отчетливо проявляющиеся признаки симпатии, игнорируя подспудно существующие проявления раздражения, разочарования, страха и ненависти? Главный повод для диагностики неявной агрессивности – преодоление сопротивления, самым печальным последствием которого может быть неожиданное разрушение отношений. Мы могли бы привести множество примеров прерывания процесса консультирования и психотерапии по причине неосознаваемой ни клиентом, ни специалистом агрессивности, неявно существовавшей в их отношениях. Причем причиной разрушения отношений не всегда была односторонняя агрессия клиента. Неосознаваемая враждебность психолога, адресованная пациенту, еще более губительна для терапевтических отношений.

Например, следующий эпизод был представлен коллегой в качестве иллюстрации вопиющей нелогичности случившегося вслед за этим разрыва отношений. *Клиент, на протяжении пяти месяцев консультирования отличавшийся непунктуальностью, нерегулярно плативший деньги, часто сам недоумевавший по поводу того, что он так долго*

удерживается в отношениях, несмотря на отсутствие улучшения, по непонятным для психолога причинам изменил поведение. Перемена, по мнению консультанта, была абсолютно спонтанной, поскольку сам специалист был чрезвычайно лоялен к нарушениям правил и не прилагал никаких усилий для ужесточения сеттинга. Клиент же практически перестал опаздывать, начал своевременно вносить плату, но при этом продолжал сомневаться в целесообразности отношений. Делясь своими сомнениями, он неоднократно говорил о разочаровании в собственных способностях что-либо изменить в своей жизни: «Мне очень неловко перед вами, вы тратите на меня столько времени и сил, а я ничего не могу изменить в своей жизни. Наверное, я просто не способен что-либо понять».

В собственных переживаниях психолог находил выраженное сочувствие клиенту, сильное желание ему помочь, а также вину в связи с собственной неспособностью оказать ему помощь. Удивительная комплементарность их переживаний проявлялась в нарушениях сеттинга самим психотерапевтом. Чем пунктуальней становился клиент, тем чаще психолог затягивал сеансы.

Осознаваемым мотивом этого поведения было желание «как можно лучше помочь клиенту, чтобы у последнего не было сомнений, что ему на самом деле очень хотят помочь».

Критическим моментом отношений стал эпизод, когда клиент предложил несколько сеансов оплатить вперед из-за страха «растратить деньги». Психолог испытал сложные чувства: благодарность, неловкость, желание деньги взять и не менее жгучее желание от них отказаться.

В процессе супервизии коллега говорил, что преобладающим чувством в тот момент была «признательность за доверие», которое, по его мнению, отчетливо проявлялось в готовности оплатить сеансы наперед. Кроме этого, психолог испытывал страх оказаться несостоятельным, не оправдать «так много доверия».

В конечном итоге, амбивалентность была преодолена, деньги были взяты, но этот сеанс оказался последним. Накануне запланированной встречи клиент перезвонил и, сославшись на занятость, сеанс отменил, пообещав позвонить позже.

У коллеги осталось чувство вопиющей нелогичности происшедшего. Отношения были прерваны на «пике доверительности», на фоне прогностически благоприятных признаков, к которым были отнесены позитивные перемены в отношении клиента к правилам.

В процессе обсуждения этого случая обнаружилось множество интересных деталей. Так, например, на иждивении клиента находился престарелый отец, благодаря равнодушию которого детство клиента было наполнено обидами и разочарованиями. При этом отец частенько говорил о своем разочаровании в сыне, о неоправдавшихся надеждах. Сейчас же отец преисполнен благодарностью и чувством вины, поскольку сын обеспечил ему безбедную старость.

Психолог рассматривал пациента как пограничного, часто, особенно в начале, размышлял на тему бесперспективности своих усилий. Этим во многом объяснялась его терпимость к многочисленным нарушениям правил в начале терапии. Коллега обосновывал этот момент теоретическими рассуждениями о неспособности многих психотических и пограничных клиентов удерживаться в рамках жесткого сеттинга.

Очевидно, что поведение обоих участников процесса, внешне выглядевшее как доверительное, на самом деле было наполнено взаимным отвержением и агрессией. Кажущаяся лояльностью психолога – всего лишь выражение глубокой убежденности в неспособности клиента выполнять простые правила. В этом снисходительном отношении проявляются отчетливые отцовские черты: пренебрежение, разочарование, высокомерие и отказ от партнерских отношений.

В поведении клиента также легко различимы параллели с семейными отношениями. Его «зрелое» поведение, проявившееся с какого-то момента консультирования, во многом и есть содержание его невротических проблем – агрессивная жертвенность, главной целью которой является формирование чувства вины и раскаяния. Апофеозом противостояния является история с деньгами и последующим уходом. По-видимому, основной мотив

этого поступка – агрессивное желание оставить психолога с чувством вины. Деньги помогали клиенту добиваться этой цели.

Агрессия и любовь – тесно связанные и очень плотно переплетающиеся чувства. В отношениях родителя и ребенка, психолога и клиента мы видим различные варианты сочетания этих чувств, с различной степенью их осознанности.

Трехлетний ребенок, оставленный родителями на 4 дня на попечение бабушки, выбрасывает свои игрушки в форточку. Причем это самые любимые игрушки, те, которыми он очень сильно дорожил. Поведение, которое вызвало у близких людей недоумение, раздражение и гнев. Эти чувства возникли потому, что близкие были сосредоточены исключительно на агрессивной составляющей поступка. Но в этом поведении очевидны и проявления любви. Этим поступком ребенок сообщает о чрезвычайно сильной привязанности к родителям, о непереносимости расставания.

Агрессия в этом эпизоде – способ избежать пассивной роли брошенного. Уже не ребенок брошен, а он бросает, сам по своей воле расстаётся с любимыми объектами. Он контролирует ситуацию.

Этот механизм мы часто видим в структуре т. н. садистической любви. Порой чрезвычайно интенсивное чувство любви и привязанности проявляется в форме садистического контроля над отношениями.

З. Фрейд говорил об активности, направленной на овладение объектом, как разновидности влечения к самосохранению. В случае, описанном нами, речь идет именно об этом (Фрейд З., 2008).

При том, что ненависть, агрессия часто трактуются как обратная сторона любви, в психоанализе преобладает точка зрения, что ненависть – это не отрицательная любовь, она возникает независимо и достаточно сложным путем. З. Фрейд утверждал, что «подлинные прообразы отношения ненависти возникают не в любовных отношениях, не в сексуальной жизни, а в борьбе Я за самосохранение».

Клиент, воспринимавшийся коллегой как чрезвычайно агрессивный, отличался выраженной склонностью к контролю за психологом, который описывал свои переживания как «пребывание под микроскопом». Он говорил, что клиент за ним постоянно наблюдает и подсматривает. В качестве примера агрессивного внимания приводились реплики клиента в ответ на урчание в животе психолога: «Наверное, профессия не очень хорошо вас кормит». Или замечание по поводу усталости психолога: «Что, ночь была бурной?». Не прощались малейшие шероховатости в интерпретациях, затруднения в понимании сообщенной клиентом информации. Природа этого поведения расценивалась коллегой как следствие страха отвержения. Им была выбрана стратегия игнорирования колкостей, основанная на предположении, что пациент тестирует прочность их отношений.

Но при этом в их отношениях постоянно нарастало напряжение. Психолог начал ловить себя на злости и раздражении, тревоге перед приходом клиента. В конечном итоге в ответ на реплику клиента о том, что лицо психолога не отличалось приветливостью в момент их встречи, он спросил: «Вы думаете, что я могу быть приветливым, находясь под вашим пристальным разоблачающим вниманием?». Произошел взрыв: клиент высказывал обвинения в лицемерии, в том, что на словах психологом поощряется полная свобода высказываний, а на деле, он не хочет слышать настоящих чувств и мыслей, предпочитая ложь правде и т. д.

Очевидно, что с обеих сторон ощущалась угроза безопасности «Я», что привело к взаимным проявлениям агрессивности. Хотя в этом случае все закончилось хорошо. В конечном итоге, пациент приблизился к пониманию агрессивной сущности контроля над психологом. Хотя, нам кажется, более конструктивной была бы более ранняя демонстрация специалистом своего понимания агрессивной подоплеку отношений.

Выводы. Подводя итоги, можно отметить, что проявления агрессии в процессе психологического консультирования обширны и многогранны, механизмы защиты, маскирующие её присутствие, обуславливают многоликость, изменчивость и неочевидность. Даже опытный профессиональный взгляд не сразу и не всегда способен её обнаружить. Распознавание агрессивности технически сложнее, чем диагностика других чувств. Сопротивле-

ние вмешивается очень интенсивно в процесс исследования переносных и контрпереносных переживаний, в которых представлена агрессия. Нам бывает страшно осознать ненависть клиента в наш адрес. Механизмы психологической защиты позволяют избегать её осознания. Трудно принять себя ненавидящим клиента, гораздо безопасней для самооценки воспринимать себя доброжелательным и расположенным к нему. Каждый раз, когда мы воспринимаем терапевтические отношения наполненными исключительно доброжелательностью, нам следует поискать контрпереносный мотив, препятствующий осознанию агрессивной компоненты отношений.

Список использованной литературы

1. Кернберг О.Ф. Отношения любви: норма и патология / О.Ф. Кернберг. – М.: Класс, 2000. – 256 с.
2. Лапланш Ж. Словарь психоанализа / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М.: Высш. шк., 1996.
3. Фрейд З. Заметки об одном случае невроза навязчивости // Фрейд З. Сочинения по технике лечения. – М.: Фирма СТД, 2008. – С. 123–131.

Феномен агресії розглядається як невід’ємна частина процесу психологічного консультування. Клінічні приклади ілюструють тезу про багатолікість, мінливість і неочевидність проявів агресії. Обґрунтовується доцільність раннього розпізнавання несвідомих агресивних переживань клієнта і психолога-консультанта у зв’язку з їх впливом на ефективність процесу і небезпекою його передчасного переривання.

Ключові слова: агресія, психологічне консультування, несвідомі агресивні переживання.

The aggression phenomenon is considered as an integral part of the process of psychological consulting. Clinical examples illustrate the thesis about the lack of obvious features, the variability and the multitude of faces displayed by aggression. The expediency of early recognition of unconscious aggressive experiences of the client and the psychological consultant in connection with their influence on the efficiency of process and the danger of its premature interruption is proved.

Key words: aggression, psychological consultation, unconscious aggressive experiences.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072+159.923.3

О.О. ЛОЗА

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

МОДЕЛІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА МЕТОДИКИ ЙОГО ДІАГНОСТИКИ

Проаналізовано психологічні моделі перфекціонізму та проведено психометричну перевірку внутрішньої узгодженості шкал та факторних структур опитувальників, які діагностують перфекціонізм.

Ключові слова: перфекціонізм, модель перфекціонізму, параметри перфекціонізму, методики діагностики перфекціонізму.

Вступ. Поширення західного прикладу життя, з його високими стандартами та вимогами до особистості (її знань, умінь, навиків), провокує виникнення плеяди так званих перфекціоністів, тих, хто прагне досягати довершеності в будь-якій сфері життєдіяльності. Відтак, виникає запит до науки пояснити сутність такого феномену (перфекціонізму) та розробити методи його всебічного дослідження та діагностування.

Аналіз останніх досліджень. Оскільки феномен перфекціонізму зацікавив вітчизняних вчених (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева, І.А. Гуляс, В.А. Ясная, С.В. Волікова, А.М. Галкіна) відносно нещодавно, то й основний доробок у напрямі дослідження моделі перфекціонізму та розробки діагностичних інструментаріїв належить зарубіжним вченим (D. Burns, R. Frost, P. Hewit, G. Flett, D. Boucher, L. Davidson, R. Slaney, J. Ashby, L. Terry-Short, R. Owens, P. Slade, M. Dewey).

Формулювання мети дослідження. Відтак, постає завдання проаналізувати психологічні моделі перфекціонізму та провести психометричну перевірку внутрішньої узгодженості шкал та відтворюваність факторних структур опитувальників, що й становить мету нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, сучасна наука характеризується диференціацією пошуків, що нерідко створює додаткові складнощі у побудові єдиної загальноновизнаної концепції тих чи інших феноменів. Це стосується й перфекціонізму, оскільки існує ряд його моделей і опитувальників, які їм відповідають.

На сьогодні відомі такі опитувальники перфекціонізму: шкала перфекціонізму D. Burns (The Burns Perfectionism Scale), шкала дисфункціональних установок А. Weissman, А. Beck (Dysfunctional Attitude Scale), багатовимірна шкала перфекціонізму R. Frost (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-F), багатовимірна шкала перфекціонізму P. Hewit, G. Flett (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H), шкала перфекціонізму для дітей та юнацтва G. Flett, P. Hewit, D. Boucher, L. Davidson (Child and Adolescent Perfectionism Scale, CAPS), шкала недосягнутої довершеності R. Slaney, J. Ashby (Almost Perfect Scale, APS-r), шкала позитивного та негативного перфекціонізму L. Terry-Short, R. Owens, P. Slade, M. Dewey (Positive and Negative Perfectionism Scale, PNSP) та опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогороваї. Серед вітчизняних дослідників найбільш використовуваними є багатовимірні шкали перфекціонізму Р. Hewit, G. Flett, багатовимірні шкали перфекціонізму R. Frost, шкали недосягнутої довершеності R. Slaney, J. Ashby та опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогороваї. Кожен з цих опитувальників ґрунтується на заздалегідь розробле-

них теоретичних моделях перфекціонізму, які мають дати відповідь перш за все на питання структури перфекціонізму та критеріїв його конструктивності / неконструктивності.

Так, «Багатовимірна шкала перфекціонізму» R. Frost являє собою опитувальник, який містить 35 питань і базується на уявленні про перфекціонізм, що складається з шести параметрів (відповідно, шкал опитувальника): *особистісні стандарти* – схильність висувати надмірно високі стандарти у поєднанні з надмірною важливістю відповідності цим стандартам, що породжує коливання самооцінки й хронічну незадоволеність діяльністю; *заклопотаність помилками* – негативна реакція на помилки, схильність вбачати в помилці невдачу; *сумніви у власних діях* – перманентні сумніви щодо якості виконання діяльності; *батьківські очікування* – сприйняття батьків як таких, що мають дуже високі очікування; *батьківська критика* – сприйняття батьків як таких, що надмірно критикують; *організованість* – відображає важливість порядку й організованості [1]. Слід зазначити, що модель R. Frost ґрунтується на двох основних конструктах – «особистісні характеристики» та «батьківський стиль» [4]. Останній викликає певні сумніви, оскільки є скоріше детермінантою виникнення перфекціонізму, ніж його складовою. Окрім цього, сам дослідник наголошує на тому, що організованість не входить до загального показника перфекціонізму й розглядається як самостійний, але пов'язаний з ним параметр. Тому, на нашу думку, правильнішим було б використання окремих шкал опитувальника для діагностики перфекціонізму, а саме – «особистісні стандарти», «заклопотаність помилками», «сумніви у власних діях». Водночас параметри «заклопотаність помилками» та «сумніви у власних діях», можна розглядати як прояви неконструктивної форми перфекціонізму.

Психометрична перевірка опитувальника багатовимірна шкала перфекціонізму R. Frost показала, що загальний перфекціонізм має показник внутрішньої узгодженості α Кронбаха 0,82, а це означає що методика є надійною. На діаграмі осипу чітко виокремилась п'ятифакторна структура перфекціонізму, що суперечить авторській, яка містить шість факторів. Однак змістовний аналіз показав, що питання п'ятого фактора мають суттєві навантаження й на інші фактори, які за сутністю є більш природними для цих питань. Тому нами було прийнято рішення зменшити кількість факторів до чотирьох, які в кінцевому вигляді пояснили 47% дисперсії. Варто сказати, що опитувальник R. Frost раніше був підданий психометричній перевірці вітчизняними [7] та зарубіжними вченими [9] при цьому, наші результати відповідають зарубіжним. У цілому ми підтвердили два авторських параметри – «особистісні стандарти» та «організованість». Цікавим виявився той факт, що поєдналися в один фактор параметри «батьківських очікувань» і «батьківської критики», а також «заклопотаність помилками» і «сумніви у власних діях». А це знову ж таки нашою думку про можливість тлумачення останніх як таких, що обумовлюють конструктивну/неконструктивну форми перфекціонізму. Таким чином, опитувальник багатовимірна шкала перфекціонізму R. Frost потребує доопрацювання та розробки нових «ключів» та норм.

Багатовимірна шкала перфекціонізму P. Hewit, G. Flett являє собою опитувальник, що містить 45 питань, і у своїй основі має уявлення про перфекціонізм як складовий трьох параметрів (відповідно, шкал опитувальника): *перфекціонізм, орієнтований на себе* (я-адресований перфекціонізм), – передбачає існування високих стандартів, постійного самооцінювання й цензурування власної поведінки, а також виражений мотив прагнення до досконалості, який варіюється за інтенсивністю в різних людей; *перфекціонізм, орієнтований на інших* (перфекціонізм, адресований іншим людям), – передбачає нереалістичні стандарти для значущих людей із близького оточення, очікування досконалості й постійне оцінювання інших; *соціально приписаний перфекціонізм* – характеризує суб'єктивне переконавання в тому, що люди у своїх нереалістичних очікуваннях схильні занадто суворо оцінювати індивіда й тиснути на нього з метою примусити бути більш досконалим [1; 2; 4]. Згідно зі своєю теоретичною моделлю P. Hewit, G. Flett виокремили ще один параметр – *перфекціонізм, адресований світу*, як впевненість в тому, що у світі все має бути акуратно, точно, а всі людські й загальносвітлові проблеми мають знаходити правильне й своєчасне вирішення. Однак він не був підтверджений емпірично, тому його не включено в остаточний варіант опитувальника [1].

Варто зазначити, що модель P. Hewit, G. Flett, хоча й позиціонується як багатовимірна, ґрунтується на одному конструкті – «високі стандарти», які мають різну орієнтацію (адреса-

цію) – Я, Інші, Інші стосовно мене [4]. Тому опитувальник, у першу чергу, діагностує орієнтацію (направленість) перфекціонізму. На нашу думку, про істинний перфекціонізм ми можемо говорити лише у випадку перфекціонізму, орієнтованого на себе та на інших, оскільки у своїй основі він має внутрішню мотивацію довершеності. Коли мова йде про соціально приписаний перфекціонізм, то тут скоріше маємо справу з перфекціоністською самопрезентацією, яка базується на зовнішній мотивації, тобто прагненні здаватися довершеним. Р. Hewitt розробив окремий опитувальник для діагностики перфекціоністської самопрезентації шкала перфекціоністської самопрезентації (Perfectionistic Self-Presentation Scale, PSPS) [5]. У зв'язку з цим виникає питання про доречність в опитувальнику MPS-H параметра соціально приписаного перфекціонізму, який має дещо іншу природу, порівняно з двома іншими.

Результати психометричної перевірки опитувальника свідчать, що загальний перфекціонізм має показник внутрішньої узгодженості α Кронбаха, який дорівнює 0,83, а це означає, що методика є надійною. На діаграмі осипу чітко виокремилась трифакторна структура перфекціонізму, яка в результаті пояснює 49% дисперсії. Змістовний аналіз цих факторів відповідає трьом параметрам перфекціонізму Р. Hewit, G. Flett, однак було помічено, що деякі питання у шкалах опитувальника мають незадовільне значення індексу дискримінативності (близька до нуля кореляція з кінцевим показником), тому їх варто переформулювати з метою підвищення внутрішньої узгодженості та надійності й відповідно до цього розробити нові «ключі» та норми [6]. Загалом опитувальник «Багатомірна шкала перфекціонізму» Р. Hewit, G. Flett доцільно використовувати, коли необхідно діагностувати саме спрямованість перфекціонізму.

Шкала недосягнутої довершеності R. Slaney, J. Ashby являє собою опитувальник, який містить 23 питання, й ґрунтується на уявленні про перфекціонізм як складовий трьох параметрів: *високі стандарти; організованість; розбіжності*. Базисним параметром вони вбачають «розбіжності» – суб'єктивне сприйняття особистістю постійних невдач у прагненні відповідати власним стандартам [4; 8]. Якщо придивитися уважніше, то ця модель дещо подібна до моделі R. Frost, а саме до його конструкту – «особистісні характеристики» за умови, що «розбіжності», так само як і «заклопотаність помилками» та «сумніви у власних діях», є проявом неконструктивної форми перфекціонізму. На нашу думку, опитувальник доцільно застосовувати при діагностиці конструктивної та неконструктивної форм перфекціонізму. Що ж стосується психометричної перевірки, то загальний перфекціонізм має показник внутрішньої узгодженості α Кронбаха 0,61, що є дещо нижчим від попередніх показників інших опитувальників, але все ж таки вважається достатньо надійним. Діаграма осипу засвідчує, що виокремлюються три фактори, які пояснюють 45% дисперсії і за змістовним аналізом відповідають авторським, тобто факторна структура підтвердилась.

Опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової містить 29 питань і базується на уявленні про перфекціонізм як складовий п'яти параметрів: *сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування, –* відображає суб'єктивне відчуття «примусу до досконалості» навколишніми; *завищені домагання й вимоги до себе* – описує надмірні вимоги, які висуваються до власної особистості в різних сферах життя; *високі стандарти діяльності з орієнтацією на найуспішніших індивідів (персоналізація); селектування інформації про власні невдачі й помилки (негативне селектування)* – схильність фіксуватися на невдачах при вибірковій сліпоті до власних досягнень і удач; *поляризоване мислення* – дихотомічна оцінка результату діяльності та планування її за принципом «все або нічого», тобто індивід уявляє лише два варіанти виконання діяльності – повний провал або блискуче виконання [2–4]. Окрім цього, теоретична модель містить параметр «надмірні вимоги до інших», однак емпірично він не виокремився і увійшов до поляризованого мислення. Перевірка внутрішньої узгодженості шкал показала, що α Кронбаха дорівнює 0,76, тому методика вважається цілком надійною. На діаграмі осипу чітко виокремилась лише чотири фактори, які пояснюють 42% дисперсії. Ми вирішили не збільшувати їх кількість, тому що внутрішня узгодженість питань у шкалах одразу знижується. У цілому структура опитувальника Н.Г. Гаранян та А.Б. Холмогорової була відтворена частково, зокрема ми підтвердили фактор «високі стандарти діяльності з орієнтацією на найуспішніших індивідів» та «поляризоване мислення», а інші три авторських фактори не знайшли свого втілення. Натомість ми отримали два нових фактори – «самооцінка (низька)» та «страх неприйняття та

відкидання» – які, на нашу думку, є не зовсім коректними для операціоналізації та концептуального наповнення феномену перфекціонізму, а скоріше характеризують можливі наслідки його надмірного вираження [6]. Проте перевагою опитувальника є той факт, що він влучно охарактеризував негативний аспект прояву перфекціонізму, а саме – поляризацію мислення, яка апіорно неможлива без високих стандартів і яка за умови надмірності проковує неконструктивність у прояві перфекціонізму. Однак у цілому ми вважаємо, що ця методика у своєму авторському вигляді діагностує лише неконструктивний перфекціонізм.

Висновки. Таким чином, ми здійснили стислий аналіз моделей перфекціонізму та його діагностичних інструментаріїв і дійшли висновку, що незалежно від того, якими конструктами вчені наповнюють модель перфекціонізму, всі вони сходяться у тому, що осьовим є конструкт «високі особистісні стандарти», який в основі своїй розглядається як позитивний, конструктивний аспект особистості і лише у поєднанні з певними характеристиками набуває негативного, неконструктивного прояву. На нашу думку, найбільш вдалим з цієї точки зору є конструкт поляризованого мислення. Тому перспективами подальших досліджень, є розробка власної моделі перфекціонізму та його діагностичного інструментарію.

Список використаної літератури

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Современная терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 31–41.
2. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 52–60.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–49.
4. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–83.
5. Золотарева А.А. Перфекционистская самопрезентация как патологический феномен: перспективы изучения и измерения нового феномена в клинической психологии / А.А. Золотарева // Психология XXI века: сб. материалов V Международной научно-практической конференции молодых ученых: Санкт-Петербург. – 2009. – Т. 2. – С. 282–287.
6. Лоза О.О. Аналіз психометричних та змістовних характеристик методик діагностики перфекціонізму / О.О. Лоза // Вісник Дніпропетровського національного університету. Серія «Педагогіка і Психологія». – 2010. – Т. 18. – № 9/1. – Вип. 16.
7. Ясная В.А. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1. – С. 101–120.
8. Slaney R., Rice K., Ashby J. A programmatic approach to measuring perfectionism: the almost perfect scales // G. Flett, P. Hewitt (eds) // Perfectionism: Theory, research and treatment. Washington: Amer. Psychol. Assoc., 2002. – P. 63–89.
9. Stober J. The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revised: More perfect with four (instead of six) dimensions / J. Stober // Journal of Personality and Individual Differences. – 1998. – Vol. 24. No. 4. – P. 481–491.

Проанализированы психологические модели перфекционизма и проведена психометрическая проверка внутренней согласованности шкал и факторных структур опросников, которые диагностируют перфекционизм.

Ключевые слова: перфекционизм, модель перфекционизма, параметры перфекционизма, методики диагностики перфекционизма.

The models of perfectionism were analyzed. Psychometric testing of internal consistency of scales and factor structures in questionnaires for diagnosing perfectionism was carried out.

Key words: perfectionism, model of perfectionism, parameters of perfectionism, methods of perfectionism diagnostics.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

Г.А. ПАЛЬМ, Г.А. МОРОЗ

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИКА В УМОВАХ КОНКУРЕНТНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті аналізується проблема управління конфліктами в організації в сучасних ринкових умовах, конкретизується поняття конфліктологічної компетентності керівника та наводяться результати емпіричного дослідження зв'язку рівня конфліктологічної компетентності з особливостями особистості керівника.

Ключові слова: конфлікт, управління конфліктами в організації, конфліктологічна компетентність керівника.

Вступ. Одним з важливих напрямів діяльності керівника є управління конфліктами в організації. Від конфліктологічної компетентності керівника значною мірою залежить загальний успіх його діяльності та ефективність організації в цілому. Особливого значення проблема формування конфліктологічної компетентності керівника набуває в умовах ринкових відносин, конкурентного середовища. За таких умов посилюється протистояння людських інтересів, пов'язаних з обмеженістю ресурсів (природних, соціальних, психологічних), та значно зростає психо-емоційне напруження, що прямо впливає на ступінь гостроти виникаючих конфліктів.

Сучасне розуміння конфліктів базується на кількох положеннях:

1. Конфлікт – це нормально.
2. Конфлікт – це не обов'язково погано.
3. Конфлікт – це може бути добре.
4. Конфлікт – це те, з чим можна працювати [4].

Конфлікти в організації сигналізують про наявність проблем та протиріч, якщо конфлікт розв'язується конструктивно, це приводить до позитивних змін, тобто до підвищення рівня адаптивних можливостей системи, її життєстійкості. Робота з конфліктом має відбуватися таким чином, щоб знизити його негативні наслідки та підвищити позитивний ефект. Таке сприйняття конфлікту дає можливість використовувати його як інструмент впливу на розвиток організації через зміну її культури і структури і створення тим самим умов для найбільш ефективної роботи колективу та досягнення організаційних цілей.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні в літературі не існує єдиного розуміння поняття «конфліктологічна компетентність». Так, В.Г. Зазикін визначає її як «когнітивно-регуляторну підсистему професійно значущого боку особистості, яка містить відповідні спеціальні знання та уміння» [2, с. 20]. З цього визначення зрозуміло, що конфліктологічна компетентність – це певні знання та уміння, але не зрозуміло, які саме. І.М. Кондаков вживає для позначення аналізованого феномену поняття «компетентність у вирішенні конфліктів», «компетентність керівника у конфліктних ситуаціях», яку розуміє як важливу професійну якість керівника, що полягає в здатності взаємодіяти з іншими людьми в умовах конфлік-

ту та приймати адекватні рішення [6, с. 135]. Найбільш повно поняття «управління конфліктами в організації» та пов'язане з ним поняття конфліктологічної компетентності керівника розглядає С.М. Ємельянов [5]. На його думку, управління конфліктом – «цілеспрямований, обумовлений об'єктивними законами вплив на процес його динаміки в інтересах розвитку або руйнування тієї соціальної системи, до якої належить цей конфлікт» [5, с. 46].

Виклад основного матеріалу. Виходячи з вищевикладеного, управління конфліктом передбачає такі етапи:

- прогнозування конфліктів та оцінка їх функціональної спрямованості;
- попередження або стимулювання конфлікту;
- регулювання конфлікту;
- вирішення конфлікту.

Сукупність знань, умінь і навичок керівника, які дозволяють йому успішно вирішувати завдання з управління конфліктами, і становлять зміст його конфліктологічної компетентності. Конфліктологічна компетентність керівника має формуватися в процесі професійної підготовки.

На нашу думку, переліку конкретних знань, умінь і навичок недостатньо для визначення поняття «конфліктологічна компетентність». Компетентність у будь-якій сфері – це здатність вирішувати певний клас професійних завдань. Така здатність вимагає від людини не тільки відповідних знань і навичок, але й певних особистісних рис, які пов'язані з можливістю й готовністю до їх застосування. Тому до структури конфліктологічної компетентності необхідно включити деякі особистісні риси, які можуть сприяти адекватній поведінці в ситуації конфлікту та прийняттю виважених управлінських рішень. З метою вивчення того, які саме особистісні риси пов'язані з конфліктологічною компетентністю керівника, нами було організоване спеціальне дослідження.

У дослідженні взяли участь 19 керівників організацій або структурних підрозділів організацій та підпорядковані їм групи співробітників (усього 197 осіб). На цій вибірці розглядалася основна гіпотеза: особистісні особливості керівників з різними рівнями конфліктологічної компетентності будуть значущо різними. Також ми перевіряли допоміжну гіпотезу: рівні конфліктності в групах, керівниками яких є особи з різними рівнями конфліктологічної компетентності, будуть значущо різними.

Як модель рис особистості ми обрали «Велику п'ятірку», згідно з якою виділяють 5 великих факторів особистості:

- нейротизм/емоційна стабільність – рівень чутливості людини до стресогенних ситуацій;
- екстраверсія/інтроверсія – спрямованість людини на зовнішній або внутрішній світ;
- відкритість досвіду – готовність до сприймання будь-якого виду знань;
- схильність (готовність) до згоди – ступінь соціоцентризму людини;
- свідомість (сумлінність) – ступінь свідомого контролю з боку суб'єкта за своєю поведінкою та діяльністю.

Дослідження проводилося в три етапи.

На першому етапі шляхом стороннього спостереження в природних умовах була виявлена напруженість у відносинах у деяких групах і відсутність напруженості в інших.

На другому етапі проведено тестування, в рамках якого застосовувалися три методики. Для визначення рівня конфліктності в групі – модульна методика діагностики міжособистісних конфліктів А.Я. Анцупова [1, с. 156–165]. Діагностика рівня конфліктологічної компетентності керівників проводилася за допомогою розробленого нами опитувальника. Визначення особистісних рис керівників проводилося за допомогою компактної шкали «Локатор великої п'ятірки» (The Big Five Locator) створеної Дж. Ховардом, П. Медіною і Ж. Ховардом (адаптація Л.Ф. Бурлачука і Д.К. Корольова). Її автори поставили перед собою завдання створення такого діагностичного інструменту, який міг би використовуватися в ситуаціях, що потребують швидкої оцінки загальної структури особистості [3, с. 126–134].

На третьому етапі проводилася обробка та інтерпретація результатів.

За результатами дослідження виділено 7 груп, в яких підлеглі оцінювали рівень конфліктологічної компетентності своїх керівників як середній (А група керівників); 12 груп, в яких підлеглі оцінювали рівень конфліктологічної компетентності своїх керівників як висо-

кий (Б група керівників). Отримані результати ми піддали статистичному аналізу для визначення достовірності відмінностей у рівнях досліджуваних ознак. Методом аналізу для визначення достовірності відмінностей у рівнях конфліктологічної компетентності керівників груп А та Б був обраний t-критерій Стьюдента. За результатами аналізу ми можемо стверджувати, що відмінності в рівнях конфліктологічної компетентності керівників груп А та Б є статистично значущими та достовірними.

Методом аналізу для визначення достовірності відмінностей у рівнях конфліктності між групами, керованими А-керівниками та Б-керівниками, ми обрали U-критерій Манна-Уїтні. Спираючись на його результати, ми можемо стверджувати, що відмінності в рівнях конфліктності між групами, керованими А-керівниками та Б-керівниками, є статистично значущими та достовірними. Отже, наша допоміжна гіпотеза, що рівні конфліктності в групах, керівниками яких є особи з різними рівнями конфліктологічної компетентності, будуть значущо різними, підтвердилась.

Методом аналізу для визначення достовірності відмінностей за рівнями особистісних чинників між А та Б групами керівників ми також обрали U-критерій Манна-Уїтні. Спираючись на результати аналізу, ми можемо стверджувати, що для груп керівників А та Б існують достовірні відмінності за рівнями особистісних чинників «схильність до згоди», «відкритість досвіду» (зона значущості $p \leq 0,01$), менш значущі відмінності за рівнем особистісного чинника «емоційна стабільність – нейротизм» (зона значущості $p \leq 0,05$), а чинники «екстраверсія-інтроверсія» та «свідомість» не мають статистично значущих відмінностей.

Висновки. Таким чином, з результатів дослідження можна зробити такі висновки:

1. У групах, у керівників яких рівень конфліктологічної компетентності більш низький, рівень конфліктності вищий, ніж рівень конфліктності в групах, у керівників яких вищий рівень конфліктологічної компетентності.

2. В особистісних особливостях керівників груп А та Б ми виявили відмінності, які наведено в табл. 1.

3. Гіпотеза, що особистісні особливості керівників з різними рівнями конфліктологічної компетентності будуть значущо різними підтвердилася для чинників «схильність до згоди», «відкритість досвіду», «емоційна стабільність – нейротизм» і не підтвердилася для чинників «екстраверсія-інтроверсія» та «свідомість».

Таблиця 1

Особистісні риси керівників з різним рівнем конфліктологічної компетентності

Група А (середній рівень конфліктологічної компетентності)	Група Б (високий рівень конфліктологічної компетентності)
Високий рівень свідомості	Високий рівень свідомості
Середній рівень відкритості досвіду	Високий рівень відкритості досвіду
Середній рівень емоційної стабільності	Середній рівень емоційної стабільності, але вищий, ніж у групі А
Середній рівень схильності до згоди	Високий рівень схильності до згоди
Високий рівень екстраверсії	Високий рівень екстраверсії

Таким чином, можна стверджувати, що конфліктологічна компетентність керівника перш за все пов'язана з такими особистісними рисами, як відкритість досвіду, емоційна стабільність та схильність до згоди.

Проведене дослідження дозволяє розширити поняття конфліктологічної компетентності керівника. Під конфліктологічною компетентністю ми будемо розуміти сукупність особистісних рис, знань, навичок та вмінь, які обумовлюють здатність керівника вирішувати завдання з управління конфліктами в організації. Ми вважаємо, що акцентування ролі особистісних рис у структурі конфліктологічної компетентності дозволяє окреслити шляхи її формування. Крім сукупності знань про конфлікт, навичок раціональної поведінки в конфлікті, умінь управління конфліктом, якими має володіти керівник, необхідним є спеціальний розвиток зазначених якостей особистості. Досягти цього можна шляхом спеціальної розробки тренінгових програм, які поєднували б елементи соціально-психологічного тренінгу з тренінгом особистісного зростання. Як вже зазначалося, в умовах конкурентного се-

редовища конфліктологічна компетентність керівника стає однією з найважливіших умов «виживання» організації.

Список використаної літератури

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 520 с.
2. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: учебное пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности / Л.Ф. Бурлачук, Д.Н. Королев // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 126–134.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с. – (серия «Мастера психологии»).
5. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации: учебное пособие / С.М. Емельянов. – СПб.: Авалон: Азбука-классик, 2006. – 256 с.
6. Кондаков И.М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И.М. Кондаков // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 135–143.

В статье анализируется проблема управления конфликтами в организации в современных рыночных условиях, конкретизируется понятие конфликтологической компетентности руководителя и приводятся результаты эмпирического исследования связи уровня конфликтологической компетентности с особенностями личности руководителя.

Ключевые слова: конфликт, управление конфликтом в организации, конфликтологическая компетентность руководителя.

The article analyzes conflict management in organizations in modern market conditions. The concept of manager's conflictological competence is made more concrete and the results of empirical research on correlation of the level of conflictological competence with the personality features of a manager are given.

Key words: conflict, conflict management in organizations, the manager's conflictological competence.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

Ю.В. ПРОСКУРА

Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ЛІНІ З ФАКТОРАМИ «ВЕЛИКОЇ П'ЯТІРКИ»

Статтю присвячено дослідженню та аналізу зв'язку різних типів лінії з індивідуально-психологічними особливостями, які входять до моделі «Великої п'ятірки».

Ключові слова: ліній, «Велика п'ятірка», кореляційний зв'язок.

Постановка проблеми. Можна означити дві початкові причини, які зумовили нашу зацікавленість феноменом ліній. По-перше, ми вважаємо, що ліній є проблемою, з якою стикається майже кожна людина. Принаймні, в результаті проведеного нами усного опитування не знайшлося жодної людини, яка б не визнала існування цього явища у своєму житті і не визнала б значущість ліній як певної життєвої проблеми.

По-друге, поставивши за мету поглиблений психологічний аналіз ліній, ми із здивуванням виявили, що ця проблема науковою психологією практично не розроблялася. На сьогодні нам вдалося виявити всього декілька праць, що заслуговують на увагу, присвячених психології ліній [2; 5–8]. В академічному словнику [14] визначення ліній немає, а в «неакадемічному» [15] визначення подане, на наш погляд, не зовсім коректно.

На сьогодні, в рамках роботи над кандидатською дисертацією з відповідної тематики, нами проведено дослідження уявлень про ліній [13]; визначено та обґрунтовано основні причини виникнення цього стану та виведено відповідні типи ліній [9]; розроблено, валідизовано та стандартизовано авторську методичку «Діагностика мотиваційного дефіциту» для диференційної діагностики схильності людини до того чи іншого типу ліній [10; 11]. Нижче в скороченому вигляді ми наводимо визначені нами типи ліній, які разом із «Самооцінкою» та «Прийняттям» і утворили в нашій методичці відповідні шкали.

1. *Ліній як наслідок невідповідності актуальних можливостей вимогам, що ставляться характером діяльності.* Перевтома, сонливість, хвороба, певні психічні стани – всі ці причини можна визначити як об'єктивні, «природні» чинники виникнення ліній. Цей вид ліній можна позначити як **ресурсну ліній**.

2. *Ліній як наслідок невизначеності очікуваного результату або його невідповідності витраченим зусиллям.* У цьому випадку небажання займатися певною діяльністю викликане оцінкою ситуації як такої, коли «...не варта справа заходу, а результат – праці...». Цей вид ліній можна визначити як **доцільну ліній**.

3. *Ліній як наслідок невідповідності характеру діяльності структурі потреб особистості.* Тут небажання виникає через те, що робота оцінюється як «нецікава» («...я не можу примусити себе займатися тим, що мені нецікаво...»), «безглузда» («... ця робота нічого не дає для мого професійного зростання...»). Тобто діяльність не відповідає інтересам, мотивам, особистісній спрямованості. Цей вид ліній можна визначити як **ліній унаслідок відсутності інтересу**.

4. *Як окремий випадок невідповідності характеру діяльності структурі особистості, ліній також може бути неусвідомлюваною формою негативізму, який, у свою чергу, може викликатися як зайвою «директивністю», «надмірною нав'язливістю» норми або*

розпорядження, так і певним рівнем інфантильності самої людини. Цей вид лінії можна визначити як **негативну лінь**.

5. *Лінь як наслідок невідповідності прогнозованого результату рівню домагань та самооцінки людини.* Тут на досягненні мети зав'язується самооцінка людини, і в результатах своєї праці людина бачить підтвердження надмірно значущих для неї аспектів власної «Я-концепції»: успішності, розуму, креативності тощо. Така «надзначущість» створює навколо цієї діяльності надлишкове напруження та тривогу, людина починає відчувати певний страх (частіше неусвідомлюваний) з приводу неуспіху в значущій для неї сфері. У цьому контексті лінь є свого роду психологічним захистом, який на деякий час блокує потенційно «небезпечну» діяльність. Цей вид лінії можна визначити як **захисну лінь**.

На сьогодні інформація про місце лінії в системі психічних явищ та її зв'язок з іншими психічними властивостями людини в науковій літературі, на жаль, практично відсутня. Тому одним із завдань цієї статті є організація та проведення ряду емпіричних досліджень для з'ясування комплексу зв'язків лінії як властивості з іншими індивідуально-психологічними властивостями людини. Одним з таких досліджень стало дослідження зв'язку лінії з факторами, що входять до відомої факторної моделі особистості «Велика п'ятірка» Кости – МакКрея [1].

Методика та організація дослідження. Для діагностики лінії ми використовували авторську методику «Діагностика мотиваційного дефіциту» [11]. При виборі методики діагностики загальних (базових) властивостей особистості перед нами постала дилема: використати для цієї мети «16-факторний особистісний опитувальник» Кеттелла чи одну з методик, що базується на відомій моделі «Великої п'ятірки» [1]. Зважаючи на певні нарікання щодо факторної валідності опитувальника Кеттелла (16-факторна модель не відтворюється іншими дослідниками) та внутрішньої узгодженості його окремих шкал [3], а також на мотиваційний ресурс досліджуваних (опитувальник – Форма А – складається з 187 пунктів), ми відмовилися від цього варіанта. Натомість нами був використаний інший особистісний опитувальник – «Локатор «Великої п'ятірки» (The Big Five Locator) Говарда-Медіни (адаптація Л.Ф. Бурлачука, Д.К. Корольова) [4].

Він легший за формою та кількістю пунктів для досліджуваних; 5-факторна модель, що лежить у його основі, неодноразово відтворювалася різними дослідниками; шкали (фактори), що його складають, є внутрішньо узгодженими та піддаються більш однозначній інтерпретації. Виходячи з одного із завдань нашої роботи – співвіднести лінь з уже сталими (дослідженими) психічними феноменами, ми вважаємо дослідження зв'язку лінії з факторами «Великої п'ятірки» цілком релевантним цьому завданню.

У дослідженні взяли участь 120 респондентів віком від 18 до 45 років, з них 62 жінки та 58 чоловіків, які мешкають (працюють та навчаються) у місті Дніпропетровську. Досліджувана вибірка була стратифікована за ознаками статі та віку.

Для статистичного аналізу зв'язків між лінією та факторами «Великої п'ятірки» ми використовували кореляційний аналіз за Пірсоном. Для перевірки істинності виявлених кореляційних зв'язків нами для кожного отриманого коефіцієнта кореляції будувалася діаграма розсіювання – стандартна графічна форма представлення результатів кореляційного аналізу. Всі розрахунки, а також побудову відповідних діаграм ми здійснювали за допомогою програми STATISTICA 6.0 (номер ліцензійної угоди: 31415926535897).

Результати дослідження та їх обговорення. Результати кореляційного аналізу зв'язку між лінією та показниками, отриманими за допомогою методики «Локатор «Великої п'ятірки», наведено в табл. 1.

По-перше, звертає на себе увагу достовірний зв'язок з нейротизмом таких показників лінії, як «негативізм», «захист», «самооцінка» та загального показника. Цей зв'язок позитивний: чим вищий у досліджуваних рівень нейротизму, тим вищий рівень відповідних показників лінії.

Беручи до уваги, що нейротизм – це ступінь негативної емоційної реактивності, цей зв'язок можна пояснити таким чином. Лінь як психічний стан – це певна системна відповідь на вимоги середовища. У досліджуваних з високим рівнем нейротизму потенційно більша кількість ситуацій може викликати негативну реакцію у вигляді опору різним видам діяльності та неприйняття її завдань; і, відповідно, більший клас ситуацій може демотивува-

Таблиця 1

Зв'язок лінії з особистісними властивостями за методикою «Локатор «Великої п'ятірки»

Показник	Нейротизм	Екстраверсія	Відкритість новому досвіду	Доброзичливість	Свідомість
Ресурс	,0029	-,0977	-,0376	,0841	-,2417
	p=,976	p=,299	p=,690	p=,499	p=,009
Доцільність	-,0243	,0181	,1454	-,0303	-,1130
	p=,797	p=,848	p=,121	p=,748	p=,229
Інтерес	,0126	,2110	,4284	-,1435	-,2367
	p=,894	p=,022	p=,000	p=,126	p=,011
Негативізм	,1909	,0676	,2570	-,2769	-,1873
	p=,042	p=,473	p=,007	p=,003	p=,045
Захист	,3812	-,2009	-,0088	-,1413	-,1202
	p=,000	p=,031	p=,926	p=,132	p=,201
Самооцінка	,3165	-,0852	,1455	-,1682	-,3663
	p=,001	p=,365	p=,121	p=,072	p=,000
Прийняття	,1650	,0703	,1000	,1239	,0491
	p=,078	p=,455	p=,288	p=,187	p=,603
Загальний показник	,3284	-,0461	,3684	-,1662	-,4314
	p=,000	p=,625	p=,000	p=,083	p=,000

ти людину та актуалізувати стан лінії. Графічну ілюстрацію цього зв'язку наведено на діаграмі розсіювання (рис. 1):

У випадку з «негативною» лінією – це негативна емоційна реакція на персоніфікований або неперсоніфікований тиск з боку оточення, що викликає стійке небажання здійснювати діяльність. Досліджувані з низьким рівнем нейротизму мають більш високий поріг негативного емоційного реагування і більш толерантно реагують на такий тиск, тому менш схильні до прояву цього різновиду лінії.

У випадку із «захисною» лінією такий позитивний зв'язок може бути пов'язаний з високою тривожністю, як з однією із складових загального фактора «нейротизм». Досліджувані з високим рівнем тривожності схильні частіше бачити в різних ситуаціях ту чи іншу загрозу для себе. Це може стосуватися й окремих видів діяльності, в результатах яких мають бути підтверджені певні надзначущі аспекти самооцінки. «Захисна» лінія виступає тут

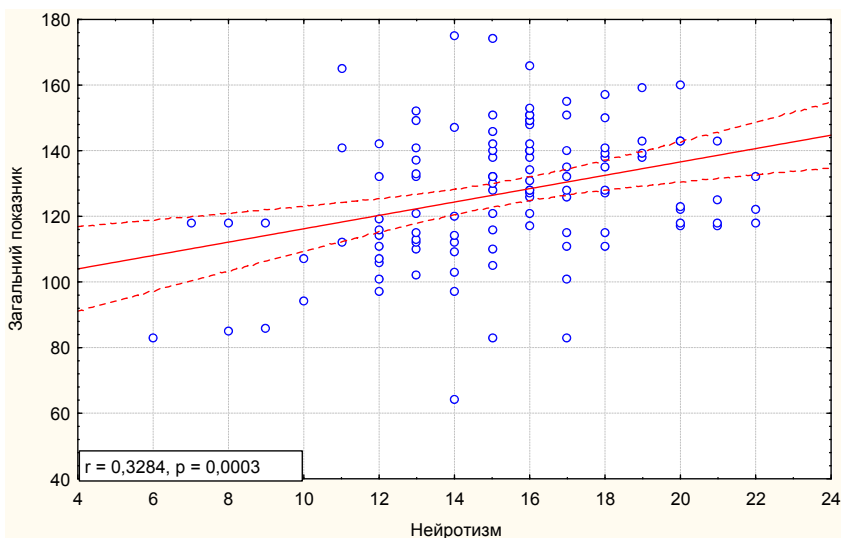


Рис. 1. Структура зв'язку між нейротизмом та загальним показником лінії

проявом неусвідомлюваного страху не впоратися із завданням належним чином, що може сильно травмувати самооцінку людини. Досліджувані з низьким рівнем нейротизму менше тривожаться та переймаються з приводу можливої невдачі і тому менше схильні до прояву «захисної» лінії.

І, нарешті, пояснення позитивного зв'язку між нейротизмом та самооцінкою лінії нам здається цілком очевидним. Оскільки ліній у масовій свідомості переважно виступає негативним явищем, висока самооцінка власної лінії може бути одним із проявів загальної низької самооцінки, яка є ще однією складовою нейротизму. Також висока самооцінка власної лінії у досліджуваних з високим нейротизмом може бути наслідком досить об'єктивної саморефлексії частоти виникнення цього стану.

По-друге, з табл. 1 ми бачимо наявність достовірних зв'язків між екстраверсією і такими показниками лінії, як «інтерес» «та захист». Спробуємо пояснити отримані зв'язки.

Ми бачимо, що між екстраверсією та «Інтересом» існує позитивний зв'язок: чим вище у досліджуваних рівень екстраверсії, тим більше вони схильні до лінії, яка виникає внаслідок втрати або відсутності зацікавленості до діяльності. Цей зв'язок, на нашу думку, можна пояснити таким чином. Одними зі складових екстраверсії як загального фактора є рівень загальної активності та пошук нових вражень. Високий рівень цих складових створює певну мотиваційну тенденцію в поведінці – людина починає шукати в діяльності, якою вона займається, джерело нових вражень та гострих відчуттів. Закономірно, що ті види діяльності, які не відповідають цій тенденції (монотонність, рутинні операції, «паперове» діловодство тощо), не будуть викликати великої зацікавленості та особливого ентузіазму саме в екстравертованих досліджуваних. Як наслідок, зі зростанням рівня екстраверсії буде зростати й схильність до відповідного виду лінії.

У свою чергу, негативний зв'язок між екстраверсією та «захисною» лінією може бути пояснений як високим рівнем сміливості, що є характерним для екстравертів, так і відсутністю зайвої надлишкової рефлексії неналежного виконання роботи, що детермінується загальною спрямованістю екстравертів на зовнішній світ та активну взаємодію з ним.

По-третє, ми бачимо наявність достовірних позитивних зв'язків між відкритістю новому досвіду і такими показниками лінії, як «інтерес», «негативізм» та загальним показником. Позитивний зв'язок між відкритістю новому досвіду та схильністю до лінії, яка виникає внаслідок втрати або відсутності зацікавленості до діяльності, ми вважаємо цілком закономірним та очікуваним. Одним із ключових вимірів відкритості новому досвіду є наявність та сила внутрішньої мотивації до діяльності, коли певна діяльність цікава для людини сама по собі і для її ініціювання та виконання не потрібно жодних зовнішніх стимулів. Як ми вже зазначали, саме інтерес є одним з прямих проявів внутрішньої мотивації. Очевидно, що для осіб з високим рівнем відкритості новому досвіду (а відповідно, і внутрішньої мотивації) інтерес, зацікавленість діяльністю стають головними мотиваторами її здійснення, а їх відсутність призводить до мотиваційного дефіциту – лінії.

Деяко несподіваним стала для нас наявність позитивного зв'язку між відкритістю новому досвіду та показником «негативізм». Можливо, такий результат пов'язаний із загальною непропорційністю справ, якими потрібно займатися за необхідністю, та справ, якими хочеться займатися за інтересом та власним покликанням. При чому перекиє у бік перших буде характерним як для навчання, так і для професійної діяльності. Така непропорційність, на нашу думку, є досить типовим явищем у житті сучасної людини. Можна припустити, що перманентне «незадоволення» (або утруднене задоволення) внутрішньої мотивації у досліджуваних з високим рівнем відкритості новому досвіду призводить до певного фрустраційного стану. Як наслідок, починає зростати незадоволення і роздратування, яке, у свою чергу, і призводить до зростання «негативної» лінії: «Раз я не можу робити те, що мені цікаво, я не буду робити й те, що робити зобов'язаний».

Саме ці два пояснення щодо зв'язку між відкритістю новому досвіду та показниками «інтерес» та «негативізм» будуть справедливими й для пояснення достовірного позитивного зв'язку із загальним показником лінії. Структуру цього зв'язку наведено на діаграмі розсіювання (рис. 2).

Як ми бачимо з наведеної на рис. 2 діаграми, чим вищий у досліджуваних рівень відкритості новому досвіду, тим вищий загальний показник лінії.

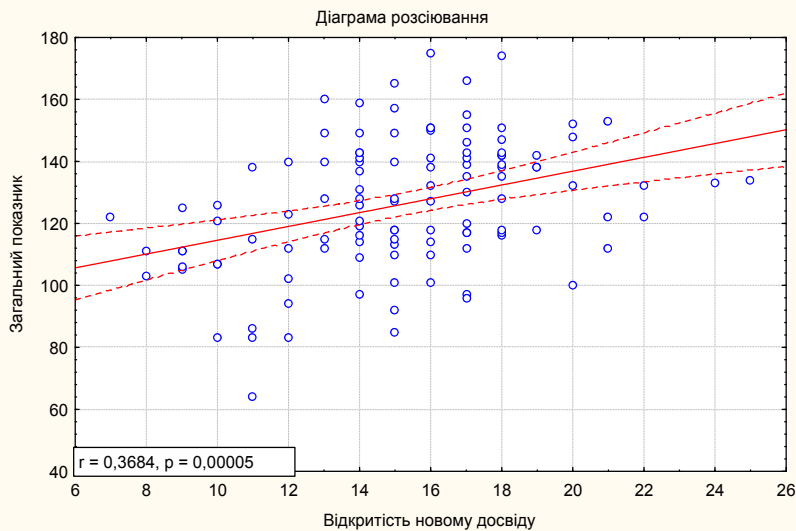


Рис. 2. Структура зв'язку між відкритістю новому досвіду та загальним показником ліні

По-четверте, ми бачимо достовірний негативний зв'язок між доброзичливістю і таким показником ліні, як «негативізм». Його, на нашу думку, можна пояснити так. «Негативна» лінь – це прояв усвідомлюваного чи неусвідомлюваного опору, який виникає як реакція на надмірний тиск з боку оточення. Для досліджуваних з високим рівнем доброзичливості характерні м'якість, безконфліктність, схильність до компромісів, високий рівень афіліативних потреб тощо. Закономірно, що вони будуть більш спокійно сприймати тиск з боку інших та менше опиратися йому. Цей результат добре узгоджується з думкою, що схильність до «негативної» ліні негативно корелює зі спрямованістю на спілкування.

По-п'яте, ми бачимо, що 5 з 8 показників нашої методики показують достовірний негативний зв'язок з таким фактором «Великої п'ятірки», як «свідомість (сумлінність)». Що важливо, з цим фактором корелює загальний показник ліні. Структуру цього зв'язку наведено в діаграмі розсіювання (рис. 3). З наведеної на рис. 3 діаграми ми бачимо, що чим вищий у досліджуваних рівень свідомості, тим нижчий загальний показник ліні.

Висновки. Важливо відзначити, що серед виявлених нами зв'язків між факторами «Великої п'ятірки» та показниками ліні, за нашою методикою, це найщільніший зв'язок, що

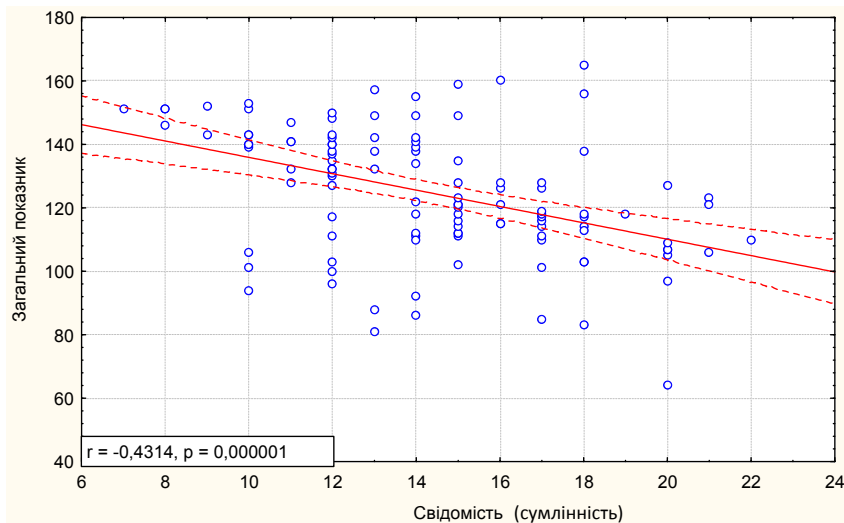


Рис. 3. Структура зв'язку між свідомістю (сумлінністю) новому досвіду та загальним показником ліні

може свідчити про найбільш значущу роль цього фактора у виникненні та індивідуальних проявах ліні як стану мотиваційного дефіциту. Також тісний негативний зв'язок свідомості з показниками ліні свідчить про важливу роль, яку відіграє здатність до вольової регуляції щодо контролю та подолання цього стану – вольове зусилля є фактором компенсації дефіциту «природної» мотивації. Образно позицію «високосвідомих» досліджуваних, щодо власної ліні можна позначити таким чином: «Якщо потрібно, я це зроблю, незважаючи на свій фізичний та психологічний стан; незважаючи на те, подобається мені це чи ні; незважаючи на тиск; незважаючи на те, цікава для мене ця робота чи ні». Однак ми вважаємо, що питання, наскільки така позиція є виграшною в стратегічній життєвій перспективі та наскільки будуть виправдані затратені вольові зусилля, залишається відкритим.

Нелінійних зв'язків між лінню та факторами «Великої п'ятірки» нами не виявлено.

Список використаної літератури

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
2. Боровская Н.В. Психологические и психофизиологические предпосылки лениности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Боровская; РГПУ им. А.И. Герцена.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности / Л.Ф. Бурлачук, Д.К. Королёв // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 126–134.
5. Воробьева В.В. Психология лени: постановка проблемы / В.В. Воробьева, И.С. Якиманская // <http://psyvoren.narod.ru>
6. Леви В.Л. Лекарство от лени / В.Л. Леви. – М.: Метафора, 2005. – 224 с.
7. Михайлова Е.Л. Роль ситуационных и личностных факторов в формировании лени / Е.Л. Михайлова // Вестник СПбГУ. Серия 6: «Психология». 2007. – Вып. 2. – С. 219–225.
8. Михайлова Е.Л. Ситуационные и личностные детерминанты лени: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Л. Михайлова. – СПбГУ, 2007.
9. Проскура Ю.В. Анализ причин возникновения и классификация видов лени / Ю.В. Проскура // Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. – 2007. – Вип. 12. – С. 64–71.
10. Проскура Ю.В. Проблема розробки психодіагностичного інструментарію для дослідження та діагностики феномену ліні / Ю.В. Проскура // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон, 2006 – 351 с.
11. Проскура Ю.В. Розробка, психометрична перевірка та стандартизація методики діагностики ліні / Ю.В. Проскура // Проблеми емпіричних досліджень у психології: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2009. – С. 223–235.
12. Проскура Ю.В. Феномен лени как объект психологического исследования и проблема психологического консультирования / Ю.В. Проскура // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон: Персей, 2004. – С. 217–219.
13. Проскура Ю.В. Эмпирическое исследование особенностей лени как психологического феномена / Ю.В. Проскура // Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. 2005. – Вип. 11. – С. 71–77.
14. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 439 с.
15. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 760 с.

Статья посвящена исследованию и анализу связи разных типов лени с индивидуально-психологическими особенностями, которые входят в модель «Большой пятерки».

Ключевые слова: лень, «Большая пятерка», корреляционная связь.

The article is devoted to research and analysis of connection of different types of laziness with individual psychological features included in the model of the «Big five».

Key words: laziness, «Big five» cross-correlation connection.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371.1

М.В. СУРЯКОВА

*Державна металургійна академія України,
м. Дніпропетровськ*

УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті висвітлюються результати дослідження актуальних уявлень про професійну діяльність студентів-психологів. Проаналізовано змістовний та динамічний аспекти уявлень, а також ставлення студентів-психологів до професійної кар'єри.

Ключові слова: професійне становлення, професійна кар'єра, ставлення до професії.

Вступ. У процесі професійного становлення фахівців на етапі навчання у ВНЗ у результаті теоретичної підготовки та певного практичного досвіду складаються суб'єктивні уявлення щодо особливостей майбутньої професійної діяльності, визначається суб'єктивне значення професії, формується ставлення до професійної праці взагалі.

Аналіз останніх досліджень. Визначальну роль ставлення фахівця до професійної діяльності підкреслюють дослідники професійної праці: Е.Ф. Зеєр, Д.М. Завалішина, О.М. Іванова, Є.А. Клімов, А.В. Карпов, М.С. Пряжніков, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.В. Кузьміна, С.П. Бочарова, Б.Ф. Ломов, Г.С. Костюк, Т.В. Кудрявцев, В.О. Толочек, А.Р. Фонарьов, В.Д. Шадріков та ін.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Сфера професійних уявлень має динамічну природу та розвивається у ціннісно-смысловому контексті. Уявлення закріплюються через мову та мають оціночний характер. Образ професії може бути механізмом створення індивідуальних професійних уявлень і впливати на професійну самосвідомість та поведінку фахівця. Усвідомлення власних професійних уявлень дає можливість майбутньому фахівцю описати та усвідомити зміст професійної діяльності, підготуватися до неї відповідним чином та накреслити етапи реалізації [4; 5].

У структурі особистісних уявлень щодо професії науковці найчастіше визначають два компоненти: уявлення про зміст професійної діяльності, засоби та знаряддя праці, умови праці, а також уявлення особистості про наявність у неї задатків та якостей, які, на її думку, сприятимуть успішності здійснення професійної діяльності [3]. Отже, система професійних уявлень особистості складається з двох основних взаємопов'язаних підсистем: предметної (сукупності уявлень про зміст самої діяльності) та суб'єктивної (сукупності уявлень про суб'єкта професійної діяльності).

Важливим завданням у підготовці майбутніх фахівців стає вивчення їхніх професійних уявлень протягом навчання у ВНЗ, спостереження за динамікою та змінами в структурі відповідних уявлень. Таке завдання є важливим саме з тієї причини, що професія психолога відрізняється особливими вимогами до фахівця: він має бути підготовлений до практичної роботи з людьми різного віку, досвіду, соціального статусу. Оскільки ж молода людина, закінчивши навчання у ВНЗ, має одразу приступити до реалізації складних за змістом професійних дій практичного психолога, то за відсутності особистісного життєвого досвіду на по-

чатку професійної діяльності її основою мають бути, як мінімум, реалістичні, узгоджені, визначені професійні уявлення [1].

Тому ми поставили за мету дослідити зміст та особливості динаміки уявлень про майбутню професійну діяльність у студентів-психологів у процесі професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснювалося на базі психологічного факультету Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. У дослідженні ми виходили з того, що уявлення студентів-психологів про майбутню професію є передумовою успішної професіоналізації в період навчання у ВНЗ; уявлення змінюються в процесі навчання під впливом теоретичних дисциплін і різних видів практик, набуваючи все більшої повноти, адекватності і цілісності. Для визначення динаміки професійних уявлень студентів-психологів у дослідженні брали участь 45 студентів I та IV курсів денної та заочної форми навчання.

Дослідження здійснювалося в трьох діагностичних напрямках, які відповідають основним детермінантам професійної успішності: діагностика мотиваційної спрямованості студентів, їх ставлення до свого навчання, професії і майбутньої діяльності; дослідження всієї структури ставлень, в яких одними з найважливіших є ставлення до свого майбутнього, до себе і своєї професійної діяльності; також діагностика професійних цілей і мотивів, уявлення щодо професійної кар'єри, можливості просування у професійному просторі, особистісний сенс професійної кар'єри.

Отримані в дослідженні дані виявляють особливості професійних уявлень студентів-психологів I і IV курсів, дають можливість порівняти уявлення та визначити динаміку їх розвитку.

З метою визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється в ступені виразності прагнення до оволодіння професією і роботи за нею, застосовувалася методика професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької [2]. Результати дослідження наведено на рис. 1.

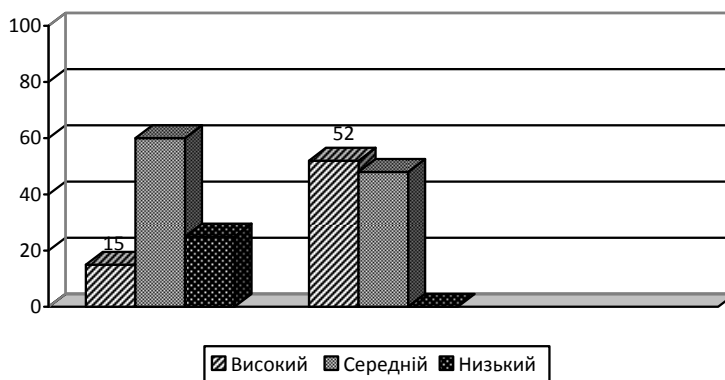


Рис. 1. Рівні професійної спрямованості студентів-психологів I і IV курсів

Встановлено, що для студентів I курсу характерні середні та низькі показники сформованості рівня професійної спрямованості.

Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено навчається на цьому факультеті; вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за спеціальністю, а іншими причинами, наприклад підкоренням вимогам батьків, близькістю ВНЗ до місця проживання та ін.; студент не бачить нічого корисного для себе у майбутній професії; професія, що набувається, йому малоцікава.

Високі показники за тестом свідчать про те, що студент прагне оволодіти обраною професією, професія подобається йому, він хоче в майбутньому працювати і далі удосконалюватися за цією професією; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих фахівців у сфері обраної професії; вважає цю професію справою свого життя. Проте високий рівень професійної спрямованості мають лише 15% студентів-першокурсників.

Якісний аналіз відповідей студентів-психологів, що навчаються на I курсі, дозволив виявити ряд проблем і суперечностей, пов'язаних з періодом професійного навчання. Так, найменший середній бал у наведеній вибірці був отриманий за результатами відповідей щодо таких міркувань:

– «У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія» (середній бал склав 0,4);

– «За власною ініціативою читаю додаткову літературу, що стосується до майбутньої професії» (середній бал склав 0,45) та ін.

Отже, для більшості студентів-першокурсників характерний як виражений інтерес до процесу освоєння майбутньої професійної діяльності, так і недостатнє прагнення подальшої реалізації в ній. У частини ж студентів цієї групи відсутній стійкий інтерес до оволодіння обраною професією і подальшою професійною діяльністю.

Для студентів IV курсу характерні високі і середні показники рівня професійної спрямованості. Високий рівень навчально-професійної спрямованості виявлений у 52% опитаних, середній рівень – у 48% студентів-психологів IV курсу. Студентів з низькими показниками рівня професійної спрямованості не виявлено у цій групі.

Відзначимо, що показники сформованості рівня професійної спрямованості в групах студентів-психологів I та IV курсів значно різняться. Рівень професійної спрямованості у групі IV курсу значно вищий, ніж у групі студентів I курсу.

З метою дослідження як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних ставлень до власної навчально-професійної діяльності, свого теперішнього і майбутнього, до праці та професії, до кар'єрного успіху в обраній професії шляхом встановлення емоційних зв'язків між цими категоріями в уявленнях студентів-психологів була використана методика колірних метафор І.Л. Соломіна [6].

Найбільш значущими для цього дослідження стали поняття «Я», «професія», «кар'єра».

У студентів-психологів I курсу поняття «Я» найчастіше співвідноситься з успіхом, любов'ю, впевненістю, заробітком. У студентів-психологів IV курсу «Я» найчастіше асоціюється з упевненістю, успіхом, стабільністю, любов'ю та родиною. У студентів I курсу «Я» майже не асоціюється з нудьгою, майбутнім, наукою та сумнівами. У студентів IV курсу найнижчі показники асоціацій «Я» зі знанням, сумнівами та нудьгою.

Поняття «професія» у студентів-психологів I курсу найчастіше асоціюється з упевненістю, обов'язками, працею; найменше за частотою трапляються невдача, любов, свобода, минуле, спорт, сумніви. У студентів-психологів IV курсу найчастіше «професія» асоціюється з гарантіями та майбутнім.

Поняття «кар'єра» у студентів I курсу найчастіше поєднується з грошима, безпекою, гарантіями, управлінням, а найменше – з невдачею, знаннями, наукою, минулим. У студентів IV курсу поняття «кар'єра» асоціюється з гарантіями, заробітком, упевненістю, знаннями.

Важливою характеристикою результатів діагностики студентів-психологів за цією методикою є те, що власне «Я», професію та кар'єру студенти найменше співвідносять з негативними характеристиками – невдачею, сумнівами, нудьгою. Наприклад, на рис. 2 наведено порівняння показників поняття «кар'єра» з успіхом та невдачею у студентів-психологів I і IV курсів:

Ймовірно, таким чином виявляється «феномен нереалістичного оптимізму», суть якого в тому, що студенти в цілому схильні більш високо оцінювати свої особисті шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче – щодо негативних. «Нереалістичний оптимізм» розглядається науковцями як явище, характерне для молодого віку [5]. Це свідчить про те, що в майбутнє студенти дивляться досить оптимістично, хоча при цьому не схильні замислюватися про шляхи та засоби досягнення бажаного. Про таке говорять ті дані, що лише 45% студентів I курсу та 68% IV курсу у своїй професійній кар'єрі надають значення освіті. Така тенденція найбільш характерна для студентів I курсу і зберігається у студентів IV курсу, але в дещо нижчих показниках.

Студенти-психологи I, і IV курсу надають великого значення у своєму майбутньому кар'єрі та професії. Однак більше значення для них має кар'єра, ніж професія. Ще менший показник значущості спостерігається щодо поняття «робота». Тобто між поняттями «кар'єра», «професія», «робота» існують протиріччя, обумовлені відсутністю усвідомлення молодими людьми органічного зв'язку між ними. Співвідношення понять «кар'єра» і «професія» у студентів-психологів I і IV курсів наведено на рис. 3.

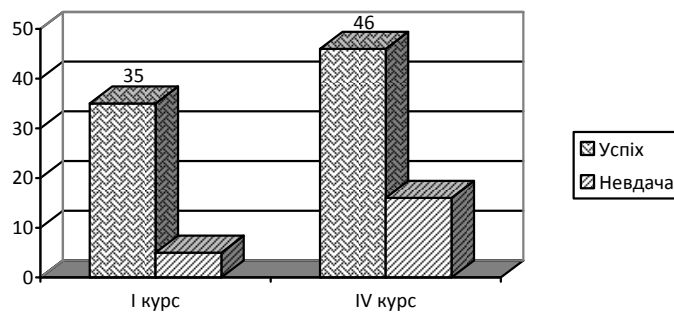


Рис. 2. Порівняння показників поняття «кар'єра» з успіхом та невдачею у студентів-психологів I і IV курсів

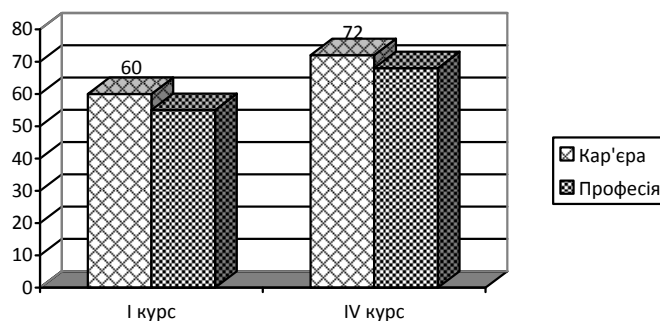


Рис. 3. Співвідношення понять «кар'єра» і «професія» у студентів-психологів I і IV курсів

Таким чином, смисловий аналіз дозволяє зробити висновки, що у студентів-психологів IV курсу професійні уявлення в цілому складаються з майбутнього, кар'єри та знань. У студентів-психологів I курсу професійні уявлення пов'язані з упевненістю, працею, обов'язками; кар'єра пов'язана з управлінням, грошима. У студентів-психологів I курсу порівняно із студентами IV курсу поняття «професія» пов'язано з більш широким колом понять, що відображають певний соціальний й професійний успіх.

Вивчення ставлення студентів-психологів до кар'єрного просування за методикою «Незакінчені речення» дозволяє констатувати різницю змістовних та кількісних показників у групах студентів-психологів I і IV курсів.

У відповідях досліджуваних стосовно визначення загального сенсу професійної кар'єри більшість студентів-психологів дали позитивну її характеристику: 75% студентів охарактеризували кар'єру як позитивне явище («життєву необхідність», «можливість самореалізації», «самоствердження»); 25% студентів визначили кар'єру нейтрально («почергове професійне зростання»). Негативної оцінки поняття «кар'єра» в обох групах студентів-психологів не виявлено.

У відповідях стосовно речення, пов'язаного з цілями навчання, значна частина студентів-психологів вказала на необхідність бути успішними в навчальній діяльності – 70%; 15% студентів метою навчання визначили можливість отримувати стипендію, ще 15% студентів визначили навчання як можливість перспективи в житті. У реченні стосовно місця роботи та її ролі в житті більшість студентів визначили її як можливість самореалізації. Однак лише 5% студентів вказали на необхідність праці в житті, не визначивши її цілі. Ще 25% студентів визначили роботу як «щоденне напруження», «вимушене заняття», що має негативне значення. У метафоричному порівнянні кар'єри більшість студентів-психологів запропонували образи з позитивним значенням. Так, 65% досліджуваних порівняли її з хобі, сходінками догори, альпінізмом, досягненнями вершин; але ж 35% студентів порівняли кар'єру з «гонкою за виживання», що має дещо негативний відтінок.

Слід зазначити, що студенти-психологи I курсу надають великого значення кар'єрному просуванню. Разом з тим вони поки не пов'язують своє навчання майбутньою кар'єрою.

Вказуючи на мету професійної кар'єри, більшість студентів-психологів визначили її як можливість реалізації фінансових та матеріальних потреб (80%). Інша частина студентів (20%) визначила кар'єру як необхідність у самоповазі людини, повазі з боку інших. Більшість відповідей студентів щодо визначення особистісного та суспільного сенсу професійної кар'єри пов'язано з матеріальною незалежністю (80%) та владою (50%). Власне професійного сенсу реалізації кар'єри у відповідях студентів-психологів майже не спостерігається. Але ж успішна кар'єра у власній професії визначається як головна мета професійної діяльності. Тобто уявленням студентів-психологів притаманні деякі протиріччя.

Успіх професійної кар'єри, на думку студентів I курсу, залежить від бажання, везіння, навколишніх людей (50%). Лише 20% студентів вказали на необхідність таких якостей, як професіоналізм та високий рівень знань. Студенти визначають такі якості особистості для успішності кар'єри, як рішучість, самовпевненість, бажання багато часу приділяти роботі. Разом з цим слід відзначити, що студенти I курсу для успіху в кар'єрі не надають великого значення власне професійним якостям.

Головними причинами труднощів у реалізації кар'єри студенти-психологи I курсу називають відсутність необхідних особистісних якостей та відсутність зовнішніх умов професійного зростання. Разом з тим, відповідаючи на запитання про готовність до реалізації своїх професійних задумів, 80% відповіли «наполегливо працювати», а щодо жертвовності людини більшість студентів відповіла «особистим життям», «грошима», «усим». Тобто деяка частина студентів бачить реалізацію професійної кар'єри як екстремальну поведінку. Окрім того, студенти I курсу головними труднощами в професійному зростанні визначають несумісність особистого життя з кар'єрою.

Таким чином, в уявленнях студентів-психологів I курсу кар'єрне просування має велике значення. Разом з тим вони поєднують поняття «кар'єра» з негативними явищами. В уявленнях першокурсників їхнє навчання та майбутня професія слабо асоціюються з кар'єрним просуванням. Важливими умовами для успішного кар'єрного зростання вони визначають особистісні якості та зовнішні умови.

Уявлення про професійну кар'єру студентів-психологів IV курсу відрізняються від уявлень студентів I курсу.

Так, більшість студентів-психологів IV курсу (80%) визначає кар'єру як можливість професійного самовдосконалення. Сенс навчання професії більшість четверокурсників визначили як можливість влаштуватися в житті, професійно працювати, отримати хорошу роботу, тобто студенти-психологи IV курсу пов'язали навчання з подальшою працею та просуванням. Таке визначення зв'язку професії та подальшої життєвої перспективи свідчить про більш сформовану реалістичність професійних уявлень студентів IV курсу. Однак 80% студентів IV курсу також визначають роботу лише як прикру необхідність, не пов'язуючи це явище з професією чи з кар'єрою.

Метою кар'єри студенти IV курсу визначають «можливість реалізації матеріальних потреб» (50%) та «реалізувати себе» (50%). Особисто для себе метою кар'єри більшість студентів бачать зростання життєвих перспектив, можливість реалізації себе. Однак лише 30% студентів-психологів IV курсу відзначили, що кар'єра в їхній професії має місце. Чинниками успіху в кар'єрному просуванні студенти IV курсу визначили як особистісні якості (20%) і зовнішні чинники, так і професійні уміння, навички (40%). Головними труднощами в реалізації кар'єри студенти називають професійну непридатність, «нерозуміння» (60%); тільки 20% студентів називають відсутність потрібних особистісних якостей.

Таким чином, студенти-психологи IV курсу професійну кар'єру визначають як можливість професійно реалізуватися. Вони надають великого значення кар'єрі в житті людини і пов'язують з нею своє професійне навчання і майбутню професію. Визначальними чинниками успіху в кар'єрному просуванні студенти-психологи IV курсу називають професійні уміння та навички.

Отже, аналіз результатів вивчення уявлень студентів-психологів про професійне просування дозволив встановити, що змістовно відповіді студентів I і IV курсів мають істотні відмінності. Головним чином, це більша виразність зв'язку кар'єрного просування з отримуваною професією у студентів IV курсу. Професійна кар'єра для студентів цієї групи є можливістю самореалізації, професійного зростання. Більшість студентів IV курсу визначає чинниками успішності в кар'єрі саме професійні якості, на відміну від студентів I курсу, які наголошують на важ-

ливості особистісних та зовнішніх чинників. Головними труднощами реалізації професійної кар'єри студенти-психологи IV курсу визначають професійну непридатність.

Кількісний аналіз результатів дослідження професійних уявлень студентів-психологів I і IV курсів дозволяє співвіднести за виділеними показниками професійної кар'єри. Кількісні показники уявлень про професійну кар'єру студентів-психологів I і IV курсів наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники уявлень про професійну кар'єру студентів-психологів I і IV курсів, %

Змістовні блоки	I курс			IV курс		
	Позитивне	Негативне	Нейтральне	Позитивне	Негативне	Нейтральне
Ставлення до кар'єри	65	15	20	92	0	8
Мета кар'єри	80	10	10	80	8	12
Успіх кар'єри	75	20	5	88	4	8
Труднощі кар'єри	45	30	25	64	20	16

Аналіз результатів дослідження ставлення студентів до професійної кар'єри дозволив виявити, що змістовні та кількісні показники у двох групах відрізняються. Змістовно відповіді студентів-психологів I і IV курсів мають істотні відмінності.

Головним чином, це більша виразність зв'язку кар'єрного просування з отримуваною професією у студентів-психологів IV курсу. Професійна кар'єра для студентів цієї групи є можливістю самореалізації, професійного зростання. На основі отриманих у дослідженні даних можна відзначити, що професійні уявлення студентів-психологів змінюються протягом навчання у ВНЗ у бік їх реалістичності, деталізованості, достовірності.

Висновки. Ймовірно, що професійним уявленням студентів-психологів по завершенні професійного навчання все ж притаманна деяка фрагментарність, але очевидно, що професійні уявлення студентів потребують вивчення протягом усього етапу навчання. Таке дослідження має забезпечити контроль змін, які відбуваються у професійній самосвідомості майбутнього фахівця, а також створити спеціальні умови для необхідного усвідомлення студентами особливостей змісту власних професійних уявлень.

Список використаної літератури

1. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности / Т.Д. Дубовицкая // Психологические науки и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–85.
3. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
4. Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н.В. Копылова // Мир психологии. – 2005. – № 1.
5. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6.
6. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И.Л. Соломин. – СПб.: Речь, 2006. – 280 с.

Статья отражает результаты исследования актуальных представлений о профессиональной деятельности студентов-психологов. Проанализирован содержательный и динамический аспекты представлений, а также отношение студентов-психологов к профессиональной карьере.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная карьера, отношение к профессии.

The article reflects the results of research into actual concepts of professional activities held by psychology students. The aspect of conceptual and dynamic contents of psychology students' attitude towards professional careers is analyzed.

Key words: professional formation, professional career, attitude to profession.

Надійшло до редакції 8.02.2011.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК