



# ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

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

СЕРІЯ

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

### ПЕДАГОГІКА

<b>Бикова В.О.</b> Компонентно-структурний аналіз феномена «конкурентоспроможність фахівця».....	5
<b>Волкова Н.П.</b> Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи .....	12
<b>Грицюк О.С.</b> Інтегровані заняття у математичній підготовці майбутніх інженерів .....	20
<b>Певна С.Є.</b> Суб'єктна позиція як основа професійного становлення студента .....	24
<b>Тимченко-Міхаліді Н.С., Пугач В.Б.</b> Інтерактивні технології як засіб підготовки майбутніх митників до взаємодії у професійній діяльності.....	30
<b>Токарева А.В.</b> До питання розвитку медіаграмотності студентів українських вишів .....	36
<b>Крамаренко Т.В.</b> Компонентно-структурний аналіз феномена «культура професійного діалогу» майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності .....	41

### МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<b>Davydenko J.E.</b> Strategies to use TICE-technologies in second foreign language classes.....	47
<b>Kabanova M.R., Kozhushko S.P., Bradbeer P.</b> The communicative method and simulations in teaching English to law students .....	52

**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 імені Альфреда Нобеля**».

**Серія «Педагогіка і психологія»** обов'язково.

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 імені Альфреда Нобеля (протокол № 4 від 20.06.2012 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 18374-7174ПР від 14.11.2011 р.

1 (3) 2012

<b>Kornieva Z.M.</b> Practical experiential methodology of content-based teaching English to university students majoring in economics and technology .....	57
<b>Михлик О.А.</b> Коммуникативная направленность осознанных умений работы с тематическим текстом (в неязыковом ВУЗе) .....	62
<b>Ножовнік О.М.</b> Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «міжнародна економіка».....	68
<b>Pavlovska Y.V.</b> Modern approaches to the organization of English correction courses in the multilevel groups in the first year of study.....	72
<b>Сліпченко Л.Б.</b> Принципи навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою майбутніх економістів .....	77

## **психологія**

<b>Блискун О.О.</b> Розробка моделі системної репрезентації молоддю мережі Інтернет на основі теорії поля К. Левіна .....	81
<b>Ілларіонова О.П.</b> Феномен уявного друга в психічному розвитку дитини .....	89
<b>Капінус Т.І.</b> Відмінності уваги хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку .....	94
<b>Кургученко V.V.</b> Personnel management in the conditions of organizational changes: the environmental approach.....	99
<b>Пальм Г.А.</b> Психічні стани в умовах конкуренції.....	105
<b>Сурякова М.В.</b> Особистісні особливості старшокласників та їхні стратегії поведінки в конфлікті .....	110
<b>Федоренко Л.О.</b> Психосоціальні показники якості життя пацієнтів із псоріазом .....	117

## PEDAGOGY

<b>Bykova V.O.</b> Component and structural analysis of the “specialist’s competitiveness” phenomenon .....	5
<b>Volkova N.P.</b> Modeling future professional activities of graduates in tertiary schools’ teaching/learning process.....	12
<b>Grytsiuk O.S.</b> Integrated lessons in mathematical training of future engineers .....	20
<b>Pevna S.Y.</b> Subjective position as a basis of student’s professional formation.....	24
<b>Tymchenko-Mikhailidi N.S., Pugach V.B.</b> Interactive technologies as a means of preparing future customs officers for professional interaction .....	30
<b>Tokarieva A.V.</b> Media-literacy development of Ukrainian tertiary students .....	36
<b>Kramarenko T.V.</b> Component and structure analysis of the phenomenon «professional dialogue culture of future commodity analysis and commercial activity specialists».....	41

## METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

<b>Davydenko J.E.</b> Strategies to use TICE-technologies in second foreign language classes.....	47
<b>Kabanova M.R., Kozhushko S.P., Bradbeer P.</b> The communicative method and simulations in teaching English to law student.....	52
<b>Kornieva Z.M.</b> Practical experiential methodology of content-based teaching English to university students majoring in economics and technology .....	57
<b>Mikhlik O.O.</b> Communicative orientation of conscious skills in working with a thematic text (at a non-linguistic tertiary school) .....	62
<b>Nozhovnik O.M.</b> Concept and structure of a profession-oriented textbook of English for tertiary students majoring in “International Economics” .....	68
<b>Pavlovska Y.V.</b> Modern approaches to the organization of English correction courses in the multilevel groups in the first year of study.....	72
<b>Slipchenko L.B.</b> The principles of teaching business telephone communication in English to future economists .....	77

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

### Редакційна рада

*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

### Редакційна колегія серії

*Головний редактор*  
**О.Б. Тарнопольський**, доктор педагогічних наук

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

<b>Bliskun E.A.</b> Development of the model of young people's systemic representation of cyberspace – on the basis of the Kurt Lewin's field theory .....	81
<b>Illarionova O.P.</b> The phenomenon of imaginary friend in child's psychic development .....	89
<b>Kapinus T.I.</b> Differences in attention of younger school age boys and girls.....	94
<b>Kyrychenko V.V.</b> Personnel management in the conditions of organizational changes: the environmental approach.....	99+
<b>Palm G.A.</b> Mental conditions in the situation of competition .....	105
<b>Suriakova M.V.</b> Personality characteristics of high school students and their behavior strategies in conflict situations.....	110
<b>Fedorenko L.O.</b> Psychosocial indications of psoriasis patients' life quality.....	117

Редактори: *О.О. Шевцова, М.С. Ярмолюк*

Комп'ютерна верстка і дизайн обкладинки – *О.М. Гришкіна*

---

Підписано до друку 5.07.2012. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 10,50.

Тираж 300 пр. Зам. № .

---

**Адреса редакції та видавця:**

49000, м. Дніпропетровськ,  
вул. Набережна В.І. Леніна, 18.  
Дніпропетровський університет  
імені Альфреда Нобеля  
**Тел/факс** (056) 778-58-66.  
**e-mail:** rio@duer.edu

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».  
49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.  
Тел. (056) 794-61-05, 04  
Свідоцтво ДК № 4121 від 27.07.2011 р.

УДК 371.113.1

**В.О. БИКОВА,**

*аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## **КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ»**

У статті обґрунтовано авторський підхід до структури феномена «конкурентоспроможність фахівця»; обґрунтовано такі компоненти: аксіологічний (мотивація на успіх / невдачу; потреба в досягненнях, потреба в незалежності / автономії); когнітивний (прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, схильність до творчості); особистісний (емоційний інтелект, вміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість); професійний (здатність до адаптації у конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності).

*Ключові слова: конкурентоспроможність фахівця, потреба в самореалізації, мотивація досягнення, цінності, емоційний інтелект.*

**П**остановка проблеми. Актуальність формування конкурентоспроможного ресурсного потенціалу країни, зокрема конкурентоспроможного фахівця, полягає в тому, що ринок праці, який перебуває у стані динамічного розвитку, та «ринок особистостей» висувають до спеціалістів високі вимоги. Основний закон вільного ринку – «попит визначає пропозицію». Розв'язання завдань управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця неможливе без дослідження його сутності та структури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема конкуренції та конкурентоспроможності знайшла певне відображення в працях зарубіжних та вітчизняних вчених Г. Акаєва, І. Акімової, В. Бесєдіної, Х. Брайана, В. Василенка, А. Жиляєвої, Л. Кривеги, О. Кузьміна, К. Мак-Кі, О. Мельник, Б. Орбитко, Р. Пейса, М. Портера, К. Прахалада, Р. Розена, І. Савченка, С. Сессіон-Робінсона, Б. Скотта, Є. Стефана, Т. Ткаченко, Р. Фатхутдинова, Ф. Хаєка, Т. Хамела, З. Шершньової та ін.

Вагомими є роботи, присвячені виявленню сутності конкурентоспроможності майбутніх фахівців (С. Рачин, Є. Холодцев, Д. Чернилевський, С. Широкобоков, Р. Файхутдинов), структури та характеристик конкурентоспроможних якостей особистості (В. Андреев, Н. Борисов, Є. Климов, А. Марков, Л. Мітіна), особливостей розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних спеціальностей у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі (А. Ангеловський, С. Борисенко, Т. Ващило, І. Саратцева та ін.). Проте моделювання шляхів управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців неможливе без з'ясування сутності та структури конкурентоспроможного фахівця.

**Метою статті** є здійснення компонентно-структурного аналізу феномена «конкурентоспроможність фахівця».

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на роботи Т. Андріяко, Л. Дудко, О. Філь та урахувавши складність і багатоаспектність структури і змісту конкурентоспроможності фахівця, презентуємо власне бачення компонентів та показників, які відображають сутнісні характеристики досліджуваного феномена.

Особливе місце серед основних ознак конкурентоспроможності фахівця займає, на нашу думку, *потреба в самореалізації, самоутвердженні* завдяки реалізації всіх здібностей, талантів, яка є фундаментальною потребою людини. Людині притаманне намагання до самовдосконалення та варіативності здійснюваних практичних операцій, до постановки та досягнення визначених цілей. Представники гуманістичної психології бачать людину активним творцем власного життя, який володіє свободою вибору, розробляє та розвиває індивідуальний стиль життя. Так, К. Роджерс [5] довів, що людині притаманна тенденція розвивати свої здібності, щоб зберегти та розвивати особистість. Ж. Сарт стверджує, що людина сама себе обирає. Ми також визнаємо вагомість такої здатності людини, як самотворення. Дійсно, від внутрішніх прагнень фахівця залежить і формування активної життєвої позиції, і визначення цілей власної діяльності, і вибір засобів досягнення поставлених цілей, і прагнення утвердити себе як особистість, конкурентоспроможного фахівця. На думку В. Пузикова, в умовах конкуренції об'єктивно пробивають собі шлях найбільш життєдіяльні особистості («починає формуватися нова модель життєдіяльності, в центрі якої перебуває особистість, здатна до ініціативи, підприємливості, стійкої життєвої перспективи [4, с. 121]).

Суттєвою є думка російської дослідниці Л. Мітіної, яка вважає, що *мета освіти полягає в підготовці конкурентоспроможної особистості*, яка орієнтована на постійне самовдосконалення та здатна витримати відбір на ринку праці [3]. Авторка зазначає, що в реальних ринкових умовах це можливо лише за умови особистісного та професійного самовизначення, самотності та здійснення безперервної освіти, сформованої *потреби в досягненнях (подальшому розвитку)*, яка розкривається за допомогою таких якостей, як завбачливість, самодостатність, оптимізм, енергійність, наполегливість та рішучість, зорієнтованість на результат (завдання), ретельність та ін. Ми повністю поділяємо такий погляд науковця.

Стрижнем, який становить підґрунтя процесу формування студента як конкурентоспроможної особистості, є система *ціннісних орієнтацій* (вербалізовані й усвідомлені суб'єктом інтелектуальні, політичні, моральні, естетичні засади оцінювання об'єктів, диференціація їх за ознаками суб'єктивної значущості). Саме система ціннісних орієнтацій формує спрямованість конкурентоспроможної особистості. Соціологи, які вивчали проблеми професійного самовизначення молоді, дійшли висновку, що ціннісні орієнтації слід розглядати як основні компоненти механізму, що здійснює внутрішню регуляцію такого різновиду соціальної поведінки, як вибір професії. Звичайно, необхідно брати до уваги те, що регуляцію професійного самовизначення не варто однозначно пов'язувати із ціннісними орієнтаціями. Попри тісний зв'язок із мотиваційним середовищем особистості, вони, втім, не виступають безпосередніми спонуканами і регуляторами поведінки, а лише визначають головні життєві орієнтири, шлях до яких не завжди виявляється освоєним. Про це свідчать відомі феномени незбіжності вербальної (побудованої на ціннісних судженнях і преференціях) і реальної поведінки. Але, вочевидь, зрештою система поведінки виникає із системи цінностей людини. І якщо із безпосередньо вимірюваних ціннісних преференцій не вдається визначити реальні життєві пріоритети людини, то причина криється не у тому, що ціннісні орієнтації та поведінка не пов'язані, а в тому, що зв'язок цей неоднозначний, суперечливий.

Слушними для нашого дослідження виявилися наукові здобутки представників позитивної психології у вимірюванні «позитивних» рис характеру (character strengths), розроблених з урахуванням *загальнолюдських чеснот (virtues)* та індивідуально-психологічних властивостей (К. Петерсон і М. Селігман) [7]. Виявлені науковцями позитивні риси характеру забезпечують дотримання цих чеснот у життєдіяльності. Розроблений авторами перелік так званих «*здорових рис*» особистості спирався на опис ментальних (mental) відхилень, що містяться у Діагностичному і статистичному довіднику ментальних розладів, розробленому у США (DSM-IV/DR). Ці риси були відібрані як *загальнолюдські цінності*, якими керується оптимально функціонуюча особистість: *мудрість* дає уявлення про когнітивні можливості людини, які виявляються у її активному прогнозуванні до здобування знань і їх застосуванні у житті; *сміливість* передбачає виявлення стійкості і життєвої енергії, необхідної для забезпечення активних зусиль людини, спрямованих на досягнення мети при виникненні труднощів і перешкод; *гуманність* забезпечує спроможність формувати і підтримувати доброзичливі соціальні зв'язки; *справедливість* виявляється у громадянськості та сприянні сус-



пільному благополуччю; *помірність* – у стриманості, саморегуляції; *трансцендентність* – у наявності уявлень про *зміст життя* і відчуття власного зв'язку із навколишнім світом [7, с. 51]. До кожної з шести цінностей (чеснот) у класифікації віднесено по 3–5 позитивних властивостей, що були визначені з урахуванням протилежних їм можливих відхилень.

Як бачимо, відібрані авторами класифікації риси характеризують усі найважливіші ознаки особистості як суб'єкта життєдіяльності, а саме: вони відображають функціонування особистості як суб'єкта *пізнання* (риса, що згруповані навколо чесноти «мудрість»); як суб'єкта *активності* (риса, об'єднані навколо чесноти «сміливість», що характеризують такі властивості особистості, як наполегливість і здатність впоратись із життєвими проблемами та можливими «викликами» життя); як суб'єкта *спілкування* і *взаємодії* (риса, об'єднані навколо чеснот «гуманність» та «помірність» – любов, доброта, соціальний інтелект; спроможність, поблажливість та ін.). Вважаємо, що конкурентоспроможна особистість має володіти високорозвинутими «*здоровими рисами*» особистості, загальнолюдськими цінностями, які є передумовою формування професійних та особистісних якостей конкурентоспроможного фахівця. Цінності особистості (пріоритети в яких вона живе та працює) утворюють систему її ціннісних орієнтацій, які стають регуляторами її саморозвитку.

На наш погляд, реалізація цінностей і є, власне, реалізація найглибшого рівня структури особистості, її самоактуалізації. Сучасне суспільство розвивається разом з ринковими відносинами. Змінюється спосіб життя людей, що призводить до зміни ціннісних орієнтацій, умов розвитку особистості. На формування ціннісних орієнтацій людини впливають актуальні суспільні відносини, конкуренція, прагнення до успіху, добробуту. Це спонукає людину до ініціативи, активності, формування конкурентоспроможних якостей, професійного зростання.

У дослідженні виходимо з того, що конкурентоспроможний спеціаліст має бути носієм прагнення до здобуття сучасних знань, утілення їх у життєві стратегії. Саме знання є фундаментальним підґрунтям конкурентоспроможності.

А. Бандура [1] в розробленій ним концепції самоефективності говорить про те, що головним джерелом конкурентоспроможності є активно засвоювані знання та дії, що дозволяють моделювати власну поведінку відповідно до сформульованих завдань та умов ситуації. Людина, що усвідомлює ефективність власних дій в ході суперництва, активніше долає складності поставлених завдань, ніж людина, що має сумніви у власних можливостях. Крім того, отриманий ефективний результат діяльності сприяє виникненню самоповаги та готовності до вирішення інших завдань, а постійна увага до власної некомпетентності є причиною нездатності досягти успіху, знижує мотивацію та конкурентоспроможність.

Конкурентоспроможний фахівець має бути *автономним*, отже характеризуватися нетрадиційним підходом при виконанні діяльності; індивідуалістичним стилем діяльності; протистоянням тиску групи та наказів; впевненістю; самостійним прийняттям рішень.

Автономія (свобода, незалежність) пов'язана з можливістю вибору як професійного, кар'єрного, так і життєвого шляху, прагненням до досягнення поставленої мети. Особиста автономія надає можливість людині управляти собою, мислити й чинити відповідно до власних уявлень та бажань завдяки внутрішнім або зовнішнім спонукам. Суттєвим для дослідження є тлумачення автономії як духовної цінності, яка породжує саморозвиток, свободу особистості як прояв здатності людини управляти собою, розвивати свої здібності, особисті якості для того, щоб в умовах непередбачуваних соціальних та економічних явищ вижити в конкурентному середовищі та мати можливість постійного самовдосконалення.

На наш погляд, конкурентоспроможний фахівець має володіти *схильністю до творчості*. Вона виявляється через прояв схильності до нового, невідомого; розвинуту інтуїцію; очікування виклику, змагання; розмаїття ідей; допитливість. На думку Н. Бережного, лише творча свобода дозволить людині змінювати умови життя, навколишній світ та самого себе в бік досконалості.

Сучасний етап ринкової економіки характеризується високим рівнем мінливості стану ринку, параметрів середовища трудової діяльності, форм і спрямованості мотивації праці. Така ситуація вимагає від спеціаліста пошуку шляхів досягнення поставлених цілей. Традиційні шляхи часто-густо виявляються вичерпаними або неприйнятними. Отже, виникає потреба в нових підходах, творчих пошуках у своїй професії. Така творчість – це віднаходжен-

ня нових, нестандартних способів розв'язання професійних завдань, аналізу професійних ситуацій. Результатами професійної творчості можуть бути нове розуміння предмета праці (нові моделі, технології, правила), спрямовані на одержання принципово нових результатів, залучення нових груп споживачів свого продукту тощо. У певному середовищі будь-якої організації наявність творчих здібностей, розкриття інноваційного творчого потенціалу є вирішальним при визначенні конкурентності конкретного спеціаліста.

Досягти високого рівня конкурентоспроможності неможливо без наявності в майбутнього фахівця високорозвинутого *емоційного інтелекту*, який дослідники (Г. Гарднер, Д. Големан, С. Каган, Г. Олпорт, Е. Торндайк) розглядають як нову динамічну рису особистості, яка має диспозиційні компоненти і спирається на систему здібностей, та визначають як здатність диференціювати позитивні й негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний; з одного боку, здатність розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміння відчувати, розуміти настрої оточення. Наша позиція ґрунтується на поглядах зарубіжних науковців, які зазначають, що емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості у визначенні успіху взаємодії, зокрема професійної, кар'єрному зростанні. Володіння майбутнім фахівцем цим інтегральним особистісним утворенням забезпечить кваліфіковане виконання професійної, комунікативної діяльності, отже стане свідченням його конкурентоспроможності. Крім того, актуальним для дослідження є твердження Е. Носенко й Т. Армстронга про можливість цілеспрямованого формування означеної інтегральної властивості особистості в будь-якому віці.

У дослідженні спиралися на погляди С. Кагана [6], який презентував дві форми емоційного інтелекту: міжособистісну та внутрішньоособистісну, зокрема їх складники: *працювати у команді* (організовувати членів команди, планувати власну діяльність та діяльність команди; мотивувати дії інших, співпрацювати з людьми; сприяти успішній пізнавальній професійній діяльності за допомогою позитивних емоцій); *бути комунікативним* (викликати захоплення, симпатію, впливати на людей на емоційному та підсвідомому рівні; бути відкритими для нового досвіду; вміння відстоювати власні погляди, свою позицію. Тобто йдеться про незалежність фахівців, що втілюється у сфері ділової активності у формі конкурентних стосунків з колегами на підґрунті вікових відмінностей, рівня освіти, набутих навичок і особистісного знання); *розстановка авторитетів і цілей* (інтуїтивна антиципація, прогнозування наслідків майбутньої діяльності, зокрема професійної; самомотивування, самоналаштування на діяльність; усвідомлення духовних потреб, внутрішнього стану людини); *саморегуляція* (регулювання власного емоційного стану; послугування моделлю власного «Я» для вибудовування життєвих та професійних пріоритетів; відображення у зовнішній поведінці власної незалежності; аналіз власної мотивації [6].

На нашу думку, майбутні фахівці недооцінюють такі важливі атрибути конкурентоспроможності, як *підприємливість і здатність до ризику*, що конче потрібно для праці за умов українського суспільства, де інтенсивно генеруються нові ідеї, варіанти, альтернативи самореалізації. До того ж, спеціалісту важливо знати не лише економічні, технологічні, організаційні аспекти ризику, а й самого себе, свої здібності до прийняття професійних рішень у ситуаціях ризику.

Вважаємо, що конкурентоспроможний фахівець має характеризуватися *цілеспрямованістю та рішучістю*, які розкриваються через такі особистісні якості, як прагнення до професійно значущої мети; схильність до зіставлення результатів з докладеними зусиллями; здатність контролювати свою життєдіяльність; творення власного успіху «своїми руками»; використання усіх можливостей; прояв значної наполегливості при досягненні поставленої мети.

Цілеспрямованість задається соціумом, який справляє вирішальний вплив на спільну діяльність, нібито «пронизує» її. Таким чином, у людини виявляються деякі упорядковані структури цілей (наприклад, «дерево цілей»). Відомо, що поведінка індивіда визначається метою, засобами і результатами. Чітко усвідомлена мета уявляється як конкретна, як така, що її можна досягти в межах уявної і зрозумілої ситуації. І це дає змогу оцінити успішність руху до неї, зафіксувати ступінь її досягнення. Водночас інноваційна поведінка неможлива без усвідомлення мети, яка фіксує суб'єктивну корисність та порядок переваги, що склада-



ється в процесі спільної діяльності в певній спільноті. З цим пов'язана можливість установа-лення ієрархії цілей, побудови їх за ступенем бажаності, стабільності (в певних часових та ситуаційних межах).

На ринку праці спеціалісти досить нерівномірно адаптуються до нових умов. Деякі з них стають лідерами, швидко засвоюючи продуктивні моделі економічної поведінки. Інші затримуються на стадії мобілізації своїх ресурсів, повільніше і з меншим успіхом пристосовуючись до нових правил фахової діяльності. Треті взагалі залишаються на стадії «шоку», не уміючи з деяких причин продукувати виразну лінію раціональної поведінки за умов жорсткої конкуренції на ринку праці. Тому конкурентоспроможна особистість має володіти здатністю до *адаптації у професійному конкурентному середовищі*.

Спираючись на наукові здобутки вчених, дійшли висновку, що досягти високого рівня конкурентоспроможності неможливо без наявності в майбутнього фахівця постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власну діяльність. Тому особливо важливим складником конкурентоспроможності є *рефлексія*, яка об'єднує компетенції самопізнання і самоаналізу цінностей, інтересів, мотивів, ефективності діяльності і вчинків особистості та подальшого формування коригувального впливу на інші складові. На думку Л. Мітіної, «розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, яка здатна організувати власну діяльність у поведінку в динамічних ситуаціях, володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням в нестандартних ситуаціях» [3, с. 115]. Основу рефлексивної компоненти складають механізм осмислення людиною власних мотивів, вчинків і отриманих результатів, здатності до адекватної діагностики своїх дій і дій членів колективу, прогнозування власного особистісного і професійного зростання. Сукупність вказаних характеристик особистості визначає і активізує внутрішні механізми, які коригують інші професійні і особистісні складові, завдяки чому мобілізуються резерви для формування конкурентоспроможності фахівця.

Вважаємо за необхідне зазначити, що рефлексія як складник конкурентоспроможності особистості дозволяє адекватно особливостям ситуації організувати діяльність та виступає основою емоційної (здатності контролювати негативні емоції в умовах емоційної напруженості, прогнозувати наслідки дій, спираючись на досвід попередніх успіхів та невдач): поведінкової (відповідності поведінки функціональним вимогам, соціальній ролі, що виконується); інтелектуальної гнучкості особистості (доцільного варіювання способів дій та їх зміни за умови втрати ефективності).

Таким чином, конкурентоспроможність фахівця являє собою переваги конкретного спеціаліста перед іншими спеціалістами, які виконують аналогічні трудові операції, у вияві якостей, властивостей, результатів власної трудової діяльності, найбільш значущих для забезпечення лідерства фірми, організації, де він працює.

Підсумовуючи вищенаведене, вважаємо за можливе презентувати власний погляд на структуру конкурентоспроможності фахівця як інтегрального особистісного утворення. Вона містить такі компоненти: **аксіологічний** (мотивація на успіх / невдачу; потреба в досягненнях, потреба в незалежності / автономії); **когнітивний** (прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, схильність до творчості); **особистісний** (емоційний інтелект, вміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість); **професійний** (здатність до адаптації у конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності). Зазначені характеристики конкурентоспроможності взаємозалежні і взаємообумовлені і лише в цілісності забезпечують успішну професійну діяльність у нових економічних умовах, конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Отже, опанування, а відтак і практична реалізація усіх складників досліджуваного феномена здатні забезпечити кваліфіковане виконання професійної діяльності.

На підставі виявлених структурних компонентів, їх показників, встановлено рівні сформованості конкурентоспроможності фахівця: низький, середній та високий.

*Високий рівень.* Студенти цього рівня вирізняються яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, ініціативністю, впевненістю в собі, відповідальністю, самодостатністю, самостійністю у прийнятті рішень. Їх відрізняє індивідуальний стиль діяльності, активне прагнення до здобування знань та їх застосування у професійній діяльності, постійне розширення кругозору, самоосвіта, зацікавленість щодо будь-якого нового доступного досві-

ду, уміння всебічно і ретельно аналізувати різні явища. Вони вміють співпрацювати з людьми, викликати захоплення, симпатію, відкриті для нового досвіду, наполегливі у досягненні поставленої мети. Як творці власного успіху вміють відстоювати власні погляди, оцінювати власні можливості, прогнозувати наслідки майбутньої діяльності, зокрема професійної; усвідомлювати духовні потреби, внутрішній стан людини, вибудовувати життєві та професійні пріоритети. Вони легко адаптуються до нового, схильні звертатися до рефлексії власної діяльності, з'ясування причин і наслідків своїх дій, обдумування, планування й прогнозування професійно спрямованої діяльності.

*Середній рівень.* У студентів цього рівня виражена потреба в досягненні успіху, здобутті знань для майбутньої професійної діяльності, розширенні кругозору, самоосвіті, оновленні власного досвіду, проте вони потребують певного спонукання до відповідальності за виконані дії, рефлексії власної діяльності, вияву ініціативності, самостійності у прийнятті рішень. Вони вміють співпрацювати з людьми, викликати симпатію, наполегливі у досягненні поставленої мети. Вміють відстоювати власні погляди, оцінювати власні можливості, прогнозувати наслідки майбутньої діяльності, зокрема професійної; усвідомлювати внутрішній стан людини, вибудовувати життєві та професійні пріоритети. Проте відчують певні труднощі, пов'язані з адаптацією до нового, рефлексією власної діяльності, виявленням причин і наслідків своїх дій, плануванням і прогнозуванням професійної діяльності.

*Низький рівень.* Студенти цього рівня не мають потреби в досягненні успіху, самореалізації, здобутті знань для майбутньої професійної діяльності, розширенні кругозору, самоосвіті, оновленні власного досвіду. Вони потребують постійних спонукань до відповідальності за виконані дії, самоаналізу, вияву ініціативності, самостійності у прийнятті рішень. У студентів сформовані вміння співпраці з людьми, вони можуть викликати симпатію, проте не усвідомлюють внутрішній стан людини, не вміють вибудовувати життєві та професійні пріоритети, виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети. Для них є досить складним відстоювати власні погляди, оцінювати власні можливості, прогнозувати наслідки майбутньої діяльності, зокрема професійної. Відчують значні труднощі, пов'язані з адаптацією до нового, рефлексією власної діяльності, виявленням причин і наслідків своїх дій, плануванням і прогнозуванням професійно спрямованої діяльності.

**Висновки.** Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз конкурентоспроможності фахівця дозволяє більш чітко уявити сутність досліджуваного поняття і конкретизувати його зміст, визначити шляхи управління формуванням конкурентоспроможності у майбутніх фахівців.

#### Список використаної літератури

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – М.: Евразия, 2001. – 320 с.
2. Кривега Л.Д. Сутність конкуренції та її роль в розвитку суспільства / Л.Д. Кривега, О.С. Александрова // Культурологічний вісник. – Вип. 9. – Запоріжжя, 2002. – С. 64–69.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 400 с.
4. Пузиков В.Н. Инвестиционный потенциал образования / В.Н. Пузиков // Высшее образование в России. – № 2, 2001. – С. 12–13.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
6. Kagan S. & Kagan M. Multiple Intelligence. The Complete MI Book / S. Kagan & M. Kagan. – San Clemente, CA, 2004. – 828 p.
7. Peterson C. Character strengths and virtues: A handbook and classification / C. Peterson, M. Seligman. – Washington, DC: American Psychological Association, 2004. – P. 689.

В статье обоснован авторский подход к определению структуры феномена «конкурентоспособность специалиста». Обоснованы компоненты: аксиологический (мотивация на успех/неудачу; потребность в достижениях; потребность в независимости /автономии); когнитивный (стремление к

приобретению знаний и их использованию в профессиональной деятельности; склонность к творчеству); личностный (эмоциональный интеллект, умение идти на разумный риск, целеустремленность и решительность); профессиональный (способность к адаптации в конкурентной среде, рефлексия своей деятельности).

*Ключевые слова: конкурентоспособность специалиста, потребность в самореализации, мотивация достижения, ценности, эмоциональный интеллект.*

The article substantiates the author's approach to determining the structure of the phenomenon «specialist's competitiveness». The following components are substantiated: axiological (success/failure motivation; need for achievements; need for independence/autonomy); cognitive (an objective to obtain knowledge and use it professionally; an inclination to creativity); personal (emotional intellect, an ability to take reasonable risks, commitment and determination); professional (an ability to adapt in a competitive environment, reflection on one's own activities).

*Key words: specialist's competitiveness, need for self-realization, achievement motivation, values, emotional intellect.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 378.014

**Н.П. ВОЛКОВА,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## **МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У статті презентовано модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю. Розкрито сутність складників моделі: цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального блоків.

*Ключові слова: модель, навчальний процес, майбутня фахова діяльність.*

**Актуальність проблеми.** Актуальність проблеми обумовлена глибинними і стрімкими соціально-економічними, політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризовими явищами в економіці, що посирили проблеми високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ. Зазначені трансформації спонукають до здійснення реформаційних освітніх процесів, модернізації процесу професійної підготовки у вищій школі з метою підготовки конкурентоспроможних компетентних фахівців певної галузі, формування їх здатності до самостійної, творчої професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійного середовища, побудови професійної кар'єри. Сподіваємося, що одним із шляхів вирішення зазначених завдань є моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивченню властивостей моделі та моделювання присвячено роботи вчених А. Вербицького, Б. Гнеденка, О. Горстка, Л. Кудрявцева, Р. Мак-Лоуна, Л. Фрідмана, В. Штоффа та ін. Проблеми дидактичного моделювання цікавили І. Зязюн, В. Кушнір, Г. Сагач.

**Метою статті** є обґрунтування моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю.

**Виклад основного матеріалу.** Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю, розуміємо як схематизоване наведення усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу.

Побудова моделі передбачає виявлення, аналіз й характеристику: об'єкта і предмета моделювання; цілей і завдань; суб'єктів навчального процесу у вищій школі; змісту навчальної діяльності студентів; форм, методів і засобів організації навчальної діяльності у ВНЗ; форм і засобів контролю організації й перебігу навчальної діяльності; діагностування результатів.

*Об'єктом педагогічного моделювання визначаємо процес організації навчальної діяльності студентів ВНЗ. Предметом моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації й саморозвитку в професійній сфері, забезпечення конкурентоспроможності. У процесі моделювання виявляєть-*

ся одна з найважливіших закономірностей системи: залежність цілісної структури від головних цілей, завдань системи. *Метою педагогічного моделювання є створення функціональної системи організації засвоєння студентами ВНЗ знань і способів їх здобуття на рівні професійного, фахово-предметного, загальнокультурного аспектів. Реалізація мети передбачає вирішення ряду завдань, зокрема, підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, активних суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно аналізувати виробничі ситуації та виробляти власну стратегію дій, знаходити та обґрунтовувати оптимальні рішення.*

Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю, являє собою єдність таких блоків: *цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального* (рис. 1).

Цільовий та мотиваційний блок містить мету, завдання навчального процесу; теоретико-методологічний – принципи, методологічні засади, педагогічні умови цього процесу; змістовно-технологічний – зміст, форми й технології навчання; рефлексивно-аналітичний – постановку та вирішення професійно спрямованих проблем, різноманітну аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, рефлексію власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, моніторингові процедури, самодіагностику, самокоригування; результативно-оцінювальний блок – критерії оцінювання та результат навчання. Усі блоки моделі в їх сукупності ще не забезпечують саме по собі зближення навчання студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю. Але вони створюють фундамент та передумови для такого зближення, основу для впровадження різних методик, метою яких є моделювання професійної діяльності фахівців у навчальному процесі ВНЗ.

*Загальною метою підготовки майбутніх фахівців є формування гармонійної, різноманітно розвинутої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації й саморозвитку в професійній сфері, забезпечення конкурентоспроможності.*

При цьому зазначена мета конкретизується за допомогою постановки таких завдань, як стимулювання пізнавальної мотивації майбутнього фахівця, забезпечення появи професійної мотивації; оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції майбутньої професійної діяльності; відпрацювання професійних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності; актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні й самовихованні; набуття студентами як предметного, так і соціального досвіду щодо прийняття індивідуальних та колективних рішень; проведення моніторингу сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів: *зовнішнього схвалення* («знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), *вимушеності* («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»); *професійної спрямованості* («це необхідно для професійного розвитку»), *процесуальними* («подобається апробувати на практиці отримані знання»); *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* («хочу оволодіти професійними знаннями, сформувані професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій»). Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Виокремлено умови забезпечення мотиваційного блоку: збагачення змісту особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом; усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі; організація комунікативно-спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей студентів; переведення їх



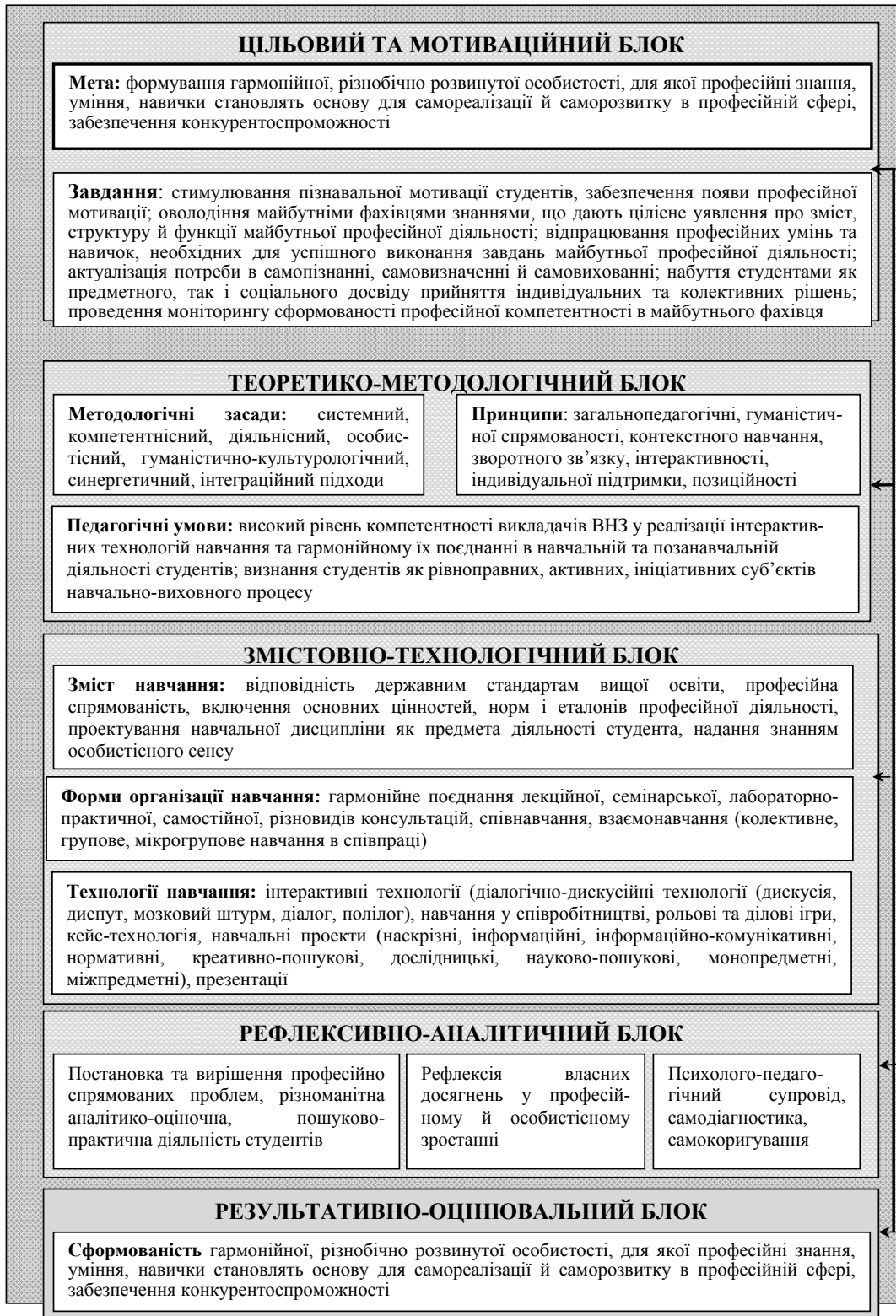


Рис. 1. Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю



із позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії; залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної професійно спрямованої, комунікативної й рефлексивної діяльності; збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, запобігання негативним конфліктам, непорозумінням шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій досягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу; орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку професійних умінь; стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення; виховання відповідального ставлення до навчання; забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють: а) кожній групі студентів (діаді, тріаді, динамічній мікрогрупі) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріалу; б) створити умови продуктивної спільної діяльності студентів у різноманітних професійно спрямованих ситуаціях; створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної діяльності, прагнення до самореалізації; добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонуваного завдання для самостійної роботи; вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики; культ високого рівня професійної компетентності, що реалізується через щоденну демонстрацію переваг досягнення такого рівня. Зазначені умови мають бути відображеними у відповідних цілях організації навчального процесу. Цільовий та мотиваційний блок моделі складає той фундамент, на якому «надбудовуються» методики, що забезпечують зближення навчання студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю, тобто моделювання цієї діяльності у навчальному процесі.

Розробка моделі навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю, має базуватися на таких методологічних підходах: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, гуманістично-культурологічний, синергетичний, інтеграційний. Принципами організації навчання, що забезпечують зближення навчального процесу у вищій школі з майбутньою фаховою діяльністю випускників через моделювання такої діяльності у навчанні, є загальнопедагогічні положення, висвітлені у працях провідних дидактів: системності; науковості; систематичності; наочності; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій. До спеціальних нами віднесені принципи: контекстного навчання, комунікативної взаємодії, індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента, внутрішньої свободи особистості, позиційності.

Визначити зміст професійної підготовки майбутнього фахівця означає передбачити з урахуванням сучасних вимог суспільства потребу в обсязі інформації, необхідній студенту для перспективної професійної діяльності, забезпечення спроможності відповідати новим запитам ринку, потребам інформаційного суспільства, для оперування й управління професійною інформацією, для практичного розв'язання життєвих проблем, для пошуку свого «Я» в професійній, соціальній структурі. Моделювання змісту професійної підготовки майбутнього фахівця, забезпечення дії змістового компонента на засадах контекстного навчання відповідно до вимог Державного освітнього стандарту має на меті створення в студентів *цілісного уявлення про майбутню професію*.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, але й на *формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли*. Отже, знання мають усвідомлюватися студентами як цінність. Згідно з положеннями Є. Пассова, «зміст ... має представляти, ві-

дображати зв'язки і стосунки предметів, явищ об'єктивної дійсності й містити в собі погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим через призму особистості мовця» [1, с. 185].

А. Хуторської відзначає, для того, щоб «організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об'єкти і відносини між ними: фундаментальні об'єкти навколишнього світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів» [3, с. 186]. Відповідно до цього, процес пошуку і збагачення особистісних сенсів студента щодо об'єктів вивчення передбачає: *«особистісну творчість студента (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти); самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента (рефлексивно «зняті» результати пізнання і творчості); вияв позиції і відповідної діяльності (ставлення до попередньо відчужених загальнокультурних знань і соціального досвіду)»* [3, с. 186].

Відбираючи зміст навчання, вважаємо за необхідне викладачу ВНЗ керуватися ідеями особистісного підходу, який орієнтує викладача на усвідомлення особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду студента, в якому поряд з досвідом оволодіння й реалізації знань, способів діяльності присутній досвід пошуку сенсу, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової регуляції як основи глибокої осмисленої активної професійної позиції майбутнього фахівця, власної причетності й особистої відповідальності. Формування особистої відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей – головний регулятор діяльності і ставлення людини до професійно спрямованої інформації.

Взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння («пізнавально-інтелектуальна компетентність» [2]) зазначала М. Холодна. На думку дослідниці, «у навчанні важливим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність та глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень [2, с. 138]. На наше переконання, професійно спрямовані знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої професійної діяльності, самореалізації, формування професійної компетентності.

Відзначимо, що істотним критерієм у доборі змісту професійної підготовки студентів має бути те, що за результатами його опанування майбутній фахівець зможе *виробити власний погляд на майбутню професію як на об'єкт моделювання, який вимагає творчого підходу, необхідність неперервної професійної освіти*. Крім того, обсяг знань має бути достатнім для того, щоб студенти змогли самостійно реалізовувати у практичній професійній діяльності, моделювати конкретні професійні дії, опанувати нові знання, збагачувати професійний досвід.

Технологічне забезпечення реалізації оновленого змісту пов'язане з упровадженням інноваційних технологій навчання діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності суб'єктів навчального процесу покладені принципи активної творчої взаємодії, єдність навчальної, дослідницької та майбутньої професійної діяльності. Модель передбачає впровадження таких технологій навчання: ігрові (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, «інтерактивні», симуляційні ігри), діалогічно-дискусійні (диспути, дискусії, «мозкова атака», розмовні «буз» групи); ситуаційного навчання (кейс-технології), проектні, які можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання.

Послугування зазначеними технологіями навчання передбачає: *зміну форми комунікації у навчально-виховному процесі: з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга полярність і концентрація на викладацькій концепції, що дозволяє будувати систему взаємин, у рамках якої всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); персоналізацію педагогічної взаємодії, що вимагає адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків); перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції*. Таке перетворення зумовлене тим, що викладач не тільки і не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента, створюючи тим самим умови для

формування професійної компетентності студентів; *реалізацію у навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами професійно-рольовими функціями* (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє «введенню» у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній фахівець». Ми згодні з В. Юрченком, який вважає, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати на формування «Я–концепції» майбутнього фахівця, уміння встановлювати міжособистісні стосунки, співпрацювати в період його професійного становлення [4, с. 103–104].

У процесі навчання вважаємо за доцільне гармонійне поєднання різних форм навчання: лекційної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, що сприятиме ефективному засвоєнню студентами змістового компонента навчання. Оптимальне поєднання зазначених технологій навчання та форм організації навчального процесу створює додаткову мотивацію і підвищує активність студентів до засвоєння професійних знань, формування професійної компетентності.

Успіх професійного становлення майбутнього фахівця обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й власну професійну діяльність, тобто рефлексією всіх провідних аспектів власної професіоналізації, що відповідає за перехід студента з одного ступеня розвитку професійної компетентності до іншого. Під час організації процесу навчання з метою запуску в студентів механізму рефлексії, вважаємо за доцільне створювати різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б «змусили» майбутніх фахівців зіткнутися з тим, що «змушує замислитись». Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається у той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію. Активізація рефлексивного мислення студентів шляхом *постановки та вирішення різноманітних проблем* засобами проектної технології має здійснюватися під час реалізації всіх компонентів моделі формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців.

Розвиток рефлексії студентів відбувається і шляхом включення майбутніх спеціалістів в *аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність*, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує професійний досвід. Доцільними є *метод розв'язання психологічних задач*, в основі якого – ситуація «конфлікту цінностей» (ситуації конфліктного змісту). Їх вирішення не вичерпується актуалізацією конкретних цінностей як основи власних дій, а потребує визначення факторів (причини, підстави), що вплинули на той чи інший вибір; *групова дискусія*, організована у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів. Предметом аналізу виступають різноманітні ситуації проблемно-конфліктного характеру. Аналіз сприяє співвіднесенню власного бачення ситуації та способів її розв'язання з поглядами інших учасників, розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї, розвитку вмінь рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень. Активізація психологічних механізмів і соціально-психологічних ефектів забезпечує корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок майбутніх фахівців; *моделювання неоднозначних, проблемних ситуацій, фіксації проблемних ситуацій, що спонтанно виникали в студентській групі*. Ситуації, які пропонуються для розігрування, як правило, мають невизначений, проблемний характер, потребують рефлексивного аналізу. Конфлікт задається розходженням у визначенні цінностей, які керують свідомістю і вчинками особистості залежно від рівня її ціннісних орієнтацій. Запропоновані завдання виключають підміну осмисленого орієнтування випадковим угадуванням «правильного» рішення. Так, вирішення проблемної ситуації «конфлікту цінностей» передбачає не тільки відповідь студента, але й спільний аналіз обраного способу дії, обговорення у групі, пошук альтернативних варіантів рішення, оцінку можливих наслідків прийнятого рішення; *залучення студентів у життєві ситуації шляхом систематичної зміни умов однієї і тієї ж задачі* (в основі – тип задач на соціальне орієнтування). Студентам послідовно пропонується система задач, кожна наступна з яких розвиває, уточнює або змінює умову попередньої. Таким чином, шляхом варіювання істотних, несуттєвих ознак од-

нієї і тієї ж ситуації студент «проживає» кілька варіантів розвитку вихідної ситуації і щоразу знову піддає аналізу свої переконання, моральну позицію, ставлення. При цьому важливими є зіставлення наявних і необхідних знань (досвіду), активізація особистісних функцій, виявлення власної світоглядної, моральної позиції. Умови пропонуваного задачі сформульовані так, що при виборі варіанта її рішення студенти не тільки отримують можливість висловити свою моральну позицію, спираючись на власні переконання, ставлення, що склалися, але й продемонструвати готовність протистояти негативному впливу різних факторів – утилітарних мотивів, інтересів і псевдоцінностей соціального оточення та ін. Здійснюючи усвідомлений вибір, студенти мають можливість продемонструвати різні рівні готовності керуватися набутим ставленням (системою цінностей, мотивів, переконань) як регулятором свідомості та поведінки. Важливим стає досягнення точності рефлексивних очікувань, децентрованого рівня аналізу ускладнень професійних ситуацій, що виникають, виправданості професійних дій.

У цьому блоці надзвичайно важливим є педагогічний феномен, відомий як «супровід». Мова йде не про будь-яку форму допомоги, а про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта розв'язання проблеми. Важливим є те, що суб'єктом вирішення проблеми розвитку студента стає не лише суб'єкт, а й педагог.

Особливістю супроводжувального підходу є передусім те, що він спрямований переважно на превентивні заходи, забезпечує профілактику виникнення дезадаптивних явищ, націлений на створення розвивального середовища, що сприяє всебічному, максимально повному розвитку студентів.

Основною тезою психолого-педагогічного супроводу є навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ВНЗ. В основі супроводу – віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації у навчально-виховному процесі. Його системоутворюючою характеристикою є спільне зі студентом формування особистісних та професійних цілей, життєвих планів, вирішення навчальних проблем, надання психолого-педагогічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних із неадекватним психоемоційним станом, професійно спрямованою та міжособистісною комунікацією, життєвим і професійним самовизначенням. У цьому контексті слід розглядати психолого-педагогічну підтримку не тільки як конкретну програму діяльності співробітників ВНЗ, але і як спосіб реалізації новітніх технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх фахівців.

Зміст технологій підтримки складають методи та прийоми, що забезпечують: діалогічне спілкування студентів з куратором (тьютором), однокурсниками, студентами ВНЗ; створення особистісно-орієнтованих ситуацій, що забезпечують формування стійких стереотипів поведінки; діагностику психоемоційного стану студентів з метою виявлення схильних до афективної поведінки, непередбачуваних реакцій; «включення» механізмів самовиховання, саморозвитку студентів як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення.

Найбільш ефективними є такі форми й методи психолого-педагогічної підтримки студентів: особистий приклад куратора, викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда з проблеми, вагомої для студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії з проблем професійного становлення студентів, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальна психолого-педагогічна підтримка в описаних вище напрямках; індивідуальний контроль і моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо).

Результатом реалізації наведеної моделі є сформована гармонійна, різнобічно розвинута особистість, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації й саморозвитку в професійній сфері, яка підготовлена до майбутньої професійної діяльності й відповідає вимогам сьогодення.

**Висновки.** Практична реалізація моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою фаховою діяльністю, доводить свою ефективність.

#### Список використаної літератури

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб., 2002. – 249 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.
4. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами та викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / В. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 103–110.

В статье представлена модель организации учебного процесса в высшей школе, которая способствует сближению студентов с их будущей профессиональной деятельностью. Раскрыта сущность составляющих модели: целевого и мотивационного, теоретико-методологического, содержательно-технологического, рефлексивно-аналитического, результативно-оценивающего блоков.

*Ключевые слова:* модель, учебный процесс, будущая профессиональная деятельность.

The model of educational process organization which facilitates tertiary students' orientation towards their future professional activities has been presented in the article. The essence of model components has been revealed: goal-setting and motivational, theoretically-methodological, reflexively-analytical and result-assessing blocks.

*Key words:* model, educational process, future professional activity.

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*



УДК 378.147.016:51:62-057.4

**О.С. ГРИЦЮК,**

*асистент кафедри інформатики та вищої математики  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*

## **ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

У статті розглянуто роль інтегрованих занять у математичній підготовці студентів інженерних спеціальностей; обґрунтовано їх важливість для встановлення міждисциплінарних зв'язків та формування у майбутніх інженерів мотиваційної сфери вивчення математики; запропоновано потенційні моделі інтегрованих занять.

*Ключові слова: математична підготовка, інноваційні технології навчання, інженерні спеціальності.*

**Актуальність проблеми.** Стратегічною метою України на шляху до європейського простору є докорінна модернізація освіти, передусім вищої. Міжнародні освітні стандарти потребують суттєвих змін, які б забезпечили новий рівень підготовки фахівців. Соціальні та економічні виклики сучасності вимагають перетворень у галузі освіти, які мають бути забезпечені за рахунок впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на принципово нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Інноваційні педагогічні технології передбачають цілісну модель навчального процесу, діалектичну єдність методології навчання та засобів її практичного втілення. Вони створюються передусім для оптимізації навчально-виховного процесу.

Математика є фундаментом, на якому базується інженерна освіта. Як слушно зазначає Є. Штонда, «математична культура є індикатором інтелектуального благополуччя суспільства, здатності до оволодіння складними мислєдїяльнїсними процедурами. Це освітньо-духовний феномен, що створює певну систему специфічних комунікацій, трансляцію математичного досвіду, національних традицій математичної діяльності, інформаційний обмін» [8, с. 170].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування математичної культури займалися І. Главатських, І. Кулешова, О. Кириченко, І. Рассоха, С. Сушкова та ін. Незважаючи на значну увагу до формування зазначеного феномена, останнім часом спостерігається негативна тенденція до значного послаблення математичної підготовки випускників середніх шкіл і пов'язана з цим низька мотивація студентів до вивчення предмета. Отже, пошук інноваційних педагогічних форм і методів поліпшення ситуації є важливою проблемою, що зумовлює актуальність цієї наукової розвідки.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні ефективності інтегрованих занять у математичній підготовці студентів інженерних спеціальностей у аспекті встановлення міждисциплінарних зв'язків та формування у майбутніх інженерів мотиваційної сфери до вивчення математики.

**Виклад основного матеріалу.** Профільні дисципліни технічних спеціальностей застосовують математичний терміно-поняттєвий і методологічний апарат, що зумовлює важливість якісного знання математики для формування висококваліфікованих фахівців у галузі інженерії. Математично культурний інженер «здатний бачити перспективи сфери засто-



сування свого математичного багажу у професії; готовий переносити математичні знання з одного об'єкта на інший і тим самим оволодівати науковою картиною світу» [4, с. 26].

Проблеми оптимізації та модернізації математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей привертають увагу багатьох дослідників. І. Главатських, розглядаючи професійну спрямованість математичної підготовки студентів як один із шляхів поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтовує необхідність тісного зв'язку викладання математики з потребами професії. Дослідник вказує на недостатність поінформованості студентів про роль математики в майбутній професії, слабку вмотивованість вивчення предмета, що призводить до відсутності належної математичної бази для вивчення спеціальних дисциплін, «це свідчить, що немає наступності між курсом фундаментальної математики та курсами профільюючих дисциплін, а у викладанні математики недостатньо присутня професійна спрямованість» [2, с. 151].

І. Рассоха і Л. Блажко, досліджуючи роль самостійної роботи у підвищенні ефективності навчання математики, наполягають на тому, що сучасний «інженер повинен не тільки вільно володіти основними математичними методами, а й мати навички самостійної роботи над здобуттям нових знань та використанням їх при вирішенні проблем, які в майбутньому постануть перед ним в процесі професійної діяльності» [6, с. 147].

Однією з провідних тенденцій інженерної освіти зараз є перехід від системи, спрямованої на озброєння студентів знаннями, уміннями і навичками до формування цілісної професійної компетентності. Це зумовлює посилення професійної спрямованості загальноосвітніх дисциплін, яке багато в чому здійснюється завдяки розвитку міждисциплінарних зв'язків.

Найбільш перспективною формою організації занять з математики у аспекті наближення до майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, є інтегровані заняття. Базуємося при цьому на досвіді дослідників, зокрема С. Сушкової, яка пропонує максимальне наближення навчального предмета до життєвого досвіду, встановлення міцних зв'язків з реальним життям і з іншими, передусім профільними дисциплінами [7, с. 36]. О. Кириченко, констатуючи, що традиційна система навчання не завжди дозволяє повною мірою формувати інтегративні знання та уміння застосовувати знання одних предметів в інших, визначає міждисциплінарні зв'язки курсу математики і суміжних дисциплін у технічному навчальному закладі як дійовий засіб професійної підготовки студентів [3]. Н. Лосева вважає інтеграцію навчальних знань важливим шляхом самореалізації у навчальному процесі вкладача і студента [5].

Сутність інтегрованого заняття полягає в поєднанні різних дисциплін, що дозволяє актуалізувати знання за двома напрямками, налагодити міждисциплінарні зв'язки, сформувати більш широкі уявлення завдяки тому, що явища та процеси постають у різних аспектах. Найчастіше інтеграції піддаються споріднені дисципліни, як історія і географія, економіка і географія, історія і література, мова і література, фізика і хімія. Однак необхідно зауважити, що перспективним вбачається поєднання і досить далеких, на перший погляд, одна від іншої дисциплін. У цьому аспекті варто згадати відомий роман німецького письменника Г. Гессе «Гра в бісер», де вищим ступенем освіти і науки є синтетичне явище Гри (творчого діалогу між вченими різних галузей): гру періодично запозичували, тобто використовували у своїй галузі, майже всі науки; засвідчено це відносно до класичної філології і логіки. Аналіз музичних значень привів до того, що музичні процеси стали виражати фізико-математичними формулами. Трохи пізніше цим методом почала користуватися філологія, змінюючи структури мови, як фізика – явища природи; потім це поширилося на вивчення образотворчих мистецтв, де давно вже завдяки архітектурі існував зв'язок з математикою. І тоді між отриманими цим шляхом абстрактними формулами стали відкриватися нові відносини, аналогії та відповідності [1, с. 23]. Хоча у цьому випадку маємо справу з художнім вимислом, письменник-філософ геніально зазирнув у майбутнє, запропонувавши інтегративний метод для вивчення наук.

Перетин різних галузей знань завжди відкриває великі перспективи. Саме таким чином виникли надзвичайно популярні сучасні науки, зокрема біофізика, біохімія, геохімія тощо. Стик різних наукових знань є продуктивним джерелом технічних та технологічних відкриттів. Саме тому інтегровані заняття, які продукують інтерес до суміжних галу-

зей знань, дозволяють по-новому осмислити знайомі постулати і формули, є надзвичайно ефективною інновацією. Інтеграція – важлива складова модернізації вищої освіти, адже дозволяє виявити взаємозв'язки, налагодити функціонування змістових аспектів. Завдяки інтегрованій структурі вирішується одне з головних питань підготовки фахівців, пов'язане з практико-орієнтованим навчанням.

У Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського представлений широкий спектр інженерних напрямів: електромеханіка, електротехніка та електротехнології, машинобудування, автомобільний транспорт, інженерна механіка, транспортні технології (за видами транспорту), інженерне матеріалознавство, радіоелектронні апарати.

Як перший етап інтеграції пропонуємо поєднати декілька занять з математики зі спорідненою дисципліною «Теоретична механіка», оскільки ця дисципліна, базова для інженерної галузі, стала основою для створення багатьох прикладних напрямів, зокрема, гідромеханіки, механіки твердого тіла, теорії коливань, динаміки і міцності машин, гіроскопії, теорії автоматичного керування. Ці прикладні напрями є актуальними для майбутніх інженерів-механіків, електроніків, проектувальників, системотехніків, конструкторів тощо.

Теоретична механіка міцно пов'язана з математикою, у ній широко застосовуються методи векторного числення і диференціальної геометрії, математичного аналізу, диференціальних рівнянь, варіаційного числення.

Інтегроване заняття з математики і теоретичної механіки, на нашу думку, повинне починатися з формулювання практичної інженерної проблеми, що стосується певного розділу теоретичної механіки. Доцільним було б запросити на заняття інженера-практика, наприклад, досвідченого заводського конструктора. Розповідь про реальні технічні проблеми (міцності машин або гідромеханіки) сформує у студентів уявлення про питання, з якими вони стикатимуться у професійній діяльності.

Другий етап заняття проводить викладач з теоретичної механіки, який переводить конкретне технічне завдання на загальнотеоретичний рівень. На третьому етапі підключається викладач математики; він пояснює, якими саме математичними методами вирішується проблема, і розв'язує задачу.

На фінальному етапі студенти артикулюють зв'язок між математикою і прикладною інженерією. Інтегроване заняття має структурну будову зі зворотними зв'язками, наведеною на рис. 1.

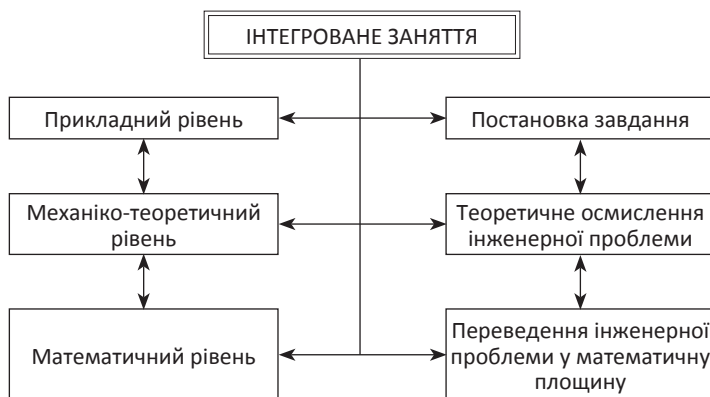


Рис. 1. Структурна схема інтегрованого заняття з математики і теоретичної механіки

**Висновки.** Побудоване таким чином інтегроване заняття дозволяє підвищити мотивацію студентів, поглибити і розширити знання про майбутню професійну діяльність, підготувати до вивчення теоретичної механіки та інших профільних дисциплін, ознайомити із загальними основами наукового дослідження.

### Список використаної літератури

1. Гессе Г. Игра в бисер: роман; пер. с нем. С.К. Апта; худож. оформ. Б.Ф. Бублика / Г. Гессе. – Харьков: Фолио, 2000. – 448 с. – (Вершины Мастера).
2. Главатських І.М. Математична підготовка студентів хіміко-технологічних спеціальностей технічних та інженерно-педагогічних вузів / І.М. Главатських // Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. зб.; кол. авт.; відповід. редактор і укладач В.В. Стещенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – Вип. 16. – С. 150–155.
3. Кириченко О.Е. Междпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Е. Кириченко. – Орел, 2003. – 170 с.
4. Кулешова И.И. Формирование математической культуры студентов технических вузов на основе технологии модульного обучения: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / И.И. Кулешова. – Барнаул, 2003. – 160 с.
5. Лосева Н.М. Інтеграція навчальних знань як спосіб самореалізації у навчальному процесі викладача і студента / Н.М. Лосева // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004. – Вип. 21. – С. 25–30.
6. Рассоха І.В. Самостійна робота студентів як засіб підвищення ефективності навчання математиці / І.В. Рассоха, Л.М. Блажко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 1. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 146–151.
7. Сушкова С.Н. Формирование математической культуры студентов вузов путем активизации их учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / С.Н. Сушкова. – Магнитогорск, 2009. – 200 с.
8. Штонда Є.М. Роль математичної культури для професійної діяльності бакалаврів будівельного профілю / Є.М. Штонда // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 1. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 168–176.

В статті розглянуто роль інтегрованих занять в математичній підготовці студентів інженерних спеціальностей; обґрунтовано їх важливість для встановлення міждисциплінарних зв'язів і формування у майбутніх інженерів мотиваційної сфери вивчення математики; запропоновано потенціальні моделі інтегрованих занять.

*Ключевые слова: математическая подготовка, инновационные технологии обучения, инженерные специальности.*

The article deals with the research of the role of integrated lessons in mathematical training of future engineers; their importance for establishing interdisciplinary links and forming motivation for studying mathematic; the potential models of integrated lessons are suggested.

*Key words: mathematical training, innovational educational technologies, engineering specialties.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 378.015.311

**С.Є. ПЕВНА,**  
*викладач кафедри англійської філології, аспірант кафедри педагогіки  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

## **СУБ'ЄКТНА ПОЗИЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА**

Статтю присвячено питанню суб'єктної позиції як основи професійного становлення студента. У статті розглядаються та порівнюються визначення позиції особистості різних авторів. Визначено, що професійна суб'єктна позиція є основою професійного становлення студента через те, що орієнтує особистість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію. Підкреслюється, що формування професійної суб'єктної позиції як мети професійної підготовки студентів дозволяє спрямувати педагогічний процес на підготовку творчої особистості, професіонала.

*Ключові слова: позиція, особистість, суб'єктність, самовизначення, ставлення.*

**А**ктуальність проблеми. У сучасній психолого-педагогічній науці вивчення суб'єктності та становлення суб'єктної позиції в навчально-виховному процесі має особливе значення у зв'язку з накресленою гуманістичною парадигмою освіти. Ефективність виховання пов'язується не тільки з тим, чи вдалось суспільству передати молоді свої знання, переконання, навички, скільки з тим, чи зуміло воно підготувати молодь до самостійних дій, чи навчило її творчо мислити, приймати відповідальні рішення у складній соціально-політичній ситуації, тобто чи стала людина внаслідок виховання суб'єктом свого власного життя, діяльності, взаємодії з іншими людьми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемами суб'єктності та становлення суб'єктної позиції в навчально-виховному процесі займалися Н. Боритко, С. Годнік, А. Лебедев, О. Мацкалова та ін. Дослідники акцентували увагу на формуванні суб'єктної позиції студентів у творчій діяльності, становленні суб'єктної позиції учнів у гуманітарному просторі уроку та ін.

**Мета статті** – розглянути та порівняти визначення позиції особистості у різних авторів, визначити зв'язок між становленням спеціаліста як професіонала та сформованістю суб'єктної позиції.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «позиція» використовується в різних текстах із різним змістовим наповненням. У словниках [9; 10] поряд із деякими іншими значеннями наводяться два основні значення цього поняття. Перше значення слова «позиція» – «положення, розташування чого-небудь». Друге значення визначається як «точка зору, ставлення до чого-небудь; дія, поведінка, зумовлені цим ставленням» [9]. У психолого-педагогічних науках розглядається поняття «позиція особистості». Розгляду поняття «позиції особистості» присвячено численні наукові праці [2; 3; 5; 4; 7 та ін.]. Багато авторів аналізують поняття «позиція» на основі теорії стосунків [1; 5; 4; 8 та ін.].

На думку В. Мясищева, позиція особистості означає «по суті, інтеграцію домінуючих виборних відносин людини в якому-небудь суттєвому для неї питанні» [8]. Він відрізняє це поняття від близького до нього поняття настанови. На відміну від настанови, яка є несвідомою та безособовою, ставлення, що визначає позицію особистості, усвідомлене. В. Мясищев відзначає, що ставлення розвивається від несвідомого до усвідомленого та найбільш розвинене ставлення завжди усвідомлене та мотивоване [8].

За Б. Ананьєвим «позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки та різноманітної соціальної діяльності являє складну систему відносин особистості (до суспільства та спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), настанов та мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей та цінностей, на які спрямована ця діяльність» [2].

За твердженням К. Абульханової-Славської, особистість «проводить свою лінію, протягає її через увесь час життя (більш чи менш послідовно), зберігає основне завдання життя, незважаючи на жодні зміни, забезпечує певний змістовий зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім» [1, с. 138].

М. Боритко відзначає, що «позиція – це найбільш цілісна характеристика людини як особистості та індивідуальності. Якщо особистість – це визначеність позиції людини в стосунках із іншими (в тому числі і в процесі професійної діяльності), то індивідуальність – це визначення власної позиції в житті, сама визначеність усередині самого свого життя...» [4, с. 5].

В. Бедерханова [3] пише, що позиція завжди є результатом самовизначення, оскільки самовизначення – це процес зміни позиції. У словнику поняття «самовизначення» визначається як усвідомлений акт виявлення та утвердження власної позиції в проблемній ситуації [9].

У юності, в період професійної освіти відбувається самовизначення у навчально-професійному полі. І в цьому випадку під самовизначенням розуміють не просто вибір професії чи альтернативних сценаріїв професійного життя, а своєрідний творчий процес розвитку особистості.

Позиційне самовизначення особистості тісно пов'язане та визначається світоглядом особистості (В. Бедерханова), професійними настановами, індивідуально-типологічними особливостями особистості, темпераментом і характером (В. Сластьонін), її ціннісними орієнтаціями.

Процес самовизначення, як і самопізнання та саморозвитку, обов'язково включає в себе внутрішній діалог. «Саме особистість з її самосвідомістю у вигляді Я-концепції вирішує за допомогою внутрішнього діалогу завдання самовизначення, виробляє цілі, змісти, цінності, в тому числі і Я-професіонала [3, с. 39]. Саме у внутрішньому світі складаються та існують його дійсні ставлення до різних сторін реальності. Саме в ньому людина створює сценарій свого життя на найближче та більш віддалене майбутнє та визначає шляхи його здійснення [3].

В. Бедерханова [3] визначає позицію як спосіб накладання можливого (того, чого людина хоче) на реальне (те, що вона об'єктивно може), що призводить до дійсного (те, що ми бачимо в його діях).

Діяльність і поведінка однієї й тієї ж особистості в кожний конкретний момент визначаються її ставленням до різних сторін дійсності. Про це В. Мясіщев пише: «Ставлення – сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь вираженості емоцій, ступінь вираженості бажання чи потреби. Ставлення тому є рушійною силою особистості» [8, с. 237]. Він відзначає, що відносини мобілізують функціональні можливості психічної діяльності для задоволення потреб та інтересів, тим самим створюючи нову потребу, вдоволення якої піднімає на новий щабель функціональну характеристику на основі оволодіння досвідом, новими засобами діяльності. Сказане повною мірою стосується і позиції особистості, оскільки вона є системою її відносин.

У структурі позиції особистості С. Годнік виділяє «систему очікувань». Він визначає її як «ядро внутрішньої позиції особистості», тому що вона «відображає і фокусує потреби і мотиви особистості, наче програмує її претензії і ціннісні орієнтації, з яких, у свою чергу, випливають настанови на таку діяльність, яка сприяє здійсненню очікувань, надає максимальні можливості для реалізації потреб на вищому рівні претензій» [6, с. 77].

Слід зауважити, що в науковій літературі розрізняють «життєву позицію особистості» та «внутрішню позицію особистості». С. Годнік [6] вважає, що, незважаючи на синонімічність цих понять їх точне застосування в наукових контекстах можливе. Сутність розмежування цих понять бачиться в тому, що особистість є суб'єктом і ролей, притаманних відповідному статусу, і ролей, що вона перманентно виконує.

Життєва позиція особистості – категорія гранично соціальна, громадянська, моральна. Вона є сукупністю її ставлень до життя. «Життєва позиція являє собою результат взаємодії



особистості з її власним життям, її особистісне досягнення. Будучи результатом, життєва позиція починає визначати і всі подальші життєві спрямованості особистості. Вона стає потенціалом її розвитку, сукупністю її об'єктивних та суб'єктивних можливостей, що відкриваються саме на основі позиції, що людина зайняла, своєрідною опорою, фортецею» [1, с. 44].

Внутрішня позиція пов'язана зі статусом особистості і визначається соціальними вимогами до цього статусу, тобто це позиція особистості у визначеній сфері діяльності.

Життєва позиція та внутрішня позиція характеризують глибокий зв'язок загального громадянського вигляду особистості з її позицією в конкретній сфері діяльності, в умовах визначеного статусу.

На думку Б. Ананьєва, статус особистості начебто «заданий» системою суспільних відносин, що склалися, соціальних утворень, що об'єктивно визначають «місце» особистості в соціальній структурі. Поняття «позиція особистості» доповнює поняття «статус особистості» та характеризує суб'єктивну, діяльну сторону положення особистості в соціальній структурі [2].

Він вважає, що «усвідомлення статусу як усвідомлення буття взагалі є неможливим поза або без діяльності людини, без практичного ставлення її до буття, тим більше, що багато компонентів статусу не задані суспільним середовищем, а виробляються в самому процесі людської діяльності. Але будь-яка діяльність загалом і в окремому своєму акті (дії) здійснюється відповідно до ролі людини в цій системі відносин, що опосередковують дійсність, з процедурами поведінки, які ця роль диктує – суспільною функцією людини в цій ситуації. Професійно-трудова діяльність завжди здійснюється спільно з тією чи іншою суспільною поведінкою, що справляє відповідний регулюючий вплив на розвиток цієї діяльності» [2].

В. Сластьонін вважає, що позиція педагога визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями та можливостями, що пред'являє та надає йому суспільство, з іншого боку – діють внутрішні, особисті джерела активності: потяги, переживання, мотиви та цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали.

В. Слободчиков відзначає унікальність педагогічної позиції, яка є водночас і особистісною, і професійною, культурно-діяльною позицією, що необхідна для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти.

Професійна позиція як позиція особистості в професійному середовищі не повинна суперечити принципам життєвої позиції. Тільки їх спільність та узгодженість може гарантувати становлення спеціаліста як професіонала. «Позиція визначає суб'єктивні ставлення (ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, настанови та ін.); сталі, типові для суб'єкта способи здійснення свого життя, стосунків з людьми, що оточують (чи то відходить вона від протиріч, згладжує їх чи, навпаки, загострює) і спрямованість особистості...» [5, с. 15].

Пасивна позиція веде до розчарування, до втрати індивідуальності, розвитку негативних психічних станів, таких як злість, мстивість та ін. Така людина втрачає сенс життя чи не знаходить його взагалі. Говорячи словами Альберта Ейнштейна, «людина, що вважає своє життя безглуздом, не тільки не щаслива, вона взагалі ледь здатна до життя». Така позиція веде до деградації особистості. Активна позиція спрямована на реалізацію здібностей особистості. Сенс життя такої людини полягає в діяльності, яку вона здійснює заради добробуту суспільства, у творіннях, що вона дає суспільству та (або) в емоційно-ціннісних ставленнях до світу, людей, себе.

Тільки позиція суб'єкта, що активно бере участь у своїй освіті та несе відповідальність за цю освіту, може забезпечити надійність професійного становлення спеціаліста. Суб'єктом освітньої практики може бути тільки окрема людина, оскільки освіта як укорінення людини в культурі передбачає індивідуальні зусилля і конкретні дії. Реалізація індивідуального образу складає суть освітньої практики, що складається спочатку спонтанно, стихійно і вже за допомогою творчих зусиль, творчої праці копіювання, вживання у зразки, за допомогою примірювання і прийняття різних соціальних ролей. Це означає, що основою професійного зростання і становлення є активне та зацікавлене суб'єктне ставлення до своєї освіти. Роль суб'єктної позиції студента в освітньому процесі незаперечна. Найкращі знання та уміння людина може отримати тільки власними силами. Широке розповсюдження у педагогіці отримала ідея об'єкт-суб'єктного перетворення особистості [2; 5; 4; 6; 7 та ін.].



С. Годнік розглядає об'єкт-суб'єктне становлення особистості як сутнісну особливість педагогічної діяльності [6].

Категорія «суб'єкт» означає якість особистості, за якої вона цілеспрямовано та оптимально використовує всі свої психічні, особистісні ресурси для вирішення професійних та життєвих завдань [1]. Суб'єктна позиція відображає авторство, індивідуальність, самостійність, суб'єктивність особистості, її активно-перетворюючу стратегію [5; 7].

Необхідний на сучасному ринку праці рівень професіоналізму потребує такої підготовки, в якій студент обов'язково є суб'єктом своєї освіти, який чітко усвідомлює завдання, цілі своєї освіти, є зацікавленим в отриманні якісної освіти, що усвідомлено обрав цю професію, прагне досягти вершин професіоналізму, готовий і здатний займатися самовдосконаленням.

Головний парадокс сучасної вищої освіти полягає в тому, що студенти, по суті зрілі люди, що самостійно обрали майбутню професію і вже опанували способи самоорганізації, самоосвіти, самоконтролю і тому теж відповідальні за якість своєї підготовки, значною мірою не є активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності та управління. Їх у більшості випадків характеризує відсутність професійної спрямованості та позитивної мотивації до навчання, низький рівень сформованості якостей особистості, що необхідні студентам у навчальній та майбутній професійній діяльності, слабка навчальна активність і орієнтація на репродуктивні способи вирішення навчальних завдань, недостатній рівень самостійності та навчальної організації, нерозвиненість самоконтролю та професійної самосвідомості. Усе це робить необхідним зовнішнє педагогічне управління навчальною діяльністю студентів.

С. Годнік зазначає, що «дуже важко озброїти першокурсників знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішного навчання у вищому навчальному закладі. Але настільки ж важливо не упустити найважливіший процес формування внутрішньої позиції, перспективних спрямувань, орієнтацій на світоглядне, моральне професійне становлення спеціаліста. <... > Коли особистість діє з плацдарму усвідомленої, часом вистражданої позиції, досягнення мети стає для неї справою життєвих принципів» [6, с. 76].

Професійне становлення спеціаліста відбувається у двох видах діяльності: пізнавальній діяльності, у процесі здобуття необхідних знань, умінь та навичок, способів мислення і в практичній професійній діяльності, в процесі безпосереднього включення в професійну діяльність. Отже, якою мірою особистість включиться в ці види діяльності залежить від тієї позиції, яку вона буде займати відносно них. А від позиції особистості багато в чому буде залежати професійне становлення спеціаліста.

Позиція особистості – це категорія, що відображає ціннісне ставлення до дійсності, що оточує і реалізується в діяльності, лінії поведінки, у спілкуванні з іншими людьми. Як відомо, процеси сприйняття, уваги, мислення, фантазії та волі залежать від ставлення до об'єктивного змісту цих процесів. «Відомим є різноманітність та міцність сприйняття при активно-позитивному ставленні, бідність та нетривалість сприйняття при байдужому ставленні до його змісту. Негативне ставлення до змісту сприйняття характеризується посередніми (між позитивним та байдужим ставленням до кількості та якості) результатами відтворення» [8, с. 24]. Позиція, таким чином, є внутрішньою психологічною рисою, що визначає ефективність діяльності.

На думку С. Годніка, «відповідність внутрішньої позиції системі педагогічних спрямувань є важливим результатом педагогічного процесу і принциповою умовою його подальшої оптимальності» [6, с. 74]. Формування професійної суб'єктної позиції є важливою метою сучасної професійної освіти [3; 5 та ін.]. Студенти все частіше потрапляють у педагогічні ВНЗ випадково. Вони переважно не орієнтовані на педагогічну професію, не планують працювати за спеціальністю, яку вони здобувають у навчальному закладі. Не маючи правильних уявлень про професію вчителя, вони говорять про неможливість самореалізації в цій професії, низький соціальний статус вчителя, його матеріальну незабезпеченість. І, як наслідок, вони ігнорують загальносвітоглядні та психолого-педагогічні дисципліни, вважаючи, що вони їм не знадобляться, та звертають увагу лише на спеціалізовані предмети. Опиняючись після закінчення ВНЗ у школі, «спеціалісти» виявляються не готовими до педагогічної діяльності ні в інтелектуальному, ні в моральному, ні в психологічному плані. Тому з

перших днів навчання у вищому навчальному закладі необхідна переорієнтація студентів на педагогічну професію, на загальнолюдські, гуманістичні та педагогічні цінності.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що професійно-педагогічна позиція являє собою систему інтелектуальних та емоційно-оцінювальних ставлень до дитини, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності. У теорії педагогічної освіти професійна позиція розглядається і як невід'ємна складова професійної компетенції, і як необхідна умова здійснення педагогічної діяльності. Позиція є категорією, що реалізує це життєве завдання. Позиційне самовизначення особистості тісно пов'язане та визначається світоглядом особистості, професійними настановами, індивідуально-типологічними особливостями особистості, темпераментом і характером, її ціннісними орієнтаціями. Позиція особистості займає важливе місце і в структурі особистості, і в структурі діяльності. Тільки позиція суб'єкта, що активно бере участь у своїй освіті та несе відповідальність за цю освіту, може забезпечити надійність професійного становлення спеціаліста. Суб'єктом освітньої практики може бути тільки окрема людина, оскільки освіта як укорінення людини в культурі передбачає індивідуальні зусилля і конкретні дії. Необхідний на сучасному ринку праці рівень професіоналізму потребує такої підготовки, в якій студент обов'язково є суб'єктом своєї освіти, який чітко усвідомлює завдання, цілі своєї освіти, є зацікавленим в отриманні якісної освіти, усвідомлено обрав цю професію, прагне досягти вершин професіоналізму, готовий і здатний займатися самовдосконаленням.

Професійне становлення спеціаліста відбувається у двох видах діяльності: у пізнавальній діяльності, процесі здобуття необхідних знань, умінь та навичок, способів мислення і в практичній професійній діяльності, в процесі безпосереднього включення в професійну діяльність. Отже, якою мірою особистість включиться в ці види діяльності залежить від тієї позиції, яку вона буде займати відносно них. А від позиції особистості багато в чому буде залежати професійне становлення спеціаліста.

**Висновки.** Професійна суб'єктна позиція є основою професійного становлення студента – майбутнього спеціаліста через те, що орієнтує особистість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію. Формування професійної суб'єктної позиції як мети професійної підготовки студентів, дозволяє спрямувати педагогічний процес на підготовку творчої особистості, професіонала. Перспективами дослідження ми вважаємо вивчення психолого-педагогічних умов виховання майбутнього педагога – суб'єкта професійної діяльності.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 381 с.
3. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2001. – 220 с.
4. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 48 с.
5. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкалова. – Волгоград: Изд-во ВГИП-КРО, 2002. – 115 с.
6. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. – 208 с.
7. Лебедев А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: дис. ... канд. пед. наук / А.С. Лебедев. – М., 2001. – 169 с.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под. ред. А.А. Бодалева. – Москва, Воронеж, 2003. – 400 с.
9. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 366 с.
10. Современный философский словарь / под. ред. В.Е. Кемерова. – М., 1996. – 608 с.

Статья посвящена вопросу субъектной позиции как основы профессионального становления студента. В статье рассматриваются и сравниваются определения позиции личности разных авторов. Определено, что профессиональная субъектная позиция является основой профессионального становления студента ввиду того, что ориентирует личность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию. В статье подчеркивается, что формирование профессиональной субъектной позиции в качестве цели профессиональной подготовки студентов, позволяет направить педагогический процесс на подготовку творческой личности, профессионала.

*Ключевые слова: позиция, личность, субъектность, самоопределение, отношение.*

The article deals with the issue of subjective position as a basis of student's professional formation. Personality position definitions of different authors are quoted and compared in the article. It has been established that professional subject position is the basis of student's professional formation because it orients their personality towards professional and creative self development and self actualization. The emphasis has been made on the formation of professional subjective position as an objective of students' professional development which enables directing the pedagogical process towards training a creative personality, a professional.

*Key words: position, personality, subjectivity, identity formation, attitude.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 378. 147. 034: 351. 713

**Н.С. ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри удосконалення мовної підготовки  
Академії митної служби України*

**В.Б. ПУГАЧ,**  
*старший викладач кафедри удосконалення мовної підготовки  
Академії митної служби України*

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті обґрунтовано доцільність впровадження інтерактивних технологій навчання у процес підготовки майбутніх митників до професійної взаємодії. Розкрито сутність понять «інтерактивне навчання», «інтерактивна технологія». Показано особливості інтерактивних технологій навчання та вигоди до їх використання у навчальному процесі ВНЗ. Акцентовано увагу на діалогічно-дискусійних (діалог, диспут, дискусія, «мозкова атака», лекція-діалог (проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), співлекція, розмовна «буз» група, спір, есе) та ігрових (рольових) технологіях.

*Ключові слова: інтерактивні технології, майбутні митники.*

**А**ктуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства все гостріше постає проблема забезпечення надійності функціонування всіх ланок державної влади, зокрема митних органів, на які покладено відповідальне завдання захисту економічних інтересів держави.

Формування майбутнього професіонала митної служби починається у вищому навчальному закладі, головна мета якого у світлі Закону «Про освіту», державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.), Закону «Про вищу освіту», завдань національної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для митної служби України, Указу Президента України від 14 квітня 2000 р. № 599/2000 «Про стратегію реформування системи державної служби України», полягає у формуванні освіченої, творчої особистості, становленні її фізичного, морального здоров'я, забезпеченні пріоритетності розвитку людини. Підготовка фахівця, здатного до ефективної професійної взаємодії є одним з актуальних завдань фахової освіти майбутніх митників. Суспільству потрібні ініціативні спеціалісти, здатні постійно вдосконалювати свою особистість і діяльність: мати високий ступінь соціально-професійної мобільності й готовності швидко оновлювати знання, розширювати арсенал навичок і вмінь; опановувати нові сфери діяльності, взаємодіяти з іншими людьми; планувати та організовувати спільну роботу з урахуванням «людського фактора», національних та релігійних особливостей; визначати себе як індивідуум та суб'єкт діяльності; працювати в колективі, будувати корпоративні правила поведінки в організації, розумно оцінювати людей та мотиви, що спонукають їх до дій, бути лідером, брати на себе відповідальність та приймати нестандартні рішення; досягати максимальної ефективності ділових контактів, знати особливості тих чи інших ролей, враховувати, що кожна з них тісно пов'язана з іншими. Зазначене потребує послугування у навчальному процесі інтерак-

тивними технологіями, які сприяють набуттю майбутніми митниками досвіду професійно спрямованої взаємодії.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання ефективності навчання шляхом взаємодії, діалогу упродовж віків вважалися фундаментальними, такими, що хвилювали людство. Перші дотики до цієї проблематики знаходимо у творах видатних філософів і мислителів Стародавньої Греції й Стародавнього Риму та багатьох інших.

Проблема інтерактивного навчання і сьогодні цікавить науковців як у теоретичному, так і в методологічному аспектах. Так, Н. Баліцька, О. Біда, Г. Волошина, Н. Побірченко, М. Кларін, А. Мартинець, М. Перець, О. Пометун та ін. акцентують увагу на сутності, специфіці, можливостях та організаційних засадах інтерактивного навчання. Дослідники акцентують увагу на психології педагогічної взаємодії у навчальному процесі вищої школи (О. Киричук, Г. Костюк, В. Сластьонін та ін.); діалогічній взаємодії викладача й студента як умови особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця (Л. Долинська, В. Семиченко); психологічних аспектах міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І. Булах, Л. Долинська); особливостях послугування інтерактивними технологіями у навчальному процесі ВНЗ (О. Арестова, В. Биков, Н. Буханцева, Н. Волкова, Л. Ковальчук, С. Нілова, І. Розіна, Л. Положенцева та ін.).

**Метою** цієї статті є обґрунтування доцільності впровадження інтерактивних технологій навчання у процес підготовки майбутніх митників до професійної взаємодії.

Виходячи з мети, було поставлено такі **завдання**: обґрунтувати сутність поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивна технологія»; розкрити особливості інтерактивних технологій навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інтерактив» походить від англійського слова «interakt», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Введено у науковий обіг Г. Фріцем. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивність передбачає діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; зміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою; взаємодії мікрогрупи, студентської аудиторії, віртуального партнера. Вона виявляється у максимальному використанні й розвитку особистісного досвіду кожного студента, в якого поряд «з досвідом здобуття й реалізації знань, способів діяльності відображено досвід пошуку змісту, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової саморегуляції» [6, с. 30] та заснована на співтворчості, повазі до думки кожного, свободі вибору власних рішень.

Сутність інтерактивного навчання вбачаємо в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуацію дійового пізнання в режимі співпраці. Це – співнавчання, взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [1, с. 600]. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії у навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання розмаїття видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб'єктів навчання, створення комфортних умов, в яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність.

Щодо поняття «інтерактивні технології», то у його трактуванні різними авторами можна помітити певні розбіжності. Так, О. Пометун розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [5]. В. Гузєєв за основу класифікації обирає характер інформаційної взаємодії, визначаючи три навчальні режими: інтраактивний (інформаційні потоки проходять всередині самого учня (самостійна робота), екстраактивний (інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання або спрямовані на нього (лекція) та інтерактивний (інформаційні потоки є двосторонніми (діалог) [2, с. 48].

Інтерактивні технології навчання розглядаємо як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчально-



го процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Інтерактивні технології навчання передбачають організацію навчально-виховного процесу на основі демократичних відносин, поваги до прав і свобод, толерантного ставлення, відчуття гордості за соціальні та економічні досягнення людства та власну участь у суспільному житті, активної життєвої позиції, поваги до загальнолюдських цінностей. Це спільне навчання (навчання в співпраці): і ті, кого навчають, і ті, хто навчають, є суб'єктами навчання. Викладач при цьому виступає лише в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання, а всі учасники процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, виховуючи почуття особистої відповідальності за свої дії. Студенти занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці з розв'язання проблем, оптимальну для формування необхідних навичок і якостей [4].

Реалізація інтерактивних технологій вимагає діалогового підходу до організації навчальної діяльності, який розуміємо як сукупність методів, форм і засобів навчання, що сприяють усвідомленню студентами поліфонічності й багатогранності світу, відносності істин, своїх інтересів і цінностей та їх узгодженню з потребами, настановами інших; потребує адекватного залучення до цього процесу особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів навчання, розмаїття форм співробітництва, рефлексії набутих знань і умінь, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень тощо.

Упевнені, що групове обговорення максимально підвищує активність і внесок кожного учасника, допомагає уточнити власні уявлення, оцінні судження, усвідомити почуття і ставлення, надає змогу студентам більше дізнатися один про одного, стимулює вільний обмін думками, збільшує ймовірність того, що вони краще зрозуміють почуття й позиції інших; розвиває життєві навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки і толерантності. Для ефективної організації роботи в групах викладач має чітко формулювати мету: вивчити тему, обговорити ситуацію, проблему; сформулювати запитання, запропонувати ідеї або варіанти рішень; повідомити термін виконання завдання; сформувати групи (бажано з 2–6 осіб), використовуючи різні прийоми об'єднання; розташувати групи так, щоб учасники кожної сиділи поряд і добре чули один одного; запропонувати групам обрати того, хто записуватиме запропоновані варіанти і стежитиме за дотриманням встановлених правил. Після обговорення на прохання тренера протоколісти або бажані розповідають про те, як відбувалося обговорення і які рішення було прийнято, тобто презентують свою роботу.

Зважаючи на вищезазначене, важливого значення в підготовці майбутніх митників надаємо діалогічно-дискусійним технологіям: діалог, диспут, дискусія, «мозкова атака», лекція-діалог (проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), співлекція, розмовна «буз» група, спір, есе.

Щодо діалогу, то переконані, що викладачі мають володіти вміннями реалізовувати на практиці різні типи діалогу: мотиваційний, інтрига, бесіда, конфліктний, критичний, блокуючий, внутрішній, сповідальний, презентація, нормативний, проблемний, смислотворчий, актуалізація, заохочення.

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, «театральна пауза» (дозволяє зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значущості наступним висловлюванням), «перенесення дискусії на діяльність» (ефективний у випадку виникнення тупикової ситуації в ході обговорення), «передавання повноважень» (педагог нібито відсторонюється від участі в розв'язанні ситуації й передає свої повноваження комусь з лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), «зміна вагових категорій» (передбачає вміння викладача перетворюватись у людину неспокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), «навмисна помилка» (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту) тощо. Послугування вищезазначеними прийомами оптимі-



зації діалогічного спілкування не обмежує спектр педагогічної підтримки. Упевнені, що кожен викладач, куратор, які працюють зі студентами, мають визначати для себе найбільш продуктивні типи діалогу, методи й прийоми впливу.

Важливого значення в процесі професійної підготовки майбутніх митників надаємо диспуту (від латин. *dispute* – міркую, сперечаюсь) – спору на наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією, та дискусії (латин. *discussion* – розгляд) – широкому публічному обговоренню якогось спірного питання.

Серед розмаїття форм дискусії назвемо ті форми, які вважаємо найбільш доцільними для підготовки майбутніх митників до професійної взаємодії: *круглий стіл* (бесіда, в якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією»); *засідання експертної групи* («панельна дискусія», до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головою. Спочатку вони обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, в якому «експертна група» обмінюється думками з «аудиторією»); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі задалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві командисуперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи), «Прес», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Філософська дискусія», дискусія у стилі телевізійного шоу тощо.

Зупинимось на технології «дискусія з відкритим кінцем». Вона передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій студентів із носіями іншої мови та формування толерантного ставлення до іншої позиції чи поглядів. Щодо особливостей такої технології, то «на відміну від усталеної у вітчизняній практиці так званої дискусії з «закритим кінцем», спрямованої на аналіз тієї чи іншої проблеми та виведення чітких висновків, дискусія з «відкритим кінцем» передбачає, навпаки, вияв найрізноманітніших поглядів стосовно однієї і тієї ж проблеми, і цим самим демонструє складність її та вплив на розуміння та осмислення індивідуально-психологічних та соціально-психологічних характеристик учасників взаємодії» [3, с. 335]. В основі такої технології лежить таке проблемне питання або судження, яке може бути сприйняте учасниками дискусії неоднаково, тобто можуть бути протилежні позиції, відстоювання яких сприяє формуванню толерантного ставлення до інших поглядів.

Доцільним є послугування технологією «мозкова атака» («мозковий штурм»). Впроваджуючи її, важливо спиратися на погляди В. Андреева, який стверджує, що в процесі колективного пошуку вирішення проблеми студенти не тільки здобувають нові знання, удосконалюють уміння і навички, а й шліфують відповідне ставлення учасників один до одного. Мозкова атака дає змогу побачити проблему та визначити підходи щодо її вирішення з позиції кожного учасника. Правила дозволяють розкріпачитися, вільно почуватися та висловлювати власну думку, аргументуючи її та підтверджуючи фактами. Саме завдяки цій технології навчання майбутні митники мають можливість «включити» власні емоції, які стимулюють інтелектуальний сплеск, розвинути комунікативні уміння, здійснити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальну) в інший (професійну) із відповідною зміною потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків) студентів. Проведення мозкової атаки можливе за умов співпраці, співтворчості, довіри, що сприяє виробленню в студентів самостійного комунікативного мислення, пошуку нестандартних методів вирішення проблеми, формуванню уміння взаємодіяти, висловлювати та аргументувати власну думку, цінувати, поважати думку іншого.

З метою підготовки майбутніх митників до професійної взаємодії у процесі навчання акцентуємо увагу на ігрових технологіях.

Тематика навчання визначає використання того чи іншого виду гри залежно від: способу організації (ситуативна, рольова чи ділова); кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова); мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення); часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обдумуються під час заняття; ігри-імпровізації чи ігри-експромти); засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп'ютерні).

Так, рольова гра (інтерактивна технологія, у процесі якої використовується рольова структура проведення, тобто набір ролей, що регламентують діяльність та поведінку його учасників) є ефективним методом апробації нових моделей професійно спрямованої поведінки. Під час рольової гри учасники діють не від свого імені, а демонструють поведінку та висловлюють почуття умовного персонажа (зокрема представника іншої країни). Це дає змогу «відчути на собі» всі емоції, які можуть виникнути під час такої ситуації, та відпрацювати найбільш оптимальну модель поведінки у безпечних умовах; допомагає краще зрозуміти почуття умовного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання). Учасники мають змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття, без побоювання розкритися і бути висміяним. Гра – чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях близьких до реальних.

Рольові ігри використовуються для проведення різних видів практичних тренінгів, тобто для формування та закріплення практичних умінь та навичок студентів на основі отриманих знань. Вони проводяться у формі усного спілкування студентів з проблеми, яка вирішується у грі, в процесі їх взаємодії (інтеракції), що відбувається заради вирішення цієї проблеми. Ця особливість репрезентує інтерактивний характер кожної рольової гри. Крім зазначеного, рольові ігри характеризуються тим, що проблема, яка в них вирішується, так чи інакше обумовлена якимось особистісним конфліктом, і розв'язання проблеми призводить до ліквідації такого конфлікту. Отже, рольові ігри в курсах дисциплін у вищій школі – це тренувальний інтерактивний вид навчальної діяльності, призначений для розвитку, вдосконалення та закріплення практичних умінь та навичок студентів як суто професійного характеру, так і пов'язаних зі спілкуванням з приводу професійних або інших питань. Розвиток, вдосконалення та закріплення практичних умінь та навичок досягаються за рахунок їх інтенсивного тренування в умовах, які досить точно моделюють умови вирішення професійних завдань/умови професійного та іншого спілкування.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що послугування інтерактивними технологіями навчання у процесі професійної підготовки майбутніх митників сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної взаємодії. Проте не можемо не відмітити, що використання зазначених технологій потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю, майстром комунікації.

#### Список використаної літератури

1. Англо-український словник. В 2-х т.: Т. 1 / М.І. Балл – К.: Освіта, 1996. – 752 с.
2. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л.М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
5. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

В статтю обоснована целесообразность использования интерактивных технологий обучения в процессе подготовки будущих таможенников к профессиональному взаимодействию. Раскрыта сущность понятий «интерактивное обучение», «интерактивная технология». Показаны особенности интерактивных технологий обучения и требования к их использованию в учебном процессе вуза. Акцентируется внимание на диалогично-дискуссионных (диалог, диспут, дискуссия, «мозговая атака»), лекция-диалог (проблемная лекция, лекция-анализ конкретной ситуации, лекция-консультация), совместная лекция, разговорная «буз» группа, спор, эссе) и игровых (ролевых) технологиях.

*Ключевые слова: интерактивная технология, будущие таможенники.*

The reasons for using interactive teaching technologies while training future customs officers for professional interaction are substantiated. The essence of concepts «interactive teaching» and «interactive technology» is revealed. The features of interactive teaching technologies and requirements for their use in university's educational process are shown. Special attention is paid to dialogue-discussion activities (dialogue, debate, discussion, «brainstorming»), lecture-dialogue (subject lecture, lecture-case study, lecture-consultation), joint lecture, «buzz» group, dispute, essay and to game (role) technologies.

*Key words: interactive technology, future customs officers.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 371. 113.1

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

## **ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВИШІВ**

У статті розглянуто питання розвитку медіаграмотності, яка є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця. Визначено поняття «медіаосвіта» та «медіаграмотність». Проаналізовано критерії оцінювання медіаграмотності. Виокремлено рівні її сформованості.

*Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, інтегрована медіаосвіта, критерії оцінювання медіаграмотності, рівні сформованості медіаграмотності.*

**П**остановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства характеризується бурхливим зростанням глобального інформаційного простору. Сьогодні для успішного здійснення професійної діяльності будь-якому спеціалісту необхідно розуміти закономірності інформаційних процесів, уміти організувати пошук та добір професійно важливої інформації; оцінювати вірогідність, повноту і об'єктивність отриманої інформації; вміти отримувати інформацію у процесі професійної діяльності.

Не випадково на сучасному етапі перед системою освіти ставиться завдання забезпечити потреби суспільства у медіаграмотних спеціалістах, які критично мислять, здатні ефективно використовувати медіасередовище для вирішення різного роду професійних, суспільних і особистісних завдань [3].

Тобто однією з ключових компетентностей, яка сприяє ефективному функціонуванню у інформаційному середовищі, є медіаграмотність.

На сьогодні в Україні тривають обговорення і розробка концепції розвитку медіаграмотності та впровадження медіаосвіти як частини «модернізації освітнього процесу з метою розвитку економіки знань та побудови інформаційного громадянського суспільства» [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Перші концепції медіаосвіти з'явилися у провідних країнах світу (Великій Британії, Канаді, Австралії, Франції, США) у педагогічній науці ще в 60-х роках ХХ ст. Загальною метою медіаосвіти було допомогти школярам та студентам краще адаптуватися у світі медіакультури, опанувати мову засобів масової інформації (ЗМІ), навчити аналізувати медіатексти.

1996 р. у звіті Ради Європи було названо п'ять опорних компетентностей, якими повинні бути «оснащені молоді європейці» [7, с. 11]. Серед них і компетентність, пов'язана із зростанням інформатизації суспільства, яка складається з опанування інформаційних технологій, розуміння їх використання, здатності до критичного судження щодо інформації, яку розповсюджують ЗМІ та реклама.

У рекомендаціях ЮНЕСКО 2002 р. підкреслюється, що «медіаосвіта є частиною основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження і отримання інформації, вона сприяє підтримці демократії. Тому рекомендується, щоб медіаосвіта була впроваджена скрізь у національні навчальні плани, а також у рамках додаткової, неформальної освіти і самоосвіти впродовж всього життя» [12].

Як вважають відомі американські медіапедагоги Д. Консідайн та Е. Хейлі, «медіа – це не непомітний трубопровід для інформації. Медіа формують зміст певними, репрезентативними способами; вони – не «вікна у світ», а старанно сконструйовані твори» [6, с. 39–40]. Тому й потрібні певні умови формування навичок роботи з медіа.

**Метою цієї статті є** спроба дати визначення поняттям «медіаосвіта» та «медіаграмотність»; з'ясувати критерії аналізу медіаграмотності та рівні її сформованості.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо за доцільне почати виклад основного матеріалу з визначення того, що, на наш погляд, становить медіаосвіта.

Проаналізувавши декілька визначень, запропонованих різними дослідниками [5, 8, 9], зупинимося на найбільш повному, наданому М. Федоровим. Медіаосвіта – це процес навчання та розвитку особистості на матеріалі засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, аналізу та оцінки медіатекстів; навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехнік.

Слід зазначити, що медіаосвіта відрізняється від навчання з використанням різних медіа (технічних) засобів. Відмінною особливістю такої освіти є її зв'язок з пізнанням того, як створюються та розповсюджуються медіатексти, також з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту.

До останнього часу спрямованість медіаосвітнього процесу зумовлювали дві домінуючі тенденції. З одного боку, розвиток медіаосвіти розглядався як частина широкого руху у напрямі демократизації освітнього процесу, у напрямі переходу до особистісно-зорієнтованого навчання. З іншого боку, історія медіаосвіти може розглядатися як історія розвитку протекціонізму, коли основною метою є захист молодого покоління від негативного впливу ЗМІ. Ці тенденції і зараз зберігають свою актуальність, але в умовах сучасних соціальних змін відбувається становлення нової парадигми, що базується на інтеграції медіаосвіти та традиційних навчальних дисциплін (інтегрована медіаосвіта). Сучасні дослідження також підтверджують, що процес формування медіаграмотності є найбільш ефективним, коли він інтегрований у зміст іншої дисципліни [13].

Кінцевою метою медіаосвіти є досягнення медіаграмотності. Медіаграмотність передбачає розуміння процесу масової комунікації і впливу медіа на індивідуумів та суспільство; володіння різноманітними стратегіями обговорення медіатекстів, що потребує знання сучасної культури. Медіаграмотна людина має розвинуту здатність до сприйняття, аналізу, оцінювання і створення медіатекстів, до розуміння соціокультурного і полікультурного контекстів функціонування медіа у сучасному світі [4].

Визначення, яке найбільш часто використовується західними медіапедагогами та дослідниками для аналізу медіаграмотності, було сформульовано у 1992 р. Інститутом Аспен, що спеціалізується на її вивченні (Aspen Media Literacy Leadership Institute). «Медіаграмотність – це можливість мати доступ до медіа, вміння аналізувати, оцінювати та створювати медіа різних форм» [2]. Однак це визначення з часом було доповнене з оглядом на ту важливість, якої набуває медіаосвіта у навчанні студентів XXI ст.

На сьогодні визначення, прийняте Радою Європи, є таким: «Медіаграмотність – це сучасний підхід до освітнього процесу. Медіаграмотність забезпечує схему доступу, оцінювання, аналізу і участі у створенні повідомлень різних форм – від друкованого тексту до відео та Інтернету. Медіаграмотність базується на розумінні тієї ролі, яку відіграють засоби масової комунікації у суспільстві, а також на навичках поінформування та самовираження, необхідних для громадян демократичного суспільства» [2].

Ще одне визначення надає Національна Комунікаційна Асоціація (National Communication Association), яка розглядає медіаграмотність як сукупність комунікативних компетенцій. За характером міждисциплінарна, медіаграмотність є необхідною, неминучою та реалістичною відповіддю на інформаційний простір, що постійно змінюється і оточує нас [10].

Узагальнюючи дефініційний аналіз, можна зробити висновок, що медіаграмотність – це: а) одна із важливих компетентностей громадян сучасного інформаційного суспільства; б) можливість мати доступ до засобів масової комунікації; в) володіння різними стратегіями обговорення та аналізу медіатекстів; г) вміння створювати медіатексти різних жанрів.



Таке визначення припускає існування певних показників рівнів сформованості медіаграмотності, з урахуванням яких можна здійснювати формування медіаграмотності студентів.

На наш погляд, модель, запропонована Європейською комісією з питань медіаосвіти, є достатньо повною і може бути використана для оцінювання сформованості медіаграмотності студентів.

Ця модель включає такі критерії: 1) індивідуальні компетенції; 2) фактори навколишнього середовища. При цьому до складу індивідуальних компетенцій віднесено технічні навички, навички критичного аналізу та соціо-комунікативні компетенції. До факторів навколишнього середовища належать політика в галузі існування медіа, медіаосвіта, медіаіндустрія, діяльність громадянського суспільства. Тобто ті фактори, які можуть стимулювати чи стримувати розвиток індивідуальних навичок.

Наведені вище критерії сформованості медіаграмотності можна відобразити у формі піраміди, компоненти якої пов'язані один з одним [11].

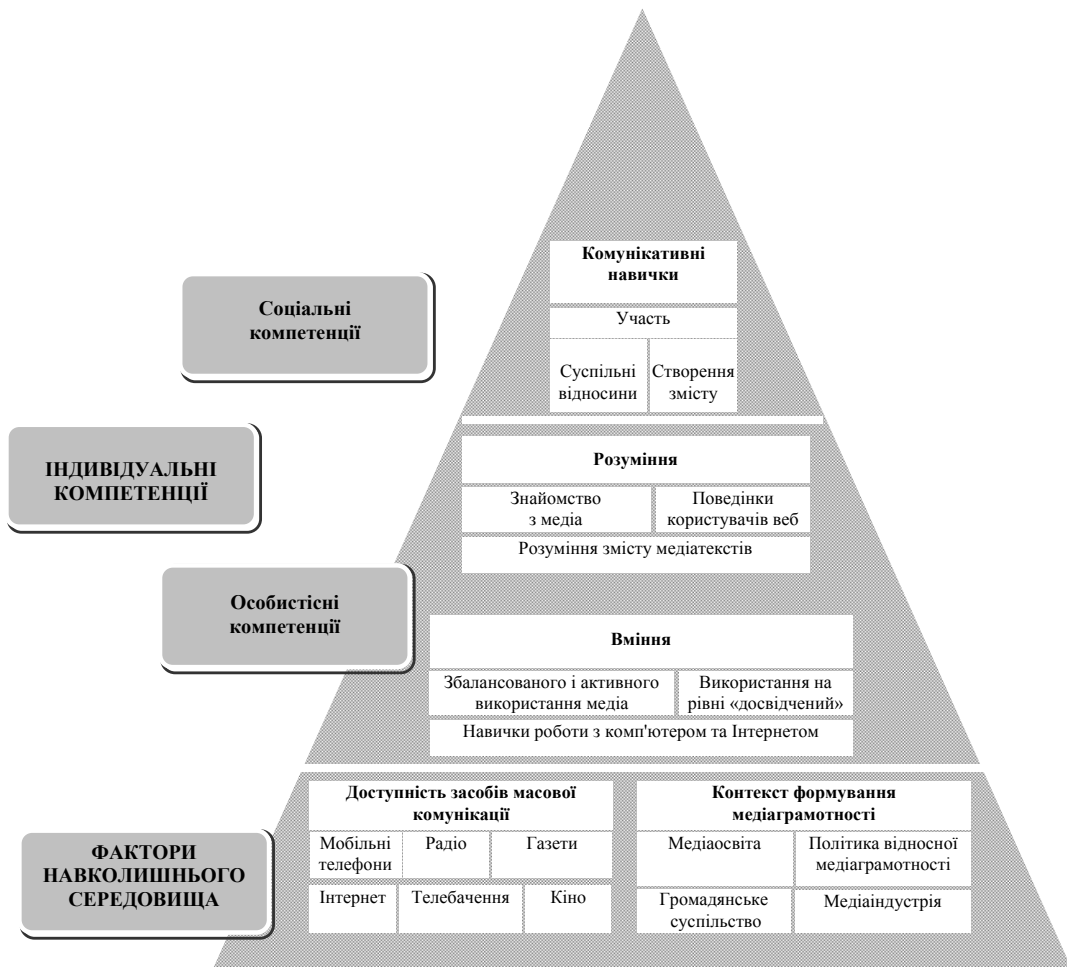


Рис. Критерії оцінювання медіаграмотності

З метою подальшого оцінювання медіаграмотності Комісією було також розроблено рівні її сформованості.

Беручи за основу попередньо запропоновану модель, визначаємо рівні сформованості медіаграмотності як високий, середній і низький. Охарактеризуємо кожний із рівнів.

Рівень	Індивідуальна компетентність	Фактори навколишнього середовища
Низький	Наявність елементарних навичок володіння медіа Уміння розпізнавати основні коди та функції Обмежене уміння критично аналізувати отриману інформацію Обмежене уміння спілкуватися за допомогою медіа	Навколишнє середовище не сприяє розвитку медіаграмотності
Середній	Наявність середнього рівня володіння медіа Розуміння того, як функціонує медіа Обізнаність на те, як отримувати та оцінювати необхідну інформацію Наявність уміння добирати доцільні стратегії для пошуку необхідної інформації Уміння брати активну участь у суспільному житті	Навколишнє середовище частково сприяє розвитку медіаграмотності
Високий	Уміння професійно використовувати медіа Розуміння контексту вживання медіа Наявність глибокого знання технологій та мови медіа Уміння аналізувати та перетворювати умови, що впливають на комунікативні відносини і на продукування та передачу інформації (повідомлення)	Навколишнє середовище забезпечує постійний розвиток медіаграмотності Зусилля спрямовані на розвиток медіаграмотного населення

**Висновки.** Таким чином, підсумовуючи викладене вище, можна зазначити, що розвиток медіаграмотності студентів є процесом, який відповідає сучасному попиту на фахівців, здатних розуміти закономірності інформаційних процесів та ефективно використовувати інформацію у процесі професійної діяльності.

Визначаємо медіаграмотність як ключову компетентність громадян, що складається з можливості мати доступ до засобів масової комунікації; володіння різними стратегіями обговорення та аналізу медіатекстів; уміння створювати медіатексти різних жанрів. У структурі медіаграмотності виділяємо: 1) індивідуальну компетентність; 2) фактори навколишнього середовища. Оцінку сформованості медіаграмотності пропонуємо здійснювати відносно трьох визначених рівнів: високого, середнього та низького.

### Список використаної літератури

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm)
2. Федоров А.В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А.В. Федоров, А.А. Новикова. – Таганрог: Изд-во «Кучма», 2005. – 270 с.
3. Чичерина Н.В. Медиаатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н.В. Чичерина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.
4. Aufderheide P., Firestone. C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993. – 87 p.
5. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. – 219 p.
6. Considine D.M., Haley G.E. Visual Messages. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 1999. – 371 p.
7. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, A Secondary Education for Europe Project. March 27–30, 1996.
8. Jenkins H. Media literacy begins at home. MIT Technology Review. [Електронний ресурс]. – October, 2006. – Режим доступу: [http://www.technologyreview.com/read\\_article.aspx?id=13422&ch=infotech&sc=&pg=1](http://www.technologyreview.com/read_article.aspx?id=13422&ch=infotech&sc=&pg=1).
9. Masterman L. A Rational for Media Education. / Kubey, R. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997. – P. 15–68.
10. National Communication Association. K-12 speaking, listening, and media literacy standards and competency statements. Washington, D.C.: National Communication Association. 1998. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.natcom.org/NCA/admin/index.asp?downloadid=119>.

11. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. Final Report for the European Commission Directorate General Information Society and Media by Paolo Celot and Jose Manuel Perez Tornero, Brussels, October 2009. – 92 p.

12. UNESCO. The Seville Recommendation / Youth Media Education. Paris: UNESCO. 2002. – 56 p.

13. Worth Peter L. Evaluating the Effectiveness of School-Based Media Literacy Curricula. Stanford University: Communication and Children, 2004. – 15 p.

В статье рассмотрены вопросы развития медиаграмотности, которая является одной из ключевых компетентностей современного специалиста. Даны определения понятиям «медиаобразование» и «медиаграмотность». Проанализированы критерии оценки медиаграмотности. Определены уровни ее сформированности.

*Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, интегрированное медиаобразование, критерии оценки медиаграмотности, уровни сформированности медиаграмотности.*

The article discusses the issues of media-literacy development that is one of the key competencies of a contemporary professional. The author defines such notions as 'media education' and 'media-literacy.' The criteria of media-literacy assessment are analyzed. The levels of its development are specified.

*Key words: media education, media-literacy, integrated media education, media-literacy assessment criteria, levels of media-literacy development.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

174.4: 620.2

**Т.В. КРАМАРЕНКО,**  
*аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## **КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ» МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються основні компоненти феномена «культура професійного діалогу» майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

*Ключові слова: культура, професійний діалог, культура професійного діалогу, фахівці з товарознавства та комерційної діяльності.*

**П**остановка проблеми. Процес модернізації вищої школи в Україні спрямований на входження до Європейського освітнього простору, що висуває особливі вимоги до підготовки фахівців міжнародного рівня, підвищення їх конкурентоспроможності, професійної культури. У зв'язку з цим виникає необхідність переорієнтації навчального процесу на розвиток особистості студента, його пізнавальних, творчих здібностей, вироблення досвіду професійної комунікації, цінностей і сенсів майбутньої професії, що визначають сучасну якість освіти, зокрема товарознавчої, від рівня якої значною мірою залежить ефективність входження України в ринкову економіку, оволодіння досвідом міжнародних торгово-економічних відносин на рівні підприємств та організацій.

За останні роки в Україні торгівля стала одним із найважливіших секторів економіки, що зумовило перегляд ставлення до фахівця з товарознавства та комерційної діяльності, який реалізує на практиці технологію організації торгівлі – цілеспрямовану товарознавчо-комерційну діяльність щодо асортименту, якості товарів, збереження якості в процесі товаропросування від виробника до споживача та забезпечення ефективної комерційної діяльності.

**Метою статті** є розкриття сутності компонентів феномена «культура професійного діалогу» майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

Відповідно до мети було поставлено **завдання**:

- охарактеризувати основні підходи науковців до визначення поняття «культура»;
- виствітлити значення феномена «культура професійного діалогу» та надати власне визначення цього феномена;
- проаналізувати компоненти культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все зазначимо, що культура є одним з найскладніших філософських і соціологічних понять, яке охоплює величезний світ явищ. Проблема її збереження протягом віків вважалася однією із визначальних для людства.

Поняття «культура», введене філософами майже два століття тому (перше наукове визначення було надано у 1871 р. [3, с. 63]), у перекладі з латини «культура» означає – вирощування, виховання, освіту, розвиток, і засвідчує певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини.

За останні роки спостерігаємо значну зацікавленість з боку науковців проблемою культури, що привело до появи розмаїття інтерпретацій. Н. Холден з цього приводу відзначав: «Культура: вавилонське стовпотворіння визначень» [5].

Згідно з аналізом психологічної, філософської, культурологічної, педагогічної та історичної літератури з проблеми визначення поняття «культура» виявлено, що цей феномен включає різні аспекти залежно від підходу до вивчення цієї категорії: специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності (А. Арнольдov); духовний вимір (М. Александрова); система регулятивів людської діяльності (В. Давидович, Ю. Жданов); результат людської діяльності (В. Межуев); сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства (С. Гончаренко); специфічно людський спосіб буття (В. Гриньова, В. Давидович, Ю. Жданов); сукупність матеріальних і нематеріальних цінностей (Т. Колбіна); форма спілкування між людьми (Ю. Лотман) (табл. 1).

Таблиця 1

**Підходи науковців до визначення поняття «культура»**

Визначення поняття «культура»	Автор
Історично визначений рівень розвитку суспільства та людини, виражений у типах та формах організації життя й діяльності людей, а також матеріальних та духовних цінностях, які ними створюються	Велика радянська енциклопедія
Сукупність досягнень людського суспільства у виробничому, суспільному та духовному житті (матеріальна та духовна культура); освіченість, начитаність; рівень, ступінь розвитку будь-якої галузі господарської чи розумової діяльності (культура землеробства, культура мови, культура праці); наявність умов життя, відповідно до потреб освіченої людини (культура побуту); розведення, вирощування рослин; види рослин, тварин, мікроорганізмів	Словник російської мови
Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії	Новий тлумачний словник української мови
Сукупність створених людиною в ході її діяльності і специфічних для неї життєвих форм, а також сам процес їх створення; характеризує світ людини і містить у собі цінності і норми, вірування й обряди, знання й уміння, звичаї і настанови (включаючи такі соціальні інститути, як право і держава), мову і мистецтво, техніку і технологію тощо	Великий енциклопедичний словник
Сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством, які характеризують певний рівень розвитку суспільства; рівень, ступінь розвитку, здобутий у будь-якій галузі знання чи діяльності (культура мови, культура праці); ступінь суспільного та розумового розвитку, притаманний будь-кому	Словник іншомовних слів
Специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, що подана у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей і природи між собою і ставленні до себе; сукупність матеріальних та духовних цінностей, що виникає перед нами у вигляді набору застиглих у результативній формі продуктів людської діяльності; не лише найбільш піднесена сфера діяльності особистості, а й реальна сила, яка спрямована на затвердження саме людського у людині. Культура – другий всесвіт, що створюється людством	А. Арнольдov
Духовний вимір цивілізації, її творча інтенція	М. Александрова
Система регулятивів людської діяльності, яка містить акумульований досвід, накопичений людським розумом; специфічний засіб людської діяльності, що забезпечує збереження і відтворення цивілізації в умовах мінливості навколишнього світу	В. Давидович, Ю. Жданов,
Освіченість, вихованість людини; результат людської діяльності	В. Межуев
Сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності	С. Гончаренко
Специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою	В. Гриньова
Дескриптивне, історичне, нормативне, психологічне, структурне, генетичне поняття; складається із патернів поведінки і для поведінки, експліцитних та імпліцитних, набутих та тих, які передаються за допомогою символів, що конституюють характерне досягнення людських груп, включаючи їх втілення в артефактах; суттєве ядро культури складається з традиційних (тобто історично створених і відібраних) ідей і властивих їм символів; культурні системи можуть, з одного боку, розглядатися як продукти дії, з іншого – як обумовлені елементи майбутньої дії	А. Кребер, К. Клакхон



Продовження табл. 1

Визначення поняття «культура»	Автор
Процес творчої діяльності, завдяки якій відбувається не тільки духовне збагачення суспільства новими цінностями, але й саме утворення людини як суб'єкта культурно-історичного процесу	М. Каган, Т. Холостова
Універсальний засіб адаптації особистості у світі, що допомагає зрозуміти внутрішні цінності індивіда, які певною мірою ізоморфні відповідним цінностям світу	Г. Меднікова
Система цінностей	Н. Чавчавадзе
Діяльність, що має ціннісну орієнтацію	В. Полікарпов
Масова діяльність людей у певній соціальній системі з виробництва, збереження, розповсюдження й споживання цінностей, що пропонуються системою соціальних інститутів, прийнятою у суспільстві	Д. Ольшанський
Облагородження нравів людини через освіту, релігію, науку та мистецтво; все, що створено руками та розумом людини; певна кількість людей, які об'єднані спільною територією, ментальними, етнічними та мовними ознаками. Автор наголошує на тому, що у широкому розумінні, культура – це сукупність матеріальних і нематеріальних цінностей, які притаманні деякій соціальній групі або суспільству в цілому	Т. Колбіна
Складна цілісність, яка включає в себе знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї, здібності і звички, що набуваються і досягаються людиною як членом суспільства	Е. Тейлор
Форма спілкування між людьми	Ю. Лотман

У дослідженні, підтримуючи погляди В. Гриньової [2], розуміємо культуру як специфічно людський спосіб буття, механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини. Саме людина є її носієм і ретранслятором. Тобто культура визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її взаємодії з навколишнім світом і собою.

Щодо культури діалогу підтримуємо думку С. Амеліної про те, що «культура діалогу – це рівень оволодіння уміннями і навичками діалогічної взаємодії у мотиваційній, пізнавальній, почуттєвій, діяльнісній і комунікативній сферах» [1, с. 28]. Крім того, вагомими для дослідження стали наукові погляди Н. Ускової, за визначенням якої культура діалогу особистості – це органічний результат синтезу діалогічних знань (оволодіння теорією діалогу), умінь вести діалог (оволодіння значущими діалогічними способами дій) та цінностями діалогу (формування позитивної настанови на діалог) на основі загальноновизнаних гуманістичних цінностей культури людського спілкування (добро, любов, краса, свобода, істина) [6, с. 65].

Беручи до уваги обидві дефініції, у дослідженні розуміємо *культуру діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності як складник загальної, професійної культури, що відображає ступінь оволодіння системою поглядів та дій, заснованих на знаннях сутності, норм, цінностей діалогу та прийнятих у суспільстві зразків безпосередньої та опосередкованої діалогічної взаємодії між людьми та послугування ними у практичній діяльності відповідно до власних ціннісних установок і орієнтацій*. Формування її здійснюється у процесі навчання («культура створюється, але культура і навчаються»).

Безумовно, вирішення завдань формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності неможливе без дослідження її сутності та структури.

Вивчення наукових праць показало, що дослідники для виокремлення структурних компонентів культури професійного спілкування спираються на тезу О. Леонтьєва про єдність інтелектуального, емоційного і вольового складників особистості.

Аналіз праць дослідників засвідчив, що, незважаючи на відмінності у поглядах на структуру культури професійного спілкування, культуру діалогу, більшість авторів виділяють такі її компоненти: мотиваційний, аксіологічний, мовленнєвий, операційний.

Проведений аналіз дозволив нам виокремити такі структурні компоненти культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, аналітико-рефлексивний*.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* включає мотиви, інтереси, потреби та цінності, які спонукають їх до дій і вчинків. Провідна функція цього компонента полягає у глибокому розумінні майбутнім фахівцем універсальної цінності для людини освіти, культури, знань, навчання, розвитку, зумовлює фахові цінності, а також в усвідомленні комунікативних, діалогічних цінностей; пробудженні у студентів інтересу до осмислення потреби діалогу, професійного діалогу, оволодіння різновидами діалогу, зокрема іншомовного, оскільки вони дають можливість майбутньому фахівцю глибше осмислити особливості вітчизняних та міжнародних торгово-економічних діалогічних відносин, позитивно впливають на формування особистісних якостей, комунікативних умінь майбутніх фахівців. Цей компонент відображає ставлення до себе, до інших людей, яке обумовлює зміст культури професійного діалогу особистості.

У дослідженні виокремлено три рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента:

<p><b>Високий.</b> Студенти мають яскраво виражену потребу у діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу, вони наполегливі у досягненні своїх цілей; вони мають високий рівень сформованості особистісних якостей (соціального інтелекту, гуманності, мудрості, поміркованості)</p>	<p><b>Достатній.</b> У майбутніх фахівців є певна потреба у діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу та її компонентів, що обумовлено позитивними емоціями від встановлення контактів з людьми, необхідністю для професійної діяльності фахівців з товарознавства та комерційної діяльності; вони потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей</p>	<p><b>Низький.</b> Студенти мають епізодичні потреби у діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу та її компонентів, крім того бажання виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, заслужити повагу оточення; вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення</p>
--	--	--

*Когнітивний компонент* передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності культури професійного діалогу, розуміння студентами її вагомості у здійсненні товарознавчої та комерційної діяльності, ідей розвитку та саморозвитку. Включає взаємопов'язані складники: чуттєвий (відчуття, сприйняття, уявлення) і логічний (поняття, судження).

Показником когнітивного компонента культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності виокремили інформаційну обізнаність у вигляді системи понять про сутність і специфіку культури діалогу у сфері професійної діяльності.

<p><b>Високий.</b> У студентів сформовано стійкі погляди на діалогічне спілкування, зокрема діалог фахівця з товарознавства та комерційної діяльності, як основу взаємодії, взаєморозуміння, необмеженого обміну інформацією між фахівцями, яка потребує постійного самовдосконалення. Майбутні фахівці мають міцні, глибокі й дійові знання щодо сутності професійного діалогу, його видів, засобів, технологій, завжди активно вступають у взаємодію з суб'єктами діалогічної взаємодії</p>	<p><b>Достатній.</b> Студенти мають сформовані погляди на діалог фахівця з товарознавства та комерційної діяльності як основу взаємодії, взаєморозуміння; знання щодо сутності, засобів, технологій здійснення професійного діалогу; вступають у взаємодію з суб'єктами діалогу залежно від ситуації</p>	<p><b>Низький.</b> У студентів сформовано погляди на професійний діалог як апіорі, яким послуговується кожен, навіть не отримуючи спеціальних знань; вони мають емпірично сформовані знання, епізодично активні у взаємодії з однокурсниками, викладачами, фахівцями</p>
---	--	--

*Операційний компонент*, основу якого складає «сукупність комунікативних умінь» способів комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування.

Розглядаємо комунікативні вміння як один із видів професійних умінь товарознавця, бо від ступеня їх розвиненості залежить ефективність здійснення професійної діяльності, зокрема професійного діалогу.

З урахуванням думки дослідників, які спеціально займалися проблемами професійної комунікації товаровзнавців та комерсантів, нами виділено такі групи узагальнених комунікативних умінь, на формуванні яких і акцентуємо увагу: **мовно-мовленнєві, організаційно-комунікаційні, невербальні, морально-етичні, інформаційно-комунікаційні, оціночно-рефлексивні.**

Спираючись на вищезазначене, нами виділено три рівні розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців з товаровзнавства та комерційної діяльності.

<b>Високий рівень.</b> Студенти досконало володіють комунікативними вміннями, упевнено ними послуговуються у різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності, творчо ставляться до моделювання різноманітних професійних комунікацій	<b>Достатній рівень.</b> Студенти володіють комунікативними вміннями, проте мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації діалогів, комунікативної взаємодії, відчувають труднощі під час моделювання різноманітних професійно спрямованих комунікацій	<b>Низький рівень.</b> У студентів комунікативні вміння розвинені недостатньо. Діють, спираючись на наявний життєвий досвід, послуговуючись методом проб і помилок, відчуваючи значні труднощі під час моделювання різноманітних професійно спрямованих комунікацій
---	---	---

*Аналітико-рефлексивний компонент* передбачає здатність майбутніх фахівців з товаровзнавства та комерційної діяльності до самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності та здатність до самовдосконалення.

Беручи до уваги цю інформацію, нами виокремлено такі рівні сформованості аналітико-рефлексивного компонента майбутніх фахівців з товаровзнавства та комерційної діяльності:

<b>Високий рівень.</b> Студенти володіють високим рівнем сформованості рефлексивних умінь, упевнено ними послуговуються у різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності	<b>Достатній рівень.</b> Студенти володіють рефлексивними вміннями, проте мають певні труднощі щодо самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності	<b>Низький рівень.</b> У студентів рефлексивні вміння розвинені недостатньо. Вони мають значні труднощі щодо самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності
--	--	---

Так, простеживши ступінь вияву в студентів визначених показників культури професійного діалогу за виділеними критеріями, отримали можливість виявити динаміку формування цієї культури і подати характеристику рівнів її сформованості.

Під рівнем сформованості культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товаровзнавства та комерційної діяльності розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників. Це дозволило виділити три рівні сформованості в студентів культури професійного діалогу: інтуїтивний, репродуктивний та еталонний.

**Інтуїтивний рівень** характеризує студентів, які в поглядах на діалогічне спілкування, формування культури професійного діалогу та її компонентів обмежуються емпіричними комунікативними знаннями. У них відсутнє прагнення до їх збагачення, вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення. Виявляють низький рівень володіння комунікативними вміннями, епізодично активні у взаємодії з однокурсниками, викладачами, фахівцями, не спроможні критично оцінити свою поведінку під час моделювання різноманітних професійно спрямованих діалогів. Переважно діють інтуїтивно, імпульсивно, спираючись на життєвий досвід, метод спроб і помилок, мають значні труднощі щодо самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності.

**Реконструктивний рівень.** На цьому рівні перебувають студенти, які мають певну потребу у діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу та її компонентів, що обумовлено позитивними емоціями від встановлення контактів з людьми, необхідністю для професійної діяльності фахівців з товаровзнавства та комерційної діяльності. Вони мають потребу в постійній ініціативі з боку інших, виявляють ситуативне ставлення до оцінки процесу комунікації, комунікативних дій його суб'єктів, можливих змін у власних поглядах, переконаннях; потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей. Студенти володіють комунікативними вміннями

ми, проте мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації діалогів, комунікативної взаємодії, відчують труднощі під час моделювання різноманітних професійно спрямованих комунікацій. Названа категорія студентів характеризується розвинутими рефлексивними вміннями, проте має певні труднощі щодо самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності.

**Еталонний рівень.** Студенти цього рівня мають яскраво виражену потребу у діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу, вони наполегливі у досягненні своїх цілей; мають високий рівень сформованості особистісних якостей (соціального інтелекту, гуманності, мудрості, поміркованості). Для них характерна наявність стійких поглядів на діалогічне спілкування, зокрема діалог фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності як основу взаємодії, взаєморозуміння, необмеженого обміну інформацією між фахівцями, яка потребує постійного самовдосконалення. Характеризуються міцними, глибокими й дійовими знаннями щодо сутності професійного діалогу, його видів, засобів, технологій, завжди активно вступають у взаємодію з суб'єктами діалогічної взаємодії; володіють високорозвинутими комунікативними вміннями, упевнено ними послуговуються у різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності, творчо ставляться до моделювання різноманітних професійних комунікацій. Їм притаманний високий рівень сформованості рефлексивних умінь, якими вони упевнено послуговуються у різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності.

**Висновки.** Таким чином, проведений компонентно-структурний та рівневий аналіз компетентності у здійсненні професійного діалогу дозволив чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у реалізації моделі формування в майбутніх фахівців з товаровознавства та комерційної діяльності культури професійного діалогу засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.М. Амеліна. – Харків, 2008. – 40 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методологічний аспекти): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 45 с.
3. Кузнецова Т.В. Проблема культуры в европейской философской традиции (немарксистские течения) / Т.В. Кузнецова // Вестник МГУ; сер. «Философия». – 1996. – № 6. – С. 63–72.
4. Ускова Н.Г. Формирование культуры диалога специалиста социально-культурной сферы в процессе среднего профессионального образования. 13.00.08 / Н.Г. Ускова. – М., 2003. – 264 с.
5. Холден Н.Дж. Кросс-культурный менеджмент. Концепции когнитивного менеджмента: учеб. пособ. для студентов / Н.Дж. Холден; пер. с англ.; под ред. проф. Б.Л. Яремينا. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 384 с.

В статье рассматриваются основные компоненты феномена «культуры профессионального диалога» будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности.

*Ключевые слова:* культура, профессиональный диалог, культура профессионального диалога, специалисты по товароведению и коммерческой деятельности.

The main components of the phenomenon «professional dialogue culture of future commodity analysis and commercial activity specialists» are described in the article.

*Key words:* culture, professional dialogue, professional dialogue culture, commodity analysis and commercial activity specialists.

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315

**J.E. DAVYDENKO,**  
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Head of the Romanic and Germanic Languages Department  
at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

### STRATEGIES TO USE TICE-TECHNOLOGIES IN SECOND FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article deals with the strategies to create plurycultural competence in SL classes. The conclusion is made that the communicative approach while using TICE-technologies and personality-oriented programs for students must be followed.

*Key words: communicative approach, TICE-technologies, personality-oriented programs for students*

**I**ntroduction. In recent years a great number of researchers in the field of foreign language teaching methods and modern techniques have paid their attention to the use of Internet sources and information available on the Net. Computers have been used in higher educational establishments as tools for educational purposes for more than thirty years; the Internet and educational software being used for more than ten years already. The latest research papers pertaining to the matter under discussion show the necessity of the use of *TICE-technologies de l'information et de la communication pour l'éducation* (i. e. information and communicative technologies for educational purposes) which present a great variety of opportunities [11, p. 34; 12, p. 124].

**The body.** Foreign academic materials include those dealing with the use of *TICE*. For instance, Carmen Vera [14:34] argues that there exists an ample opportunity due to the use of Internet and software for educational purposes. The scholar states that while using computers in foreign language classes there appear new forms and methods of teaching such as: 1) *autodidaxie* – i.e. self-education, while surfing the Internet to obtain and collect necessary information and materials; 2) *apprentissage guidé* – the form of education when a student freely chooses the way in which he works with the teaching materials to be suggested by his/her teacher; 3) *apprentissage dirigé* – the form of self-education, when teaching aid/materials and methods of working with the educational materials are chosen by the teacher. The main advantage of these forms (*autodidaxie*, *apprentissage guidé* and *apprentissage dirigé*) is the student's free choice of the rhythm or speed at which he works on and studies the materials. The personally chosen speed of learning the material is the main motivation principle for the students, according to the scholar.

Multimedia educational software gives the opportunity to create real communicative situations to build linguistic competence in oral and written communication. So, a French scholar named G. Chauminot [5, p. 33] states that multimedia software allows a student to choose the speed of learning the material and working on it individually to meet his or her needs. The field research conducted by the scholar shows that the best results of education have been obtained by those students who have used software educational programs. Their motivation enhanced and the students understood the materials in full. The author considers the joint use of the



suggested methods of teaching to be efficient in educational process. They will improve the strategies of education as well.

Most researchers in their works present their results of using software programmes, conferences, interactive Websites. According to them, it is necessary to establish new Web portal for self-education to teach foreign languages, to provide self-check tests. Surfing this site, students can find out about their level of mastering a foreign language, they can visit forums to talk to other students learning foreign languages [6, p. 37].

F. Durel and K. Winnicka [8, p. 37] emphasize such an aspect of educational process as development of creative writing in the form of writing novels with the help of e-mails; W. Clijsters and M. Verjans [6, p. 38.] share their experience of games and language contests in the process of teaching a foreign language; M-H C. Torres [13, p. 32] tells us about the advantages of holding Internet conferences which develop different types of competence (oral and written forms of communication in the course of the conference; written communication after the conference has finished (e-mailing); B. Cord, Ch. Ollivier [7, p. 33], F. Henri and K. Lundgren-Carol [9, p. 28] describe the advantages of the so-called *co-operative learning* with the help of interactive web sites, e.g. Canal Rêve, Imagiers or Olyfran, which are a medium of communication, these sites bringing together the students to share their opinions on different problems, talk on various subjects, and in this way to learn a foreign language by conversing. F. Malin [10, p. :33] mentions the opportunities which are presented by the Internet in developing the skills of reading and writing on the interactive web sites and Internet forums where competitions can be held and discussions can be organized.

Thus, computers help us to generalise and accumulate a large body of data (information) which contributes to the teaching materials to be studied by the students during one practical lesson. Great information capacity allows presenting speech model in different communicative settings and contexts. At that, it is possible to model such a communicative situation which could be personally important to the student. In this way we can enhance motivation for studying and, as a result, the efficiency of the teaching process increases.

Teaching foreign languages today is teaching students intercultural communication. This being said, it is necessary to emphasize the following fact that only if we combine speech communication and socio-cultural component, we will give the educational process communicative-cognitive nature [1, p. 139].

According to most authors who resort to the help of Internet in teaching foreign languages during their classes the interactive study not only changes the structure of the lesson but also it changes its concept. The teacher is no longer the centre of the teaching process and the student is no longer the object of the educational process but he/she becomes the doer of the educational process [3, p. 5]. So, the teacher is not the coach, the teacher becomes the counsellor, or consultant.

It is well-known that Internet, if used creatively and rationally, can be not only a useful and necessary method of teaching, but also a cultural source of studying [2, p. 25].

One of the priority items of the public policy in the sphere of education in Ukraine, as it is stated in the National doctrine of education development (approved by the Presidential edict № 347\2002 dated 17 April 2002), is introducing innovations into education. According to the Bologna Convention which Ukraine has signed the most important element of education is developing program for self-education and self-study.

Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk has been using Internet for educational purposes in teaching different subjects for a long time already as one of the most promising methods of education [4, p. 43].

Generally, Internet is used as a source of extra teaching materials in the process of mastering foreign languages. However, only in the classroom is it possible to unveil the greatest potential of the Internet resources: we can use educational software on the web for self-education, long-distance learning, e-mailing foreign partners, creative work in editing the interactive magazines online, etc.

From the point of view of general linguistic and communicative competence, we can distinguish the aims of education: declarative knowledge (*savoir*), skills (*savoir-faire*), personal features (*savoir-être*), or the abilities to acquire knowledge/study. Forming skills and acquiring

knowledge by students who master a foreign language should be done at such a level when these students obtain enough communicative and linguistic competence which is sufficient in certain communicative contexts, i.e. the students are ready to communicate and exchange information in four forms: listening, reading, speaking, and writing. However, as a result of our everyday work, we may conclude that the skills of listening comprehension and writing are not developed well enough in the case when the students are not submerged in the atmosphere of speaking a particular foreign language by native speakers of it, students being alienated from the communicative setting of native speakers even at faculties where future interpreters/translators are being trained. Thus, most researchers strive to find out ways and forms of new educational methods to improve such skills. Among other elements in training students, Internet and IT technologies are considered to be a priority area for improving educational process in higher educational establishments.

The European Language Portfolio (ELP) is defined by the Council of Europe as a document or a portfolio of documents with the help of which the owners of the portfolio show their results, experience gained and achievements in mastering foreign languages; they collect model papers, certificates and diplomas. Following the results obtained when using this portfolio in higher educational establishments and different educational organisations in more than fifteen member states of the European Council, the European Language Portfolio provides the opportunities for learners of foreign languages to get information about their progress of study, to improve communicative competence skills, to set goals for the future.

The information from different publications suggests the following: the use of language portfolios encourages students to be active doers of the educational process, arouses interest in life-long education, motivates students to assess their progress in mastering foreign languages. Thus, thanks to the language portfolio system, increasingly these are the students themselves who are responsible for their mastering foreign languages.

Taking into account good positive results of the use of portfolio system in teaching foreign languages both in the EC countries and in Ukraine, we use the portfolio system when teaching second foreign languages to the students-future interpreters/ translators working with two foreign languages.

According to the All-European Reference for Languages, the European Language Portfolio is compiled in accordance with the determined levels of mastering a foreign language for the purpose of collecting standard certificates and levels of language proficiency, detailed information about the progress of study, acquired linguistic competence, the detailed curriculum of language courses, motivation for self-study and self-assessment in the process of mastering foreign languages in language courses.

In view of the fact that teaching foreign languages takes place not in the language environment of the native speakers of this or that particular foreign language, the educational process lacks motivation for students to study a foreign language. We consider the creation of the real language/speech environment for this or that foreign language being studied to be one of the major ways of encouraging our students within the framework of the European Language Portfolio system.

One of the steps to encourage students' motivation is using a personal e-mailing program conducted under the supervision of teachers. This is done according to the following plan: 1). a common purpose of studying a second foreign language (French, German or Spanish); 2) a teaching strategy; 3). a procedure to be followed.

This personality-oriented program, which is a part of the above-said *apprentissage dirigé*, provides individual self-study under the supervision of the teacher in multimedia classes.

The greatest advantage of such strategy of studying in multimedia classes is the students' free choice of speed at which they study the teaching material necessary to cover in accordance with the curriculum and this is, first and foremost, very important in encouraging students. Moreover, this system enables the teacher to create communicative setting for both written and oral forms of communication.

From our experience of teaching second foreign languages, we consider it wise to work on the first introductory topics with the help of Internet starting with the very first class of the

second year of study at the University. At our University, students are encouraged to send e-mails to foreign partners under the supervision of teachers in the multimedia classrooms.

The forum link on the website of a Canadian university at [www.trentu.ca](http://www.trentu.ca) help to enliven classes of teaching foreign languages by e-mailing service contributing to developing the skills of written communication. Students are offered collective e-mailboxes where to talk over different topics suggested in advance – those including topics in accordance with the curriculum at different levels of study: about myself, about my family, about person's appearance and character, about hobbies and interests, clothes, etc.: *Parler de soi, Parler de la famille, Parler de l'apparence et de la personnalité, Parler des loisirs et de ses intérêts, Parler des vêtements, Parler de sa santé, Parler des arts (le cinéma, le théâtre, la musique), Parler des arts (les spectacles de rue et ceux du cirque), Parler des jeux de société, Parler de son pays, Parler de la consommation, Parler du passé, Parler de l'avenir, Parler des médias, Parler du temps, Parler de la publicité, Parler de son environnement, Parler voyage etc.*

Interlocutors express their ideas on this or that topic or problem being discussed in the process of e-mailing, i.e. we create a real communicative setting, context of communication which goes on in groups of 4–6 students. Contrary to compositions, essays and résumés this is not a simulation of communication acts but a real communication situation. Moreover, this communication (mailing on the Net) continues during the following classes and it changes into oral form of communication when students discuss the information obtained from the written letters in their academic groups. Therefore, we are able to build plurilinguistic competence skills in the context of both oral and written communication.

Thus, the advantages of TICE (i.e. information and communicative technologies for educational purposes) are clear enough, they provide ample opportunity to develop linguistic competence.

According to the All-European Reference for Languages, setting main and intermediate objectives of teaching and studying foreign languages is to be based on the needs and wants of students and of the society, on the tasks and assignments to be attained in the educational process, pluricultural competence and teaching strategy to be developed and improved in the course of study.

Taking into account the fact that teaching a foreign language is conducted far from the linguistic environment of native speakers of this or that particular foreign language, we hold the creation of personal environment for students to communicate with such native speakers through the program of e-mail exchanges as one of the most effective educational tools.

Our experience of the implementation and use of TICE technologies with the help of creation of personal communicative environment has proved that it is this method which gives the opportunity to students acquiring a foreign language to individually check the results and progress they are making in learning, as well as to develop their pluricultural competence.

Moreover, this is, perhaps, the most important method of teaching in the situation when students are alienated from the communicative setting of the native speakers because it provides the required motivation for continuation of studying.

**Conclusion.** Nowadays TV news and the press together with e-mail communication and the Internet influence considerably both teachers and learners. It means that these media can be profitably used in teaching which is to be contextual and specific to the individual needs of students. One of the fresh ideas of motivating students to study a foreign language is based on developing writing skills through the use of an e-mail program of correspondence. It is to be used in student's self-training activities.

### References

1. Краснопольский В.Э. Некоторые аспекты применения компьютерных технологий в обучении иностранному языку студентов гуманитарного направления подготовки / В.Э. Краснопольский // *Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземним мовам*. Зб. наук праць № 3. – Луганськ: СУНУ ім. В. Даля, 2005. – С. 139–142.
2. Подопригора Л.А. Использование Интернет в обучении иностранным языкам / Л.А. Подопригора // *Иностранные языки в школе*. – 2003. – № 5. – С. 25–31.

3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3 – С. 5–12.
4. Ткачук В. Інформаційні технології в системі вищої освіти: етапи впровадження / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 43–47.
5. Chauminot G. Compréhension orale. Apports et limites du multimédia / G. Chauminot // FDLM – Clé international. – Paris, 2002. – № 322. – P. 33.
6. Clijsters W. Olyfran.com: pour jouer avec le français / W. Clijsters, M. Verjans // FDLM – Clé international – Paris, 2002. – № 323. – P. 37–38.
7. Cord B. Collaborer pour apprendre: le site Canal Reve / B. Cord, Ch. Ollivier // FDLM – Clé international – Paris, 2002. – № 323. – P. 33–34.
8. Durel F. Ecriture créative en ligne: un roman par courriels / F. Durel, K. Winnicka // FDLM – Clé international. – Paris, 2002. – № 322. – P. 36–37.
9. Henri F. Apprentissage collectif et nouvelles technologies / F. Henri, K. Lundgren-Carol // FDLM – Clé international – Paris, 2002. – № 326. – P. 27–28.
10. Malin F. Créer un webzine / F. Malin // FDLM – Clé international – Paris, 2002. – № 332. – P. 31–33.
11. Maugenot F. Produits multimédia médiation ou médiatisation / F. Maugenot // FDLM – Clé international – Paris, 2002. – № 322. – P. 34–35.
12. Pothier M. Multimédias, dispositifs d'apprendre et acquisition des langues / M. Pothier. – M. Ochrys, 160 p.
13. Torres M.-H. C. L'enseignement à distance et visioconférence / M.-H. Torres // FDLM – Clé international. – Paris, 2002. – № 323. – P. 31–32.
14. Vera C. L'Internet en classe de FLE / C. Vera. – Pearson Educacion, Espagne, 2001. – 48 p.

У статті розглядаються питання, пов'язані з формуванням плюрикультурної компетенції під час аудиторних занять з другої іноземної мови. Робиться висновок про необхідність дотримання комунікативно-діяльнісного підходу з обов'язковим використанням TICE-технологій та особистих персональних програм для кожного студента.

*Ключові слова: комунікативно-діяльнісний підхід, TICE-технології, персональні програми для студентів.*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием плюрикультурной компетенции во время аудиторных занятий по второму иностранному языку. Делается вывод о необходимости соблюдения коммуникативно-деятельностного подхода с обязательным использованием TICE-технологий и персональных программ для каждого студента.

*Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, TICE-технологии, персональные программы для студентов.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 811.111:340

**M.R. KABANOVA,**

*Candidate of Philology, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Applied Linguistics and Methods  
of Teaching Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

**S.P. KOZHUSHKO,**

*Candidate of Philology, Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

**P. BRADBEER,**

*Lecturer of the Department of Applied Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages  
at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

## **THE COMMUNICATIVE METHOD AND SIMULATIONS IN TEACHING ENGLISH TO LAW STUDENTS**

The article is devoted to innovative methods in teaching English for Special Purposes. Particular attention is paid to teaching speaking through role playing and business simulations, cross cultural exchange.

*Key words: language learning, communicative method, personal cognitive interest, communicative simulation, brainstorming.*

**T**he current period is characterised by a strong emphasis on economic arguments for enhancing international cooperation and exchange in the sphere of higher education in our increasingly globalised and interdependent world. However, because of the status of English as an international language, linking many very diverse cultures, the cultural component in teaching and learning English must be considered to be of equal importance to the economic motivation.

The role of the teacher is not only to assist learners to attain a good command of the English language, but also to develop their intercultural competence.

It is well known that some of the most well established methods of teaching foreign languages have failed to address this challenge. For example, the Grammar Translation Method looks upon language learning as a purely intellectual activity in which the learning of grammar rules and of translation techniques are central features while the achievement of meaningful communication is not prioritised. Similarly, the Audiolingual Method pays little attention to the achievement of meaningful communication. The distinguishing feature of this method is that the four skills are taught in the natural order of acquisition; listening, speaking, reading and writing. By contrast, the achievement of meaningful communication is the central feature of the Communicative Method of language teaching, in which the teacher facilitates student-to-student interaction. Admittedly, this method has its weak points, as does every method, in this case its lax attitude to errors. The Communicative Method often allows uncorrected errors to become an ingrained part of the learning process, making these assimilated bad habits all the harder to undo at a later stage of the learner's career. Of course, with the Grammar Translation and the Audiolingual methods the attitude to learners' errors is the opposite – accuracy is the supreme goal. Only a highly qualified and motivated teacher can combine the advantages of



all the above mentioned methods, and yet the need to apply an integrated approach to the educational process makes it imperative that the teacher strives to combine diverse teaching methods.

It is common knowledge that over the past few decades the methodology of modern foreign language teaching has become increasingly oriented towards the achievement of effective communication and that a key goal has become the teaching of communication through the mastering of speech habits. One of the most attractive features of the Communicative Method is its emphasis on mastering cultural patterns associated with the language being studied, including the cognitive, educational and intellectual aspects, and in carrying out this task attempting to bring out the best in the students. This approach promotes acquaintance not only with the lexical and grammatical systems of the language studied but also with its associated culture, indeed cultures, and its relationship with the culture of the language learner, besides exploring the character and peculiarities of the language studied and its similarities and differences to the learner's native language. Last but not least, this communicative approach to language teaching must also attempt to satisfy the personal cognitive interest of the student, motivating even those people who at the outset of the study process have little interest in learning a foreign language.

It should be stressed that this method pays great attention to acquainting students with diverse aspects of the culture of the target language through a process of communication which fulfils an educational, cognitive, developmental and even a nurturing role.

In order to avoid misunderstanding some points have to be clarified. Such widely used terms as international education, multicultural education, comparative education, cross-cultural education, and even global education are, in our opinion, essentially expressions of the changing relationship between modern society and education in a new global setting. It is not the aim of this paper to delve into the complex but fascinating study of the meaning attached to the myriad terms relating to internationalisation, its historic and present role. One overriding factor that influences the rich diversity of English teaching methods in Ukraine and Europe as a whole is the Bologna Process, which has for some time been the driving force behind Eurointegration in education.

In spite of the fact that there is no single acceptable way to go about teaching English at present, there has been a clear understanding that successful adaptation to the modern world requires the inclusion of cultural elements in English language instruction. When this cultural element in English lessons incorporates an idea of the often highly distinctive ethical systems in Anglophone culture the response from students can be especially productive. For this purpose students require specialised textbooks which can supply the required information in a form as accessible and up-to-date as possible. Such text books may take the form of a thorough, encyclopaedic overview («Britain. The Country and its People: an introduction for learners of English» by J. O'Driscoll [8] and «America in Close-up» by E. Fiedler, R. Jansen, M. Norman-Risch [4] are among them). Other highly useful books have been written for people who already know English at least at intermediate level and wish to travel, take a vacation, study or do business in the USA and these can really help students prepare for everyday language situations they may meet while in the US or when they meet Americans outside the US. Such books typically include examples of the more frequently encountered forms, documents and written material that people visiting the USA may have to use or fill out in real life. Excellent examples include «Lifestyle Communicative Behavioral Patterns in the USA» by O. Tarnopolsky, N. Sklyarenko [9] and «How to Survive in the USA. English for Travellers and New Comers» by N. Church, A. Moss [2].

Another rapidly expanding category of textbooks is the one aimed at learners of English for professional purposes, such as law students. Such books may include comparative and explanatory information giving valuable cultural and even historical insight to students who are studying English in a non-English speaking country. A successful example aimed at law students in Ukraine is «Law at First Sight» by S. Kozhushko, O. Glinska, M. Kabanova [6]. Some textbooks in this category are aimed at preparation for professional exams, such as the highly acclaimed «International Legal English. A Course for Classroom or Self Study Use» by J. Day and A. Krois Lindner [3].

The unifying elements of all the books mentioned above are the cultural and cross-cultural elements, which can be highly productive in combination with communicative simulations – the method which is widely used in teaching professional English, being at the centre of attention for researchers now [5; 10].

Communicative simulations for cross-cultural studies have also proved very popular with law students at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k. Simulations are prepared in advance of the lessons. A highly successful scenario for simulations is holding a mock students' conference entitled «Bodies of Law – Common Law and Civil Law», which is very useful as a rehearsal for those students who are taking part in one of the student conferences which are regularly held at Alfred Nobel University and equally valuable as a practice opportunity for those students not bold enough to take part in a real conference. In this student conference scenario it is vital that every student in the class takes an active part in the simulation. Each student chooses a country whose legal system he/she would like to introduce, the UK, the USA, Canada, France, Ukraine, etc. Such simulations are especially interesting for students in the third or fourth year of study since they know, for example, that Common Law applies in England, Wales and Northern Ireland, most of the USA (except for Louisiana), most of Canada (except Quebec) and most of the former British Empire. Equally, they are aware that the system of Civil Law is used in most of continental Europe. The teacher may play the role either of consultant or of so-called «dictionary», helping the students formulate their ideas. It is very important to organise correctly the goal of such lessons; the evaluation of the group in general and the personal performance of each participant, both from the point of view of linguistic accuracy and of content. Students may represent the legal system of countries with a mixture of legal forms, i.e. Civil Law alongside Islamic Law. An exchange of views is realised with the help of brainstorming, using the following questions to generate ideas:

- Which jurisdictions around the world use which bodies of law?
- Where do you think the first laws appeared?
- Can you explain the definition of the word «Law»?
- What do you know about the Ukrainian legal system?
- What do you know about the histories of Common Law and Civil Law?
- What is the primary source of laws under Common Law and Civil Law?

In answer to these questions a student might willingly mention the name of King Henry II of England (reign 1154–1189) and his role in creating a unified system of law which was «common» to all England, and perhaps also to point out that he additionally ruled extensive territories in France, where a very different system of laws applied. Students should certainly be able to describe how this continental system of Civil Law is based on ancient Roman Law and especially on the Emperor Justinian's *Corpus Juris Civilis*. These communicative simulations bring a variety of benefits to students: an intensive exchange of experience and knowledge, the development of skills necessary for professional English, an increase in motivation, and an integration of various strands of theoretical knowledge. On the other hand, as many researchers have shown, it is very difficult to guarantee equal activity among all the participants and to organise the students into groups where everyone has an approximately equal command of English [1].

Other possible topics for communicative simulations might include: Law in Antiquity, Law-making in the UK and in Ukraine, the Constitution of the USA and of Ukraine, the Legislative, Executive and Judicial branches in the USA and Ukraine, a Comparison between the Ukrainian, British and American Systems of Government – advantages and disadvantages.

Another productive topic of communicative simulation for law students is Company Law: Company Formation and Management. Preparation for this simulation begins with a review of the documentation and different procedures associated with setting up various types of companies. The teacher might at this point remind the students that in the USA many corporations choose to set up in Delaware because Delaware corporations are not taxed on activities conducted outside the state. The students ought to realise that, although the details may vary from country to country, the overall picture will be similar everywhere. This simulation provides a good opportunity to compare the situation abroad with that of Ukraine, to clear up the difference between a company and a partnership, and to revise the differences between various types of companies. In this case, students will represent the following basic types of company:

- sole proprietorship (with one owner),
- partnership (with more than one owner),
- general partnership (when the individual partners share both rights and responsibilities),
- limited partnership (when there are both limited partners with no liability and one or more general partners who are liable for the obligations of the business).

The teacher may play the role of a commentator and explain some national peculiarities, e.g., that most large companies in the USA are so-called **C** corporations which pay corporate taxes. There are also the so-called **S** corporations which are smaller but taxed through their owners. It should be mentioned that this distinction does not exist in the UK, where there is instead the distinctive element, the private limited company (the plc). It is useful to combine elements of the oral simulation with use of written documents, for example the letter of advice, which is a common type of legal writing that helps to provide a clear analysis of a legal problem, enabling the client to make an informed decision on the best course of action.

It is worthwhile to organise discussion between students who represent different countries and types of companies. Below are some typical questions for this activity:

- What is the difference between a company and a partnership?
- What sorts of documents are required when forming a company in Ukraine, the UK and the USA?
- What types of business are defined in Ukrainian civil law?
- What do you know about companies which are famous in Ukraine or all over the world?
- Would you like to be a company lawyer? Why or why not?
- What are the obligations of a company lawyer in Ukraine?

At the end of the lesson, the teacher may invite the students to give their opinions about some successful company in Ukraine.

Yet another topic for simulation is Intellectual Property. It is easy to organise this in the form of an international conference in which one of the students will play the role of a chairman and each other participant will represent a country. To generate discussion, the chairman may pose some of the questions below:

- What do you understand by the term Intellectual Property?
- Is there any difference between intellectual property and real property?
- What do you know about the peculiarities of copyright law in Ukraine?
- What would happen if there were no intellectual property rights?

At the end of this simulation the chairman will ask the students to write a short essay suggesting possible measures the government could take to protect intellectual property rights in Ukraine.

In general, simulations can be organised even for students at the beginning of studying English at university, playing upon the students' enthusiasm for being able to express their own opinions. Naturally, in these activities the teacher should be a facilitator for students' attempts to express themselves in English and not penalise them for grammatical mistakes. One further activity could be a comparative debate on environmental protection in Ukraine, the UK and the USA, particularly in view of the severity of industrial pollution in our own country and the frequent news reports of environmental disasters in the English-speaking world. Each group will represent one of the above nations. First of all, each group will discuss the most serious environmental problems of the country they represent and work out proposals for adoption of some appropriate and binding international laws to combat these threats. At the end of the lesson at least two representatives from each group should speak on the following issues:

- Do you agree that environmental problems are rooted in drawbacks in national legislation?
- What solutions do you propose in terms of stricter laws and heavier fines?

Our experience with law students at Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk has consistently shown that communicative simulations on the lines described above have proved highly useful in helping students to internalise their knowledge of professional English through active and creative use in collective brainstorming and debate. The scope of these simulations plays can be increased in sophistication as the students' command of English improves with each successive term and it is highly recommended that curriculum planning and production of academic materials for law students learning a foreign language take this into account. Given that the

academic curriculum for lawyers and other specialities in Ukraine and other post-Soviet nations remains highly demanding in terms of the volume of knowledge imposed on students from the top down, the opportunity to show off their learning orally, often indeed to voice their own ideas and, not least, to play the role of top practitioners in their profession is greatly appreciated by students as a stimulating break from routine. These simulations ought, at least once a term, to take the form of a festive occasion, with guests from teachers of the Law and Foreign Language faculties present and these events are highly suitable for filming, even by local television.

To add authenticity to these simulations and an element of cross-cultural exchange, it is worth including as participants English native speakers, when available, and these could well include English-speaking citizens of Commonwealth countries such as India or Nigeria, which have a Common Law based legal system. Conversely, it would also be worth inviting in the same capacity citizens of continental European countries or indeed of former European colonies, provided that they are able to communicate in English. Again, considering the importance of Ukraine's trade with the Middle East and the central role of English in international communications, it would be productive to invite a representative from that region to contribute on the subject.

### References

1. Тарнопольський О.Б. Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов. Конспект лекцій / О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП, 2003. – 28 с.
2. Church N. How to Survive in the USA. English for Travellers and New Comers / N. Church, A. Moss. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 134 p.
3. Day J. International Legal English. A Course for Classroom or Self Study Use / J. Day, A. Krois Lindner. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 294 p.
4. Fiedler E. America in Close-up / E. Fiedler, R. Jansen, M. Norman-Risch. – Longman Group UK Ltd, 1998. – 282 p.
5. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers / K. Jones. – Kogan Page Ltd, 1995. – 145 p.
6. Kozhushko S. Law at First Sight / S. Kozhushko, O. Glinska, M. Kabanova. – Dnipropetrovsk, 2011. – 328 p.
7. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – М.: Высшая школа, 1987. – 127 с.
8. O'Driscoll J. Britain. The Country and its People: an Introduction for Learners of English / J. O'Driscoll. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 224 p.
9. Tarnopolsky O. Lifestyle Cmmunicative Behavioral Patterns in the USA / O. Tarnopolsky, N. Sklyarenko. – К.: «Фірма «Інкос», 2003. – 208 p.
10. Tarnopolsky O. Business English teaching: Imaginative continuous simulations and critical analysis tasks / O. Tarnopolsky // Business Issues. – 2000. – 2. – P. 2–5.

Статтю присвячено інноваційним методам у викладанні англійської мови для спеціальних цілей. Особлива увага приділяється навчанню усного мовлення з використанням ділових ігор.

*Ключові слова:* навчання мови, комунікативний метод, пізнавальний інтерес, ділова гра, мозковий штурм.

Статья посвящена инновационным методам в преподавании английского языка для специальных целей. Особое внимание уделяется обучению устной речи с использованием деловых игр.

*Ключевые слова:* обучение языку, коммуникативный метод, познавательный интерес, деловая игра, мозговой штурм.

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 371.315:378:811.11

**Z.M. KORNIEVA,**  
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Theory, Practice and Translation  
of the English Language at National Technical University of Ukraine  
«Kyiv Polytechnic Institute»,  
Kyiv*

## **PRACTICAL EXPERIENTIAL METHODOLOGY OF CONTENT-BASED TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AND TECHNOLOGY**

The article highlights the peculiarities of development and practical implementation of an experiential textbook. In particular, the model, principles and experiential activities embedded in the textbook are described.

*Key words: experiential methodology, content-based teaching, experiential activities, implementation of the experiential methodology in teaching practice.*

For more than nine years, the opportunities for experiential learning programmes implementation and immersion programmes in particular, have been successfully researched across Ukraine [1; 2; 3; 4; 6]. However, there was no appropriate ESP/BE textbook as yet which could unify the existing experience in the field in question. In this article we are going to discuss the practical methodology (or teaching techniques) through analyzing the content of the textbook aimed at university students majoring in Economics and Technology that is based on experiential (constructivist) approach.

The textbook *Professional Basics* created by the group of scholars under Professor O.B. Tarnopolsky's supervision is aimed at 1<sup>st</sup> year university students majoring in economics and technology. It is designed for 144 hours of in-class work and approximately the same number of hours of out-of-class students' work on their home assignments. It is supposed that every *Unit* in the textbook is studied during five two-hour classes, and each of the five parts in every *Unit* is worked on during one two-hour class.

The goal of the textbook is embedded in its title – *Professional Basics*. It is aimed not at teaching professional communication in English specific to any given technical or economic speciality. The aim is the most general professional communication on the issues that every specialist in all areas of either technology or economics has to know how to solve in English if their professional communication is international and not limited to the boundaries of their home country. What is meant are the following types of professional activities/professional communication:

1. Professional telephoning;
2. Writing for professional purposes (e.g., business letters);
3. Professional negotiations;
4. Professional presentations;
5. Advertising one's own organization/company and its products/services;
6. Discussing and writing about the structure of one's own organization/company;
7. Purchasing goods/products/equipment from other organizations/companies;



8. Selling goods/products/equipment of one's own organization/company;
9. Preparing and receiving instructions on how to use products/equipment;
10. Professional and business contracts with other organizations/companies;
11. Organizing and financing joint ventures;
12. Participating in professional/business fairs and exhibitions.

These types of professional communication in English are typical of international professional activities of every specialist in technology and economics as the professional communication in these two areas is conducted in quite a similar manner, that is why all future specialists in these two very broad fields have to know how to conduct such communication in English if they want to work internationally.

The given textbook is based on the following principles:

**1) general professionalization** – all communicative skills are developed using professional topics that do not require specialized knowledge and are accessible to 1<sup>st</sup> year students. They are also developed on the basis of *General English* with a thin admixture of professional terminology, that terminology being common to practically all technical and economic specialities and, again, not requiring any specialized knowledge from students.

**2) content-based approach** – instruction presupposes focusing students' attention on the acquisition of the subject matter content acquired through the target language so that communication skills in that language are developed as a by-product of the integrated content/language learning process.

**3) experiential nature of learning activities** – all activities are designed in such a way that learning English is implemented through using it for communication directed at ensuring extra-linguistic activities of professional nature.

**4) aspected structure of every Unit** – dividing units into aspects, each aspect corresponding to one component of the communicative competence: a linguistic competence, a sociolinguistic competence, a pragmatic competence, a formal-logical competence, a psychological competence and a subject competence. [5].

In accordance with that, every *Unit* in the textbook is divided into **five parts**:

**1. Functional and Content Focus** (the subject aspect – for ensuring connection with the future profession, the professional nature of the communicative competence being developed and for developing a formal-logical competence);

**2. Cultural Focus** (the sociolinguistic aspect – for developing the sociolinguistic and pragmatic components of the communicative competence);

**3. Language Focus** (the linguistic aspect – for developing the linguistic and pragmatic components of communicative competence);

**4. Psychological Focus** (the psychological aspect – for developing the psychological competence with the aim of ensuring the psychological adequacy of communication in the target language);

**5. Communicative Focus** (for uniting all the aspects in one single communicative competence).

It is expedient to exemplify all the above mentioned principles by the activities introduced in the textbook. All the examples are taken from Unit 6 «Corporate Advertising».

#### **Part 1. Functional and Content Focus**

The tasks in this part of every unit are developed so that the students are immersed into the content matter of the unit through speaking, brain-storming, subject-matter reading or discussion tasks. For example:

1. The role of advertising in modern business world cannot be overestimated. New advertising technologies and the emergence of new media outlets offer more options for targeted advertising.

Work in groups of three students and try to name and define as many types of advertising as possible (based on its primary «focus» and not on how it is delivered). Draw your conclusions in the form of a two-minute presentation. *You have 10 minutes for discussion and preparing your presentation (20 minutes for the whole task).*

2. Listen (two times) to Angie Gentry, an advertising specialist, who describes different media for delivering your advertising message. What media does she mention? What are the



benefits of each one? According to Angie Gentry, what makes a good advertising campaign? After listening, in a whole-class discussion decide what advertising media, taking into account Angie Gentry's advice, is/are more effective and in which cases. Why do you think so? Give examples of what was said to support your point of view. *You have 30 minutes for the entire task.*

### Part 2. Cultural Focus

In this part of every unit the tasks focus is on cultural peculiarities of the phenomena discussed:

1. Culture affects everything we do. This applies to all areas of human life from personal relationships to conducting business abroad. When interacting within our native cultures, culture acts as a framework of understanding. However, when interacting with different cultures this framework no longer applies due to cross cultural differences. Cross cultural communication solutions are also critical to effective cross cultural advertising. Services and products are usually designed and marketed at a domestic audience. When a product is then marketed at an international audience the same domestic advertising campaign abroad will in most cases be ineffective.

Many of you may have heard of these infamous errors made by multinational corporations when translating brands or slogans abroad. Language, of course, is only one of many cultural barriers you may have to bridge with your partner organization. Look thorough the list of errors below and think of any similar slogans you have come across on TV in your country.

*You have 20 minutes for reading and whole-class discussion.*

2. Now listen to a short lecture on how to eliminate cross cultural clashes in developing your advertising campaign. When listening make notes under the following headings.

Know your markets	Adapt your product	Stay neutral	Translate correctly

After listening, in a whole-class discussion summarize the recommendations given by the speaker.

*You have 20 minutes for doing the task.*

### Part 3. Language Focus

As an inseparable part of any textbook, language competence in our textbook is developed through content matter which can be illustrated by the following activities:

1. Advertisers use a variety of techniques to persuade the consumer, including the **claim**. The «*claim*» is the verbal or print part of an ad that makes some claim of superiority for the product. Some claims are lies and some claims are honest statements about a superior product, but many claims fit into neither category. The text given below analyses different types of claims used in advertising. Read the text and in *20 minutes* be ready to summarize the peculiarities of each type of advertising claims from the point of view of their language (*30 minutes* for the entire task).

2. Now work in small groups of four or five students and develop your own advertising slogans using some claims described above. In your presentations:

*Group A* is going to develop a slogan for computer software that has recently been developed by your company.

*Group B* is going to develop a slogan for a new printer developed by your company.

*Group C* is going to develop a slogan for a new processor developed by your company.

*You have 15 minutes to prepare your slogans and decide who of the students from your small group will actually be presenting them. The presenters should be ready to answer question from the other students. You have time until the end of the class for your presentations and discussion.*

### Part 4. Psychological Focus

Among the tasks ensuring psychological adequacy of communication there are such as:

1. Achieving success in advertising requires some psychological skills. Psychology in advertising has long been used as an effective means to sell a product or service. Understanding the underlying concepts that affect human psychology can help a company better sell their

product or alternatively can help a consumer understand marketing strategies that get them to buy products.

The only question you are supposed to answer after reading the below given text is «Why did Renvoisé sign really work?» Read it (5 minutes for reading) and discuss in a whole-group discussion. Every student should also think about any other psychological techniques used in advertising. Formulate your tips and give reasons for them in the course of the whole-group discussion. *You have 20 minutes for doing the task.*

### PSYCHOLOGY AND ADVERTISING: HOW NEUROMARKETERS ABUSE SCIENCE



Several years ago Patrick Renvoisé found himself in a moral dilemma. As he was walking into a restaurant in San Francisco, a homeless man approached asking for some cash – «Homeless, PLEASE HELP,» his sign read. On one hand Renvoisé felt a sense of guilt and obligation but on the other he didn't want to see his dollars go towards booze and drugs. To resolve his predicament, he made a deal. In exchange for two dollars, the homeless man allowed Renvoisé to change his sign for the next two hours – Renvoisé even promised an additional five dollars if he hung around the restaurant until the end of dinner.

Why?

Renvoisé is a marketer, and what he saw in the homeless man was a classic case of poor brand management. Think about it. San Francisco is home to thousands of homeless people who are all asking for help. But because they are all doing it in the same way with the same messages none of them are standing out. It would be like trying to sell bottled water with a label that just said, «Water».

When Renvoisé finished his meal, he walked out of the restaurant to hand over his promised five dollars. To his surprise, though, the homeless man refused, and insisted on giving him ten because while Renvoisé was dining he took in a killing – sixty dollars, much more than his average two to ten dollars an hour. So what did Renvoisé write on his sign?

«What if YOU were hungry?»

The genius of Renvoisé's sign is that it puts us in the shoes of the homeless man, at least long enough for us to feel what it would be like to not know when the next meal will be. That is not to say anyone who saw the sign suddenly understood what it's like to be homeless, but it is to suggest that it evoked an altruistic sentiment strong enough to influence more people to give.

(The text is borrowed and modified from:

<http://whywereason.wordpress.com/2011/10/11/psychology-and-advertising-how-neuromarketers-abuse-science/> as of 6 December 2011)

#### Part 5. Communication Focus

All communicative skills (reading, listening, speaking and writing) are developed in an integrated manner. In each case, there is one «focal» communicative activity around which all the other communicative activities concentrate:

1. Listen to a short lecture in which seven important tips for successful advertising are given. Write the notes of the lecture while listening. Your notes should render the essence of all the seven tips (the meaning, not the exact words). You may listen to the lecture twice but *you*

*have not more than 15 minutes for doing the task. After finishing, hand in your notes to your teacher for checking and grading.*

2. *Role play.* In pairs do a role play «*At a trade fair.*» The role play that continues for about 15-20 minutes is done according to the tasks for *Student A* and *Student B* below.

*Student A*

You are your company's trade agent selling computer software. You are now talking to an attendee of your booth at the fair who is interested in buying the software that you are offering. Your goal is to persuade the potential customer that buying the product from your company would be the right decision. Use the techniques of persuasion described in the previous exercise.

*Student B*

You are an attendee at a trade fair. You like the software that they are offering and may order it if you are persuaded that it would be the best decision to order the products from just this company. Listen to the arguments of the company's representative; ask him/her all the questions that may interest you. Make a decision on the basis of what you hear and inform your interlocutor of your decision.

Judging from all the above described activities we can conclude that the methodology developed and embedded in the textbook *Professional Basics* is experiential. Its efficiency is now being tested at the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute».

### References

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: ІНККОС, 2005. – 314 с.
2. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / В.Д. Борщовецька. – К., 2004. – 20 с.
3. Биконя О.П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.П. Биконя. – К., 2006. – 21 с.
4. 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.
5. Тарнопольський О.Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ / О.Б. Тарнопольський, З.М. Корнева // Збірник наукових праць Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: міжпредметні зв'язки». – Харків: Вид-во Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Вип. 18. – 2011. – С. 231–239.
6. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвита, 2004. – 192 с.

У статті висвітлено особливості розробки та практичної реалізації експерієнційного навчально-методичного комплексу. Зокрема описано модель, принципи та види експерієнційної навчальної діяльності, які втілені у розробленому підручнику.

*Ключові слова:* експерієнційна методика, навчання через зміст професійної діяльності, заповнення експерієнційної методики у практику викладання.

В статье раскрыты особенности разработки и практической реализации эксперенциального учебно-методического комплекса. В частности описаны модель, принципы и виды эксперенциальной учебной деятельности, которые воплощены в разработанном учебнике.

*Ключевые слова:* эксперенциальная методика, обучение через содержание профессиональной деятельности, внедрение эксперенциальной методики в практику преподавания.

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 378.147:802.0

**О.А. МИХЛИК,**  
*старший преподаватель кафедры романо-германских языков  
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОСОЗНАННЫХ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ТЕМАТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ (В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)**

В статье рассматриваются типовые компоненты учебного цикла «Работа с тематическим текстом». Их системность трактуется как фактор, формирующий навыки осознанной познавательной деятельности студентов по овладению иностранным языком.

*Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, дидактический цикл, системность дидактических шагов, лексический репрезентант, учебная коммуникация.*

**А**ктуальность предлагаемого материала обусловливается необходимостью поиска форм управления учебно-познавательной деятельностью студентов неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку.

Всякий учащийся (школьник, студент, курсант и т. п.) выступает **субъектом учебно-познавательной деятельности**, т. е. он не только получает готовые знания, но и участвует в их поиске. Поэтому эффективность процесса обучения во многом зависит от наличия у обучаемых познавательных навыков и умений, помощь в формировании которых представляет собой одну из обучающих задач преподавателя. Особенно рельефно это проявляется в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык как общеобразовательный предмет» в неязыковом вузе.

**Цель** предлагаемого материала заключается в обобщении некоторого опыта по формированию у студентов неязыковых (экономических – Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля) специальностей осознанных умений работы с материалами по иностранному языку.

Учебный процесс в рамках этой дисциплины представляет собой единство двух сторон, содержательной и операционной: каждая очередная порция знаний выступает здесь в качестве объекта понимания и усвоения и одновременно, неизбежно, в качестве средства познания, поскольку она будет применяться на последующих этапах познавательного цикла.

Очевидно, что необходима такая организация процесса обучения, при которой обучающиеся смогут осознать собственные действия в рамках каждого его сегмента: на аудиторных занятиях, при выполнении домашних заданий, а в идеале – при самостоятельной работе над языком. В качестве наиболее продуктивной методики в этой связи нам видится целенаправленное и последовательное создание познавательных проблемных ситуаций на занятии и управление усвоением знаний в ходе их разрешения. Это даёт возможность обучаемым не только усваивать новые знания, но и осмысливать конкретные шаги и общую структуру собственной познавательной деятельности.

Практика показывает, что достичь конечной цели при обучении студентов (особенно неязыковых факультетов) иностранному языку, т. е. научить их общению на изучаемом языке (чтению, говорению, аудированию), можно лишь на базе прочных лексических и грамматических знаний и навыков. Излишне говорить о том, что преподаватель не должен

мириться с грамматически неправильной речью студентов на любом этапе обучения иностранному языку. Ошибки – это сигнал непрочности лексико-грамматических знаний и навыков. Он требует от преподавателя усилить внимание к тем языковым явлениям, при оперировании которыми обучаемые испытывают трудности и которые в будущем могут стать непреодолимым барьером для успешной профессионально ориентированной коммуникации. В то же время понятно, что конечный уровень овладения лексическим и грамматическим материалом в условиях неязыкового вуза диктуется принципом **необходимости и достаточности**, т. е. преподаватель должен, не превращая изучение лексики и грамматики в самоцель, добиться овладения по возможности всеми студентами лексическим и грамматическим материалом, а также сформировать у них умения пользоваться этим материалом в объёме, предусмотренном учебной программой, и на уровне, отвечающем упомянутому принципу.

Далее мы намерены, в известном смысле подытоживая имеющийся у нас опыт и наблюдения, представить последовательность дидактических шагов, которые маркируют собой типовые проблемные ситуации учебного процесса на занятии по иностранному (немецкому) языку при работе с тематическим текстом. В качестве иллюстративного материала мы приводим работу над текстом о роли денег в жизни современного мира, который используется нами на среднем этапе обучения в группах студентов – будущих экономистов.

Исходный текст: GELD

«Geld regiert die Welt», heißt es, oder auch «Geld macht nicht glücklich, aber es beruhigt». Unzählig ist die Menge der Aussprüche und Sprichwörter, die sich auf das Geld beziehen. Dies zeigt, welche große Bedeutung die Menschen dem Geld zumessen.

Aus täglicher Anschauung kennen wir als Geld die Münzen und Scheine. Die meisten Menschen denken dabei gar nicht daran, dass dieses Geld im Grunde völlig wertlos ist (nur ein Stück Papier oder Metall) und die Bedeutung nur dadurch zustande kommt, dass wir im allgemeinen immer jemanden finden, der uns dafür eine Ware oder Dienstleistung gibt, die wir benötigen. Sehr häufig erlebten es die Menschen, dass sie für Münzen und Scheine nichts bekamen, dagegen für Zigaretten oder Kugelschreiber fast jede beliebige Ware erhielten. In manchen Ländern erlebt man es, dass man für die einheimische Währung nichts erhält, dafür aber für Dollar oder Euro. Wir wissen auch, dass in früheren Zeiten nicht mit Münzen oder Scheinen, sondern mit Vieh, Honig, Muscheln, Salz, Gold oder Silber u.a. bezahlt wurde. In den modernen Volkswirtschaften existiert Geld sogar völlig materielllos – als «Buchgeld», d.h. als Guthaben auf einem Bankkonto, mit dem man durch Scheck oder Überweisung bezahlen kann.

Im Grunde geht es nämlich gar nicht um das «Geld», sondern um ein allgemein akzeptiertes Austauschmittel, das häufig gar keinen eigenen Nutzen für den Besitzer hat. Wie einfach wäre es auch sonst, die Armut vieler Menschen zu beheben: Man brauchte nur die Druckerpressen für neue Banknoten in Bewegung zu setzen, um ihnen so viel Geld zu verschaffen, wie sie benötigen. Ein Überschwemmen des Landes mit Banknoten würde aber die Armut in keiner Weise beheben. Armut ist nicht der Mangel an Geld, sondern an Gütern. So «verschleiert» das Vorhandensein von Geld oft die wirklichen Wirtschaftsprozesse.

Geld ist ein Gutschein für Gütern, jedoch ohne festen Wert. Der Wert hängt u.a. von dem Verhältnis von Geld – und Gütermenge in einer Volkswirtschaft ab:

Geldmenge – größer als – Gütermenge = Inflation (= Prozess fortlaufender Preiserhöhungen);

Geldmenge – gleich – Gütermenge = Preisniveaustabilität;

Geldmenge – kleiner als – Gütermenge = Deflation (= Prozess fortlaufenden Preisverfalls).

Entscheidend für Geld ist nicht die Erscheinungsform, die fast beliebig sein kann, sondern sind die Aufgaben, die Geld erfüllt. Es dient nämlich als Tausch – und Zahlungsmittel, als Recheneinheit und Wertmaßstab, es erfüllt auch die Funktion des Mittels zur Wertaufbewahrung [8].

**Первым шагом** к эффективному усвоению лексико-грамматических знаний в рамках затронутой разговорной темы «Деньги в современном мире» служит внимательное **прочтение текста про себя** (при необходимости со словарем). Целью этого шага является инвентаризация предъявленной в тексте тематической лексики, а также закрепление уже имеющихся лексических и грамматических знаний. Вместе с тем это способствует пробуждению у студентов интереса к затронутым в тексте реалиям.



**Следующий, второй, этап** работы – **первичное прослушивание текста** с целью формирования произносительных стереотипов и тематически ориентированных аудитивных умений. Мы стремимся к тому, чтобы тексты были начитаны носителями языка. Сегодня это вполне реализуемо, так как контакты украинских производственных и коммерческих фирм, а также вузов с немецкоязычными партнёрами постоянно расширяются. Кроме того, мы отдаём себе отчёт в том, что наши будущие специалисты с первых же минут пребывания в другой стране столкнутся с новым для них «миром» **звучащей речи**, и их знакомство со страной не должно начинаться с акустического шока. Нельзя забывать и о том, что отдельные специальные термины имеют свои фонетические особенности, а произношение носителей языка часто имеет диалектную окраску, с фактом существования которой студентам также полезно познакомиться (на уровне представления).

Мы согласны с О.М. Бурлаковой в том, что при учебном аудировании специальных текстов необходимо использовать две стратегии: сначала провести «выборочное» прослушивание, и лишь затем – «глобальное». Опыт показывает, что при полном прослушивании специальной информации её содержание для большинства студентов остаётся недоступным, они способны более продуктивно воспринимать текст частями [1, с. 193].

Аудирование желательно подкрепить последующим чтением текста вслух: текст читается студентами по частям индивидуально, сложным пассажи – всегда за преподавателем хором. Способом закрепления фонетической компетенции может послужить конкурс на лучшего чтеца.

**Третьим шагом** в работе над текстом является его **детальный и стилистически корректный перевод**. Для стимуляции активности студентов на занятии мы используем такой эффективный приём, как конкурс на лучший перевод. При этом внимание акцентируется на явлениях интерференции, которая обуславливает, как известно, два типа языковых ошибок: к первому типу относят ошибки, возникающие под влиянием стереотипов родного языка (межязыковая интерференция), ко второму – ошибки, причины которых коренятся в структуре самого иностранного языка (внутриязыковая интерференция). Оба вида интерференции могут переплетаться, что усугубляет трудности как при овладении языком, так и при переводе [3, с. 5].

В ходе перевода по мере необходимости осуществляется полный семантико-синтаксический анализ сложных в структурном отношении фрагментов текста. Это формирует у студентов привычку добиваться точного понимания фраз любой степени сложности, избавляет их от неуверенности перед сложными синтаксическими построениями и от, возможно уже сложившейся, привычки ограничиваться при переводе (не всегда обоснованными) догадками.

В заключение этого этапа работы студентам предлагается – в качестве семантико-мнемонической опоры – составить план текста. Ориентировочный вариант плана к приведённому тексту может выглядеть следующим образом:

1. Bedeutung des Geldes im heutigen Leben.
2. Die heutigen Erscheinungsformen des Geldes.
3. Währungsformen im Altertum.
4. Verhältnis von Geld und Gütermänge.
5. Aufgaben (Funktionen) des Geldes.

**Четвёртый этап** данного дидактического цикла посвящён **работе над тематически ориентированной лексикой** текста. Одним из качественных показателей работы преподавателя является, как мы знаем, обогащение словарного запаса студентов. Лексическая сторона высказывания всегда связана с его семантикой, содержанием. Поэтому мы пытаемся нацелить студентов на умение увидеть предмет или явление в тексте не изолированно, а в системе его связей. Таким образом выкристаллизовывается система тематически важных слов-репрезентантов предмета/явления в системе его дискурсивных связей и отношений. Они подвергаются всестороннему анализу, выявляющему специфику их звукового образа, семантики, структуры и сочетаемости.

Первый абзац текста «Geld» начинается с выражения «Geld regiert die Welt». Мы приводим несколько немецких пословиц и поговорок по поводу денег в сопоставлении их с русскими или украинскими паремиями, формируя тем самым культурологический фон



темы. Например: «Geld kann viel, Liebe alles» – деньги могут многое, а любовь всё; «Geld stinkt nicht» – деньги не пахнут; «Geld verloren, nichts verloren» – деньги потерял, ничего не потерял; «Geld heckt» – деньги к деньгам и др. [4, с. 112–113].

Студентам предлагается вспомнить ещё некоторые наиболее употребительные выражения с ключевым словом «Geld». В качестве дополнительных берутся выражения из книги «Idiomatische Redewendungen von A-Z», а также из «Немецко-русского словаря разговорной лексики», например: das liebe Geld – презренный металл, Geld scheffeln – загребать деньги лопатой, Geld springen lassen – раскошелиться, etw. läuft ins Geld – что-либо больно бьет по карману, влетает в копеечку и др. [7, с. 30; 5, с. 247–248]. Необходимо заметить, что внимание студентов нужно также обратить на стилистический и в этой связи на этический аспект использования фразеологизмов, т. е. указать какое из выражений носит шуточный, фамильярный характер, а какое, возможно, имеет вульгарную окраску. Допустимость употребления того или иного выражения в определённом социальном дискурсе должна быть всегда в поле зрения преподавателя и доводиться до сведения студентов [5, с. 5–6]. Все пословицы, поговорки и выражения записываются студентами на специально отведённых для этого страницах рабочей тетради с целью их систематического повторения на последующих занятиях в новых ситуациях. Отдельные лексические единицы или специфические сочетания слов выписываются также на карточки. Они проговариваются вслух по нескольку раз, что даёт возможность сформировать в памяти обучаемых чёткий звуковой образ. Некоторые из слов записываются на доске или в тетради, чтобы зафиксировать их графический образ. Проводится конкурс на закрепление орфографической компетенции (лучше всех написанный диктант). В качестве расширения контекста, в котором выступает тематически важная лексика, и для обеспечения её повторяемости могут послужить ставшие традиционными селективные тесты типа: «Was ist richtig?» Например:

Um Armut zu beseitigen muss man:

- a) mehr Geld drucken. b) Geld annullieren.
- c) Geld nur aus Gold und Silber machen.
- d) mehr preiswerte Güter machen.

«die Armut beheben» bedeutet:

- a) die Armut größer machen.
- b) die Armut bekämpfen.
- c) die Armut reduzieren.
- d) die Armut annullieren.

Закреплению лексики способствует также выполнение (в том числе в качестве домашнего задания) письменного перевода предложений с изучаемого языка на родной, а также с родного – на изучаемый. Например:

Übung 1. Übersetzen Sie in die Muttersprache.

- 1. Im Mittelalter haben Salz und Pfeffer im Orient als Währung gedient.
- 2. Geld spielt eine wichtige Rolle in der modernen Volkswirtschaft.
- 3. ....

Übung 2. Übersetzen Sie ins Deutsche.

- 1. В банке можно купить валюту разных стран.
- 2. Без товарно-денежного обмена не может существовать экономика.
- 3. ....

Нацеленному повторению лексики способствует также написание лексического диктанта.

**Пятый этап** работы предполагает **включение лексики в учебную коммуникацию**. После освоения лексики в рамках темы «Geld» студенты переводят вопросы к тексту, составленные преподавателем, – с его голоса или записанные на плёнку носителем языка. Перевод осуществляется сначала с немецкого языка на родной, а затем наоборот. Перевод может осуществляться как в письменной, так и в устной форме, вторая является более предпочтительной при переводе с изучаемого языка. Необходимость специальной «переводческой» работы над вопросами объясняется тем, что не все студенты могут легко формулировать их. Приводим ориентировочный перечень вопросов к тексту «Geld» (ограничившись немецкоязычным вариантом):

1. Warum gibt es heute viele Sprichwörter über Geld?
2. Welche Erscheinungsformen hat das Geld heute?
3. Was kann man alles für Geld bekommen?
4. Ist Geld allmächtig?
5. Was hat im Altertum als Währung gedient?
6. Was bedeutet «Buchgeld»?
7. Worauf beruht die Armut (laut dieses Textes)?
8. Wie kann das Verhältnis von Geld und Gütermänge sein?
9. Welche Aufgaben erfüllt das Geld heute?

После переводческой проработки вопросов студенты ещё раз просматривают текст. Далее наступает вопросно-ответный этап с использованием тех же вопросов.

Следующее задание предполагает продуцирование монологических высказываний по поводу информации и на базе лексики проработанного текста. Здесь можно прибегнуть к индивидуальным заданиям, раздав карточки с цитатами из текста: процитированные утверждения необходимо подтвердить, развить, либо возразить по поводу псевдоцитаты.

Известно, что монологическое высказывание должно быть аргументированным, разносторонним, разнообразным в структурном отношении и логичным. Одна из основных трудностей, наблюдаемых при построении студентами монологических высказываний, связана с незнанием ими того, как «организовать» рассуждение: с чего начать, что сказать далее, чем завершить. Чтобы помочь студентам упорядочить мысли, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи, мы используем схематическую наглядность. Её цель «создание смысловой опоры (заданностью логической последовательности и объёма высказывания) для построения всей цепи высказывания» [2, с. 154]. В качестве смысловой опоры мы используем графическую схему, которая отражает содержание текста. В её создании принимают непосредственное участие студенты. В схеме мы объединяем, группируем запоминаемые символы и отдельно выводим атрибутивные характеристики определённых понятий. Подчиняясь логико-коммуникативной опоре, обучающиеся представляют последовательность выражения своей мысли. Эта опора должна состоять из трёх основных частей, каковыми являются: **начало высказывания, аргументирующая часть, завершение суждения**. Ко всем трём частям комбинируем соответствующую вспомогательную лексику. (Методика разработки логико-коммуникативной опоры требует специального изложения).

**Завершающее** домашнее задание по тексту предполагает его сжатый пересказ с опорой на проработанные вопросы и на составленные логико-коммуникативные опоры.

После основательной проработки текста создаются хорошие предпосылки для перехода к классической форме коммуникации – диалогу. Диалоги могут быть, как известно, разными: теоретики выделяют диалог-обмен информацией, диалог-обмен впечатлениями, диалог-расспрос (с односторонней инициацией) и др. Перед собой мы прежде всего ставим задачу автоматизировать те или иные речевые образцы. Для обеспечения совершенствования диалогических умений делается акцент прежде всего на различные коммуникативные типы вопросов: наводящие, выясняющие, встречные, опережающие, провокационные и др. Это способствует включению в диалог таких глаголов, как *beweisen, überzeugen, erklären* и др., а также стимулирует обучающихся к **поиску и употреблению новой лексики**.

Особое значение мы придаём дополнительным творческим заданиям. К ним могут быть отнесены: ассоциограммы в виде рисунков, подробный пересказ или устное реферирование дополнительного текста, самостоятельное составление диалогов на заданную тему на родном языке с целью их последующего перевода на иностранный язык и др. Так, например, при прохождении темы «Geld» мы используем «фабульную» серию рисунков Херлуфа Бидструпа под названием «В выигрыше» [6, с. 83]. Подобные задания активизируют речемыслительную деятельность студентов, способствуют осознанному усвоению ими учебного материала, соприкасающегося по своему содержанию или предмету с темой исходного текста, помогают решать языковые и культурологические проблемы.

Подводя итоги, необходимо отметить следующее.

Работа над каждой конкретной лексической темой в рамках дисциплины «Иностранный язык как общеобразовательный предмет» (в неязыковом вузе) требует ясного представления о структуре занятия (или серии занятий): о месте традиционных и нестандартных приёмов проработки учебного материала, об эффективности их взаимодействия, призванного обеспечить усвоение языковых явлений и внеязыковой информации.

Типизированность в построении дидактического цикла не означает монотонности занятий, поскольку сочетается с многообразием используемых форм тренировочной работы. В то же время основу эффективности занятия составляет не простая смена видов учебной работы, а системность дидактических шагов, выстраивающихся в такую их последовательность, которая не только обуславливает разнообразие видов заданий, придаёт динамичность занятию и насыщает его содержательно, но и обеспечивает последовательное возрастание их (заданий) творческого характера, сопряжённого в конечном итоге с элементами коммуникативной направленности.

Циклически повторяющиеся, стереотипные виды учебно-тренировочной работы на аудиторных занятиях переходят в познавательный багаж студентов и могут служить для них методической опорой при выполнении заданий, связанных с самостоятельной проработкой текстовых материалов. Таким образом стимулируется учебно-познавательная самостоятельность и активность обучаемых.

**Возможности дальнейших наблюдений** в затронутом аспекте мы связываем с рассмотрением способов, обеспечивающих прочность знаний и навыков как основы **качественного** овладения иностранным языком при его изучении в неязыковом вузе.

#### Список использованной литературы

1. Бурлакова О.М. Викладання іноземної мови для студентів-економістів: Матеріали XII Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур» / О.М. Бурлакова. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 193–194.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 5. – С. 154–156.
3. Крушельницкая К.Г. Советы переводчику: учебное пособие [по немецкому языку для вузов] / К.Г. Крушельницкая, М.Н. Попов. – Москва: Астрель. 2006. – 317 с.
4. Кудіна О. Перлини народної мудрості: німецькі прислів'я та приказки / О. Кудіна, О. Пророченко. – Вінниця: Нова книга. 2005. – 320 с.
5. Немецко-русский словарь разговорной лексики [состав. В.Д. Девкин]. – Москва: Русский язык, 1994. – 769 с.
6. Херлуф Бидstrup. Рисунки / Херлуф Бидstrup. – В 3 т. – Москва: Искусство, 1968. – Т. 2. – 159 с.
7. Herzog Annelies. Idiomatiche Redewendungen von A-Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene/Annelies Herzog, Arthur Michel, Herbert Riedel. – Berlin, München: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, 1993. – 156 S.
8. «Markt»: Materialien aus der Presse für berufsorientierten Unterticht DaF. – 1994. – Ausgabe 2. – Beilage. – S. 12.

У статті розглядаються типові компоненти навчального циклу «Робота з тематичним текстом». Їх системність трактується як фактор, що формує навички усвідомленої пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння іноземною мовою.

*Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, дидактичний цикл, системність дидактичних кроків, лексичний репрезентант, навчальна комунікація.*

The article discusses typical components of educational series «Work with a theme-based text». Their systematic character is treated as factor forming skills of conscientious cognitive students activity aimed at foreign language learning.

*Key words: educational cognitive activity, didactic series, systematic character of didactic steps, word representation, educational communication.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 378.147:802.0

**О.М. НОЖОВНИК,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної мовної підготовки факультету міжнародних відносин ВНЗ  
«Університет економіки та права “КРОК”», м. Київ*

## **КОНЦЕПЦІЯ ТА СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА»**

У статті розглянуто концепцію та структуру інноваційного підручника з англійської мови для студентів вищих навчальних закладів економічного профілю напрямку підготовки «Міжнародна економіка». Концепція підручника базується на комунікативності всіх видів навчальної діяльності, професійному спрямуванні навчальної комунікації, а також на інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності.

*Ключові слова: англійська мова для студентів – економістів-міжнародників, професійна комунікативна спрямованість, інтеграція видів мовленнєвої діяльності.*

Цінність випускника вищого навчального закладу економічного профілю на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних економічних зв'язків у всіх сферах економічної господарської діяльності багато в чому визначається рівнем його іншомовної підготовки. За останні роки зросли вимоги щодо рівня володіння іноземними мовами фахівцями. Значне зростання інтересу до вивчення іноземних мов, зокрема англійської, в Україні викликане перебудовою зовнішньоекономічної діяльності підприємств, застосування нових форм співробітництва: прямі зв'язки підприємств із закордонними партнерами, широкий обмін науковою та технічною документацією, розвиток мережі Інтернет. Ці фактори підтверджують, що знання іноземної мови перестала бути проблемою загального культурного рівня і стає питанням професійної придатності. Тому одним із найважливіших завдань вищої освіти в Україні є підвищення ефективності підготовки фахівців з високим рівнем володіння іноземними мовами. Головним з цих завдань є здобуття майбутніми фахівцями у галузі зовнішньоекономічної діяльності професійної кваліфікації у повній відповідності до загальноєвропейських та світових стандартів. Складовою частиною таких стандартів є володіння англійською мовою для професійного спілкування, оскільки саме ця мова перетворилася на мову міжнародної професійної комунікації. Вирішенню такого завдання в процесі підготовки фахівців із міжнародної економіки в національних вищих навчальних закладах серйозно заважає як брак спеціальних досліджень, так і брак відповідних високоякісних підручників з англійської мови, оскільки засоби навчання іноземної мови майбутніх фахівців, зокрема з міжнародної економіки, базовані на репродуктивному принципі організації навчальної діяльності, не відповідають викликам сучасності з огляду на забезпечення фундаментальної та різнобічної підготовки студентів, їх професійного становлення.

Для вирішення вищезазначеної проблеми нами готується до публікації до кінця 2012 або на початку 2013 р. підручник нового типу «Міжнародна торгівля, оподаткування та страхування для бізнесу: огляд ключових проблем», призначений для повноцінної підготовки з англійської мови для професійної комунікації студентів економічного напрямку під-

готовки. Підручник розрахований на студентів третіх або четвертих курсів. Його опрацювання передбачене протягом одного семестру (навчального року) з навчальним навантаженням 108 годин, зокрема 68 аудиторних годин та 40 годин для самостійної роботи (шість годин занять на тиждень – три двогодинні аудиторні заняття на тиждень).

**Метою** цієї статті є обговорення концептуальних засад побудови такого посібника, його інноваційних характеристик, а також структури і методики покладених в його основу.

**Виклад основного матеріалу.** Першою з концептуальних засад, покладених в основу створення підручника, є його повна орієнтованість на майбутню професію економістів-міжнародників, що забезпечується завдяки навчанню мови через зміст спеціальності [3; 4].

Навчальний посібник «Міжнародна торгівля, оподаткування та страхування для бізнесу: огляд ключових проблем» є втіленням концепції навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін [2], яка базується на інтеграції змісту фахових дисциплін з цілями навчання іноземної мови/мов. Навчання через зміст означає, що студенти оволодівають англійською мовою для професійного спілкування, спілкуючись нею тільки з реальних та актуальних фахових проблем. Реалізація зазначеної концепції забезпечується завдяки розміщенню лише сучасних автентичних фахових текстів для читання й відео- та аудіоматеріалів для тренування навичок сприйняття на слух, ситуацій та дебатів із проблем глобалізації, міжнародної торгівлі, оподаткування та страхування для бізнесу з професійних англословних (друкованих та електронних) джерел та видань, робота з якими не лише сприяє розвитку мовленнєвих навичок і вмінь сприйняття професійного англословного усного та письмового мовлення, а й сприяє засвоєнню студентами екстралінгвістичної інформації фахових дисциплін через посередництво іноземної мови та усуває розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, що існує у більшості спеціалізованих навчальних закладів.

Навчальний посібник укладено відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог щодо володіння іноземною мовою студентами вищого навчального закладу та методик викладання англійської мови у вищих навчальних закладах як за кордоном, так і в Україні. Зміст посібника орієнтовано на слухачів з рівнем володіння мовою B 2(+) (Незалежний користувач) згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [1]. Запропонована нами методика базується на найновіших здобутках мовознавчої, педагогічної, методичної та психологічної наук, враховує положення компаративної лінгвістики, забезпечує дотримання принципів особистісно зорієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, а також наступності й перспективності. У посібнику застосовано функціональний підхід до вивчення мовних явищ. Вони подаються у їх функціонуванні в зв'язному висловлюванні (тексті) та у зв'язках і взаємодії з усіма елементами мовної системи. Таке групування різнорівневих мовних явищ забезпечує студентам можливість простежити функціональні зв'язки між мовними одиницями різних рівнів, збагнути їх взаємозалежність, взаємодію і саме так підвести слухачів до розуміння певних закономірностей та сприйняття або самостійного формулювання правил.

Метою навчального посібника є забезпечення формування як професійно-психологічних, так і необхідних комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах; формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності; розвитку критичного й аналітичного мислення; удосконалення навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами; розвиток навичок одержування новітньої фахової інформації через іноземні джерела та опанування засобами її опрацювання.

Посібник має логічну, ретельно продуману архітектуру. Він поділяється на п'ять розділів (*Issues* – нагальні проблеми). У перших трьох розділах посібника розглянуто проблеми, пов'язані з глобалізацією, міжнародною торгівлею й фінансуванням імпорту-експорту, у четвертому розділі висвітлено питання оподаткування за кордоном та в Україні, а в п'ятому – аспекти та особливості страхування для сфери бізнесу. До кожного розділу посібника також включено міні-тести для перевірки засвоєння ключової термінології, введеної в розділі.



Кожний із розділів (*Issues*) посібника структуровано за єдиною схемою. Розділ складається з п'яти самостійних завершених блоків, зокрема: введення в проблему, ознайомлення з базовою термінологією та концепціями, опис та інтерпретація статистичної чи графічної інформації, розвиток навичок читання, формування ключових навичок, необхідних для участі в дебатах. Кожний розділ завершується завданням для самостійного проведення інтернет-дослідження та списком додаткової літератури й web-ресурсів для більш поглибленого вивчення проблеми. До кожного розділу посібника та в додаткові матеріали включено ілюстрації, таблиці, схеми, що супроводжують та роз'яснюють викладений матеріал. Наприкінці посібника наведено тексти окремих відео- та аудіоматеріалів; ключі до вправ та завдань; список додаткових тем для проведення дебатів; перелік корисних висловів, логічних софізмів та риторичних прийомів для використання в дебатах, дискусіях та презентаціях; рекомендації до написання звіту про виконане дослідження; словник термінів, що вживаються у контексті навчального матеріалу.

Завдання в посібнику є базованими на проблемному підході до їх формулювання та розроблені з урахуванням внутріпредметних та міжпредметних зв'язків. Система вправ містить дотекстові, текстові та післятекстові вправи, що відповідає діагностично-підготовчому, змістово-процесуальному та контрольно-коригувальному етапам організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед характерних для посібника видів навчальної діяльності найбільш типовими є такі:

- 1) підготовка та представлення студентами презентацій фахово-орієнтованого змісту;
- 2) участь у розв'язанні проблемних завдань, проектах та симуляціях;
- 3) дискусії фахового змісту та дебати з питань, що пов'язані з теоретичними та практичними проблемами міжнародної торгівлі, оподаткування та страхування для сфери бізнесу;
- 4) написання звітів про результати інтернет-дослідження з подальшою їх презентацією (наочною підтримкою у PowerPoint).

Таке наповнення, послідовність і організація викладеного в посібнику контенту допоможе студентам цільового напрямку підготовки здійснити перехід від вивчення англійської мови як навчальної дисципліни до її практичного вживання в професійних цілях й, таким чином, фундаменталізувати загальнопрофесійну підготовку фахівців у галузі міжнародної економіки, що наразі є актуальним завданням вищої професійної освіти.

Посібник є необхідним для аудиторної та самостійної підготовки з англійської мови для професійного спілкування студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», слухачів магістерських та міжнародних навчальних програм, аспірантів вищих навчальних закладів напрямку підготовки «Міжнародна економіка», викладачів, науковців, працівників сфери зовнішньоекономічної діяльності, та всіх, хто прагне поглибити свої знання з англійської мови.

**Висновок.** З наведеного опису структури розділів видно, як проводиться практична реалізація концепції підручника, що робить його дійсно спрямованим на навчання англійської професійної комунікації із рівномірним використанням усіх видів мовленнєвої діяльності.

Актуальним питанням залишається розгляд теоретичної сутності, переваг концепції викладання іноземних мов спеціального вжитку через зміст фахових дисциплін та способи добору навчального матеріалу для його реалізації у процесі навчання іноземних мов у вищій професійній школі викладачами-практиками.

#### Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Тарнопольський О.Б. Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів факультетів психології / О.Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Харківський нац. ун-т імені В.Н. Каразіна, Центр міжнар. освіти. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 216–224.



3. Brinton D.M. New ways in content-based instruction / Eds. D.M. Brinton, P. Master (Eds.). – Alexandria, VA : TESOL, 1997. – 302 p.

4. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

В статті розглянуто концепцію і структуру інноваційного підручника англійської мови для студентів вищих навчальних закладів економічного профілю напрямку підготовки «Міжнародна економіка». Концепція підручника базується на комунікативності всіх видів навчальної діяльності, професійній спрямованості навчальної комунікації, а також на інтеграції всіх видів мовної діяльності.

*Ключевые слова: англійська мова для студентів – економістів-міжнародників, професійна комунікативна спрямованість, інтеграція видів мовної діяльності.*

The article highlights and analyzes the concept and structure of an innovative textbook of English Language for Specific Purposes designed for students majoring in International Economics. The textbook concept is based on communicative nature of all learning activities, on professional orientation of communication in English, as well as on integration of all communication skills.

*Key words: English for students majoring in International Economics, professional communicative learning, integration of communication skills.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 372.811.111.1

**Y.V. PAVLOVSKA,**  
*Instructor of the Department of Teaching English  
to Humanities Students No.3 at the National Technical University of Ukraine  
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv*

## **MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF ENGLISH CORRECTION COURSES IN THE MULTILEVEL GROUPS IN THE FIRST YEAR OF STUDY**

The article deals with the problem of the different initial foreign language levels of first-year technical students and suggests the organization of remedial courses as the means of solving the problem. Several approaches to the organization of English remedial courses are analyzed, among them are: the differentiated approach, competence-based approach, integrated and differentiated approach, communicative cognitive approach and learner-centred approach.

*Key words: ESP, remedial courses, approaches foreign language studies, multilevel group instruction.*

**R**apid development of modern technologies dictates the necessity for technical students to study English for Specific Purposes (ESP) as the means of acquiring, analyzing and rendering information. Nevertheless, one of the greatest problems of ESP study in the universities is the substantial gap between the actual foreign language level of school graduates and the required foreign language level of the first-year students at universities. Language learning without taking into account the initial language level of students negatively influences the whole system of ESP instruction. Therefore, the problem should be solved through the development of remedial and correction courses, which will help poorly performing students to attain the level of their group mates in the area of foreign language command/ **The aim of this research** is the theoretical analysis of the main methodological approaches to the development of English remedial courses at technical universities, which is an important stage of further development of English language correction methodologies.

In the field of the issue stated the most significant are the following **methodological approaches**:

- research in the field of preparatory, remedial and correction instruction [1; 2; 3; 5; 6 and others];
- research of multilevel English instruction and teaching English to multilevel groups [10 and others].

The end of the last millennium was marked by the emergence of many new, interesting and effective approaches to foreign languages instruction. The reasons for this were changes in the conditions of language learning, development of new technologies and achievements of such disciplines as psychology, linguistics, pragmatics etc. With the aim of finding the most effective methodology, many approaches to the English instruction were adopted for remedial courses as well.

At the current stage of the issue's development scholars concentrate on the application of different approaches to remedial courses organization; among those approaches there are: the differentiated approach [5], competence-based approach [1; 3], integrated and differentiated approach [4], communicative cognitive approach [2] and learner-centred approach.

Thus, the **differentiated approach** to the remedial courses takes into account the psychological characteristics of individual students and typological features of groups of students in the process of teaching and learning activities. This approach is realized through the selection of content, levelled tasks, forms and teaching methods, appropriate for specific characteristics of students. The purpose of a differentiated approach is not only to adapt the components of educational process to the peculiarities of the student contingent, but also to correct the students' progress in a particular area of study according to their real learning opportunities and interests.

The already conducted research is devoted to the organization of differentiated learning of a foreign language. It mainly focuses on:

- the issues of forming homogeneous and heterogeneous groups of students [10],
- the differentiation of educational material,
- the differentiation of the tasks and methods of instruction [9],
- the improvement of the control system, etc.

The differentiated instruction involves the creation of permanent or mobile homogeneous groups of students, i.e. the selection of so-called typological groups according to one or more attributes. In case of the remedial course, typological groups are formed in accordance with the language level of students. The aim of such external differentiation is not to make students reach one standard, but to correlate teacher's actions with the available knowledge of the selected groups and to create the conditions for the maximum language progress of each student. The teaching pattern in such a case also includes differentiation of specific tasks within the general educational system, the differentiation of the content of learning material, the differentiation of conditions in which tasks are performed (internal differentiation).

**The integrated and differentiated approach** to remedial courses represents a model in which studies areas conducted in subgroups selected within the general group according to such criteria as individual psychological characteristics, the level of foreign language, the styles and strategies of learning [4, p.:17]. Unlike differentiated instruction, all students in this case study the same thematic material in small autonomous groups (differentiation) and interact with students with different levels of proficiency (integration).

Differentiation is expressed through a clear separation of students, depending on their individual psychological characteristics, the styles and learning strategies and the language level, whereas integration is reflected in the effective interaction between autonomous subgroups. Communication in the learning process based on the integrated and differentiated approach is aimed at providing students with opportunities to interact with all partners, which helps to develop the communicative adaptability, and improves compatibility of the group. Integrated and differentiated approach in a multi-level group is realized through:

- 1) work in small autonomous groups in accordance with actual language level of students;
- 2) the interaction between small autonomous groups;
- 3) work with the same content of the study which has differentiated tasks according to the language level.

One of the important aspects of the integrated and differentiated approach is the development of learning autonomy, i.e. the responsibility of the students for their own learning progress. It is important to establish the measure of such responsibility, that is, define to what extent a student is involved in the organization of the learning process.

A textbook example of a task widespread within this approach is arranging a group project with internal differentiation of roles:

*Appoint a task force of 5–7 students to deliver a presentation on the topic «Cutting Edge Devices in IT». The members of the groups should find information on the new developments, write their essays on the topic and hand in the essays to their group leaders. The group leaders are to analyze the essays and to compile them into a single report. The other team members are to edit and type the project materials as well as be prepared to report on its outcomes to the rest of the group.*

One of the perspective approaches to the organization of remedial courses is the **learner-centred approach**, foundations of which were laid in psychology by the works of L.S. Vygotskiy, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein. The main idea of the learner-centred approach is the prominent

role of the individual characteristics of students, their inclinations and interests. The main achievement in this area of research is the development of a variety of *learning strategies* and *activity styles*, which we understand as an individual and unique way of the student to perform any activity [8].

Research of activity styles is an important direction in the optimization of general human activity, and in particular, of learning activities. Taking into account learning strategies and activity styles of the students helps them to find their own effective and suitable way of study corresponding to their individual needs.

Learner-centred approach also allows more effective use of the lesson time due to the constant communication in a foreign language, which is of particular importance under the conditions of restricted time spent on training in specialized groups of non-linguistic departments. In this approach, the learning process is a 'subject-subject' scheme of communication between a teacher and students, and involves a special organization of learning activities in the process of foreign language learning.

Learning-centred remedial course proposes a variety of tasks which take into account individual psychological characteristics of students, such as intelligence, memory, attention, perception, skills, abilities, types of nervous system, emotional quality, the ability to protective reactions, desire to take risks, capacity for empathy etc. For example:

*Work in pairs. Look through the list of new words and translate them. Try to make up memory associations between English words and Ukrainian translations. Explain to your partner what associations you have made and why. Find out the best associations and share them with the class.*

Research of the trends in modern education shows the worldwide successful implementation of **competence-oriented education** that helps students acquire the key competencies. Scholars believe that the acquisition of knowledge and skills by young people is aimed at improving their competences, promotes intellectual and cultural development, as well as creates the ability to respond quickly to the requests of time.

A.M. Schukin defines **foreign language communicative competence** as an ability to cope with important tasks in different spheres (everyday life, work, culture, education and science) with the help of foreign languages; the ability to use language and speech for the purposes of communication [7]. Foreign language communicative competence is considered as a unity, which consists of several components, i.e. competencies. Most scholars distinguish such competencies as linguistic, sociolinguistic, socio-cultural, discursive, strategic and substantive.

Remedial courses in the competence approach continue the formation and development of foreign language communicative competence, which was started at school. Thus, correction of *language competence* involves systematizing previously learned language material, namely:

- Actualization of the previously learned vocabulary and acquiring new vocabulary which corresponds to the basic level of English (B1); activation of grammatical means, correction of grammatical competence in accordance with the basic level;
- Expanding vocabulary with professionally-oriented vocabulary of socio-cultural nature that contributes to the students' general understanding of their future job;
- Development of communicative skills at a basic level.

Correction of the *speech competence* involves the formation and development of communicative skills in the four basic types of speech activities (speaking, listening, reading and writing). This should be done according to the principle of interconnected development of all kinds of speech activities.

Further development of *sociocultural competence* during the remedial course is aimed at increasing professional and socio-cultural knowledge in the field of future profession and professionally-oriented vocabulary.

Of particular importance is further formation of *compensatory competence*, namely the development of skills to use linguistic and contextual guess when reading and listening; predict text content by the title of the text, use text prompts of various type (headings, tables, graphics, font selection, comments, footnotes), use vocabulary replacement during oral communication, and the development of communicational skills under conditions of a shortage of linguistic resources.

In terms of the **communicative approach**, language teaching should take into account the characteristics of real communication, and thus, the process of learning should be based on a model of real communication. That is of particular importance because knowing the system of a language (grammar and vocabulary) is not sufficient for its effective use in communication.

**Cognitive approach** is based on the principle of consciousness in learning and the assumption that the student is not a simple subject of the teacher's actions, but an active participant in the learning process. Each student possesses a certain way of performing cognitive activities (cognitive style), which depends on individual psychological characteristics and personality of students. Such characteristics of students as the desire to take risks (which is necessary to overcome the language barrier), the ability to self-reflect and self-esteem, anxiety, fear of mistakes, empathy, the ability to empathize (which is necessary while performing different tasks in pairs, when students have to consider the partner's skills) belong to the cognitive style. The cognitive style typical of a particular student determines his/her learning style and influences the choice of teaching strategies.

The cognitive approach is the theory of teaching foreign languages, developed from cognitive psychology by James Bruner and William Rivers. Cognitive approach to learning foreign languages means that the study of a particular linguistic phenomenon should be based on thinking processes. This means that in order to learn some linguistic unit, a student should first understand it and actively use it in speech. The cognitive approach also pays attention to students' ability to organize their learning activities consciously.

Characteristics of cognitive styles are represented in the psychological literature, and some of them have been investigated in relation to mastering a foreign language. Thus, a certain type of cognitive style dictates the selection of special learning tasks, which will increase the effectiveness of study and individualize the correction of foreign language skills.

O.P. Gustova [2, p. 12–13] suggested a model of accelerated correction of foreign language level based on the communicative and cognitive approach, which means:

- acquisition of a language as a communication tool;
- preparing students for further self-education, ability to work with different sources in the target language;
- the use of structural and functional organization of the material at all levels – this includes processing of audio, lexical and grammatical material in the course of working with statements and dialogues related to the situations of communication;
- cyclicity in the educational process;
- complex training that provides a rational combination of different organizational forms, the broad use of information technologies;
- direction towards natural way of learning a language – from understanding the properties and purpose to its structure and components;
- flexible use of cognitive strategies, the ability to apply strategies to the tasks given to student.

To generalize everything said above, the present stage of remedial courses development represents a number of approaches to their organization. Choosing the right approach to the organization of remedial courses (depending on the purpose of learning, conditions of the learning process and personal qualities of students) will allow selecting the most effective learning way and achieving the learning goals. Further development of the of remedial courses should be connected with choosing the main principles of remedial methodologies and selecting the content of those courses.

### References

1. Акаева Х.А. Содержание и методика проведения курса выравнивания уровня владения английским языком студентами неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / Х.А. Акаева. – Пятигорск, 2010. – 21 с.
2. Густова Е.П. Ускоренное восполнение базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Е.П. Густова. – Нижний Новгород, 2010. – 22 с.

3. Налиткина О.В. Система выравнивания уровня языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей как основа формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / О.В. Налиткина. – Санкт-Петербург, 2011. – 26 с.

4. Семенова Ю.И. Дифференцирующе-интегрированный подход к организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Ю.И. Семенова. – Тамбов, 2004. – 180 с.

5. Суркова Е.А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе (английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Е.А. Суркова. – Санкт-Петербург, 2004. – 21 с.

6. Тишкина И.А. Методика вводного коррективного курса иностранного языка для дистанционного обучения государственных и муниципальных служащих: английский язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / И.А. Тишкина. – Тамбов, 2008. – 218 с.

7. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель, 2007. – 746 с.

8. Brown H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / H.D. Brown. – Prentice Hall Regents, New Jersey, 1994. – 467 p.

9. Santopietro K. Multi-level ESL classroom instruction module / K. Santopietro. – Denver, CO: Colorado Department of Education, 1991. – 137 p.

10. Shank C. Teaching in the multi-level adult ESL classroom: Module for ESL teacher training / C. Shank. – Arlington, VA: Arlington Education and Employment Program (REEP), 1993. – 234 p.

Статтю присвячено питанню організації курсів вирівнювання ступеня володіння іноземною мовою на першому році навчання у технічних ВНЗ. Курс вирівнювання розглядається автором як шлях вирішення проблеми поляризації початкових знань студентів з іноземної мови. У статті аналізуються різні підходи до створення курсів вирівнювання, серед яких диференційований, диференційовано-інтегруючий підхід, компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, комунікативно-когнітивний підхід.

*Ключові слова:* англійська мова технічного спрямування, курс вирівнювання, підходи до навчання іноземних мов, багаторівнева група.

Статья посвящена вопросу организации курсов выравнивания уровня владения иностранным языком на первом году обучения в технических вузах. Курс выравнивания рассматривается как путь решения проблемы поляризации начальных уровней владения языком у студентов. В статье анализируются подходы к организации курсов выравнивания, среди которых дифференцированный, дифференцированно-интегрированный подход, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, коммуникативно-когнитивный подход.

*Ключевые слова:* английский язык технического направления, курс выравнивания, подходы к обучению иностранным языкам, многоуровневая группа.

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*



УДК 371.315:811

**Л.Б. СЛІПЧЕНКО,**

*старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу  
Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## **ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ТЕЛЕФОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

У статті обґрунтовано специфічні принципи навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою студентів економічних спеціальностей. Проаналізовано вплив загальнометодичних принципів навчання, а також компонентів комунікативної компетенції на визначення специфічних принципів навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою.

*Ключові слова: ділова телефонна комунікація, специфічні принципи навчання, студенти економічних спеціальностей.*

**Вступ.** Практично всі роботи українських та російських дослідників у сфері етики ділових відносин [4, с. 337–347; 10, с. 160–166], комунікативної лінгвістики [1, с. 15–71; 9, с. 144–156], ділової комунікації [5, с. 273–294] та методики навчання усного ділового спілкування [2, с. 12–55; 6, с. 14–71] визначають необхідність підготовки студентів економічного профілю до здійснення телефонної комунікації англійською мовою. Навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою (ДТК АМ) є важливим компонентом удосконалення професійної англомовної підготовки майбутніх економістів, тому більшість авторів, що розглядали навчання ділового спілкування, включають тематичний блок «Телефонні розмови та домовленості» як невід’ємний компонент навчання ділового спілкування [2; 6; 11]. На необхідність такого навчання вказують також вимоги Програми англійської мови для професійного спілкування щодо професійних вмінь майбутніх економістів, які повинні бути здатними «розуміти в деталях телефонні розмови та телефонувати з конкретними цілями академічного та професійного характеру» [8, с. 9]. Практичне ж впровадження у навчальний процес навчання ДТК АМ є проблемою, що полягає у відсутності методики такого навчання, яка б надавала чіткі орієнтири щодо добору змісту, навчального матеріалу, розробки конкретної системи вправ, організацію занять і навчально-го процесу в цілому.

**Мета статті** – окреслити базові положення (теоретичні аспекти) практичної методики навчання ДТК АМ, яка будується не лише на загальних дидактичних і методичних принципах навчання ділового спілкування, але й на спеціальних принципах, розроблених для конкретної специфічної сфери мовної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Враховуючи специфічність телефонної комунікації, що виявляється у використанні шаблонних реплік (клішованих мовних засобів), наявності постійного зворотного зв’язку між мовцем та слухачем, дотриманні певних культурно обумовлених параметрів оформлювання висловлювань, з’явилася можливість сформулювати практичну мету навчання ДТК АМ студентів економічного профілю. Така мета полягає у формуванні специфічної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції в говорінні та аудіюванні тих, хто навчається, тобто в оволодінні ними специфічними для цього виду спілкування комунікативними навичками та вміннями. Важливим для розвитку професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції (ПОКК) є визначення її складових компонентів, що містять специфічні знання, навички та вміння, оволодіння яки-

ми є запорукою успіху в здійсненні телефонної комунікації англійською мовою в професійній сфері діяльності. Як основні складові компоненти ПОКК, слідом за О.Б. Тарнопольським [11, с. 18–40], виділяємо: лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну, формально-логічну, предметну та психологічну компетенції.

Кожна з визначених компетенцій має суттєву специфіку прояву, характерну лише для телефонної комунікації. Так, лінгвістичний компонент виявляється в особливостях використання клішованих мовних засобів, стилістично-дотриманого мовного оформлення повідомлення, вживання термінологічної лексики, «заповнювачів мовчання» (*«Can I help you?»*, *«Would you hold on, please?»*, *«The reason I'm calling is...»*, *«Please, leave a message after the tone or fax us on 0814567843»*, *«I'm just looking for a pen so I can write down your mobile number»*, *‘phone directory’*, *‘return call’*, *‘voice mail’*, *‘switchboard operator’*). Процес формування соціолінгвістичної компетенції обумовлений дотриманням не лише мовних правил та норм, а й правил та норм комунікації, що особливо виявляється у розбіжностях ведення ділової телефонії між представниками англійської та української мови, як показано у таких прикладах: *«Speaking!»* – *«Слухаю!»*, *«Would you hold on, please?»* – *«Хвилинку...»* тощо.

З функціональним вживанням лінгвістичних засобів (у цьому дослідженні лінгвістичні мовні засоби – це клішовані мовленнєві зразки) відповідно до комунікативної мети та наміру комунікантів більшість дослідників пов'язують прагматичну компетенцію. Формально-логічний компонент забезпечує логічну зв'язність мовлення, необхідну як для продукування висловлювань мовцем, так і для сприйняття та розуміння специфічних висловлювань слухачем. Предметна компетенція є також важливою, оскільки без забезпечення змістової сторони комунікації неможливо підтримувати телефонну розмову з питань ділової активності. Нарешті, розвиток психологічної компетенції є очевидним і вкрай важливим через наявність психологічних труднощів сприйняття своєрідної специфічної інформації по телефону, а також з наявністю психологічних труднощів надиктовування повідомлення на автовідповідач тощо.

Визначення складових компонентів професійно орієнтованої комунікативної компетенції у процесі навчання телефонної комунікації є важливим для обґрунтування специфічних принципів, спеціально розроблених для навчання майбутніх економістів ДТК АМ. З одного боку, специфічні принципи випливають із компонентів комунікативної компетенції, з іншого – самі забезпечують формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції та її компонентів.

Варто зазначити, що більшість загальнометодичних принципів навчання також впливають на визначення специфічних принципів навчання ДТК. Це принципи комунікативності, автономії навчальної діяльності, ситуативності, проблемності, забезпечення мотиваційної достатності та слухової наочності [3, с. 269–275; 7].

Саме на перехресті загальнометодичних принципів навчання ділового спілкування, запропонованих О.Б. Тарнопольським та С.П. Кожушко [11, с. 64–99], та спеціальних досліджень з визначення складових компонентів ПОКК у сфері ділової телефонії виникає можливість сформулювати шість спеціальних принципів, на основі яких реалізується навчання ДТК АМ: *принцип навчання ДТК АМ через моделювання ситуацій спілкування; принцип навчання ДТК АМ на основі рольових/ділових ігор; принцип пріоритету говоріння; принцип клішованості у навчанні ДТК АМ; принцип культурної обумовленості навчання ДТК АМ; принцип концентрованості у навчанні ДТК АМ.*

*Принцип навчання ДТК АМ через моделювання ситуацій спілкування* максимально наближений до реальності випливає з принципів комунікативності і практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні. Цей принцип забезпечує максимально повне моделювання ділової активності та реальні обставини її здійснення через засоби телефонного зв'язку. Реалізація принципу сприяє, по-перше, апробації клішованого спілкування (лінгвістичний компонент комунікативної компетенції), по-друге, моделюванню комунікативної поведінки відповідно до соціокультурних конвенційних норм англійської мови (соціолінгвістичний компонент такої компетенції).

Постійна апробація змодельованих ситуацій, певних типових сценаріїв ділової телефонії відбувається за допомогою рольових/ділових ігор, що забезпечують підвищення про-

цесуальної мотивації, творчості тих, хто навчаються. *Принцип навчання ДТК АМ на основі рольових/ділових ігор* впливає з загальнометодичних принципів комунікативності, забезпечення мотиваційної достатності та автономії творчої навчальної діяльності [11, с. 91–98]. Проведення рольових/ділових ігор є необхідним для формування вмінь забезпечувати точність та доречність використання мовних засобів відповідно до комунікативного наміру і ситуацій (формально-логічний компонент комунікативної компетенції), а також обирати соціально та культурно прийнятний варіант висловлювань в умовах двомовної комунікації (соціолінгвістична компетенція). Важливість використання цього принципу є очевидною від самого початку встановлення ділового контакту по телефону, занотовування повідомлення, що надходить з автовідповідача і т. ін., коли розвиваються прагматичні вміння (прагматична компетенція).

*Принцип пріоритету говоріння* впливає із загальнометодичних принципів комунікативності та забезпечення мотиваційної достатності. Він також є важливим для формування лінгвістичного та психологічного компонентів комунікативної компетенції. Суть принципу полягає в забезпеченні студентів специфічними мовленнєвими навичками та вміннями (лінгвістична компетенція) продукувати власні повідомлення відповідно до комунікативних потреб. Ефективність навчання телефонної комунікації також залежить від подолання «психологічного бар'єру» встановлювати ділові контакти без зорового супроводу. Тому чим скоріше психологічні труднощі будуть усунуті в процесі практики в говорінні, тим адекватнішою стане іншомовна телефонна комунікація (психологічна компетенція).

В основу *принципу клішованості у навчанні ДТК АМ* покладено специфічність мовлення у телефонній комунікації. Вона передбачає, що для реалізації лінгвістичного компонента комунікативної компетенції використання стереотипних, шаблонних реплік у говорінні є необхідною умовою. Навчання клішованого спілкування сприяє автоматичному продукуванню висловлювань мовцем, а також адекватному сприйняттю телефонного повідомлення слухачем. Необхідність опори на цей принцип пояснюється тим, що чим більший обсяг володіння клішованими мовними засобами у мовця, тим більш розвинутим стає у нього оперативний аспект говоріння і лінгвістична компетенція. Зазначений принцип витікає із загальнометодичних принципів комунікативності, ситуативності та слухової наочності.

Виділення *принципу культурологічності у навчанні ДТК АМ* (розвиває соціолінгвістичний компонент комунікативної компетенції і залежить від принципу комунікативності) обумовлене тим, що важливою умовою ділової комунікації є врахування стандартів комунікативної поведінки того культурного соціуму, з яким ведеться комунікація. Без дотримання соціокультурних норм і правил діалогової взаємодії телефонна комунікація взагалі не є можливою. Зазначений принцип, зокрема, передбачає використання «завуальованих форм» для вираження незгоди або категоричності, знаходження еквівалентів тих мовних засобів, що притаманні телефонному спілкуванню саме в англomовному культурному соціумі тощо.

*Принцип концентрованості у навчанні ДТК АМ* є останнім, але не менш значущим серед усіх сформульованих принципів. Завдяки реалізації цього принципу можливим є практичне запровадження навчання ДТК АМ в університетський курс ділової англійської мови. У цьому випадку концентрованість розглядається як певний «комунікативний стрижень», за допомогою якого формуються, розвиваються та удосконалюються комунікативні навички та вміння в ДТК, що відображають основні потреби майбутніх економістів у професійних ситуаціях. Таким чином, завдяки виділеному принципу взагалі розпочинається процес формування та розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетенції, що стосується ДТК (залежність від принципу комунікативності та розвиток усіх складових комунікативної компетенції).

Сформульовані принципи взаємопов'язані, доповнюють один одного і разом з визначеними цілями становлять одне ціле – своєрідну систему, що надає орієнтири щодо практичного добору навчального матеріалу, розробки системи вправ, побудови моделі навчання ДТК АМ майбутніх економістів.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, вважаємо, що практичне впровадження навчання ДТК АМ майбутніх економістів можливе за умов реалізації певних спеціальних принципів, розроблених для конкретної специфічної сфери мовної комунікації.

Сформульовані та обґрунтовані принципи впливають із визначених компонентів професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, а також із загальнометодичних принципів навчання.

Висунуті принципи закладають теоретичну основу методичної системи з впровадження навчання ДТК АМ у курсі ділової англійської мови для майбутніх економістів та надають орієнтири щодо: 1) практичного добору навчального матеріалу (*принцип навчання ДТК АМ через моделювання ситуацій спілкування, принцип пріоритету говоріння, принцип клішованості у навчанні ДТК АМ, принцип культурної обумовленості навчання ДТК АМ*), 2) розробки конкретної системи вправ (*принцип навчання ДТК АМ через моделювання ситуацій спілкування, принцип навчання ДТК АМ на основі рольових/ділових ігор, принцип пріоритету говоріння*), 3) побудови спеціальної моделі навчання ДТК АМ (*принцип концентрованості у навчанні ДТК АМ*).

Перспективою подальших досліджень є здійснення добору навчального матеріалу, розробки системи вправ, побудови моделі навчання ДТК АМ на основі виділених принципів навчання.

### Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Биконя О.П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.П. Биконя. – К., 2006. – 238 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
4. Лавриненко В.Н. Психологія и этика делового общения / В.Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
5. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
6. Личко Л.Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англомовної професійно спрямованої компетенції в говорінні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Я. Личко. – К., 2008. – 257 с.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник; вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации [монограф. учеб. пособие] / Е.А. Селиванова. – К.: Брама, Изд. Вовчок О.Ю., 2004. – 336 с.
10. Столяренко Л.Д. Психология и этика деловых отношений / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на Дону: Феникс, 2003. – 512 с.
11. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

В статье обоснованы специфические принципы обучения деловой телефонной коммуникации студентов экономических специальностей. Проанализировано влияние общеметодических принципов обучения, а также компонентов коммуникативной компетенции на определение специфических принципов обучения деловой телефонной коммуникации на английском языке.

*Ключевые слова:* деловая телефонная коммуникация, специфические принципы обучения, студенты экономических специальностей.

The article focuses on the specific principles of teaching Business Telephone Communication in English to students of economic specialties. The analysis is made as to the influence of general methodological principles of teaching as well as components of communicative competence on defining specific principles of teaching Business Telephone Communication in English.

*Key words:* business telephone communication, specific principles of teaching, students of economic specialties.

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 316.6:004.738.5

О.О. БЛИСКУН,  
аспірант кафедри психології  
Східноукраїнського національного університету імені В. Даля,  
м. Луганськ

## РОЗРОБКА МОДЕЛІ СИСТЕМНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МОЛОДДЮ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ПОЛЯ К. ЛЕВІНА

У статті вперше розроблено модель системної ментальної репрезентації кіберпростору в поєднанні з реальним простором, яка ґрунтується на відношеннях *породження* та *інтерактивності*. Модифіковано рівняння К. Левіна для випадку двох просторів, а також формалізовано і введено дефініції, що характеризують соціальну взаємодію в просторах: віртуальна соціальна взаємодія і ситуація, константна агресія, кіберагресія та інтерактивна агресія.

*Ключові слова:* модель, репрезентація, Інтернет, віртуальна реальність, кіберпростір, породженість, інтерактивність, кіберагресія, інтерактивна агресія, константна агресія, агресивна поведінка.

**Постановка проблеми.** Нові інформаційні технології, зокрема одна з найбільш ефективних розробок сучасності – мережа Інтернет, значно змінили суспільство, зумовили появу соціальних мереж, відкрили досі незвідані можливості спілкування людей, особливо молоді, та багато іншого. Це привело до створення нової – віртуальної – реальності (кіберпростору), досліджувати яку тільки починають психологи.

Так само недостатньо вивчалися взаємодія кіберпростору з реальним простором (дійсною реальністю) та їх системна ментальна репрезентація молоддю. Це потребує аналізу і суттєвого перегляду відомих психологічних теорій та інтерпретації соціальної взаємодії в кіберпросторі, а також специфіки її впливу на поведінку і мотивацію людей, особливо молоді.

Тому можна стверджувати, що існує об'єктивна психологічна проблема, пов'язана з необхідністю системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет, віртуальної реальності) та його взаємодії з реальним простором (дійсною реальністю). Це робить актуальним проведення досліджень у зазначеному напрямі.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Проблеми дослідження репрезентації, ментальної репрезентації, у тому числі в кіберпросторі (віртуальній реальності), приділяється істотна увага дослідників як у галузі психології, так і філософії, лінгвістики, кібернетики та ін., про що свідчить значна кількість публікацій з цих питань, наприклад [1–18]. Тому маємо різноманітні підходи у вивченні, розумінні й тлумаченні цих понять, що знайшло своє відображення в різного роду публікаціях, присвячених їх аналізу.

Багато фундаментальних і прикладних праць стосуються психологічних досліджень мережі Інтернет, кіберпростору, віртуальної реальності тощо, наприклад, таких авторів, як М.А. Рупп, І. Кузнецова, Дж. Сулер (Suler J.), А.Є. Войскунський, А.Є. Жичкіна, С.Н. Єніколов, Н.П. Цибульська, Н.В. Чудова, Ю.Д. Бабаєва, О.В. Смилова, М. Реутський, Є.І. Горошко, Є.А. Жигаліна та ін. [1–6], а також ряд дисертаційних досліджень, пов'язаних з віртуальною



реальністю і кіберпростором, зокрема докторські дисертації С.В. Бондаренка «Соціальна структура віртуальних мережевих співтовариств» [7], Т.А. Бондаренко «Віртуальна реальність у сучасній соціальній ситуації» [8] та ін., але в них питання системної репрезентації молоддю мережі Інтернет (кіберпростору) не розглядалися.

У дисертаційному дослідженні О.Н. Сисолятіної «Вербальні і невербальні форми репрезентації знання» [9] проведено аналіз теорій репрезентацій в історичному контексті; показано, що репрезентація може реалізовуватися у вигляді різних структурних форм (понять, ментальних моделей, схем, фреймів, сценаріїв тощо); при цьому передбачаються як вербальний, так і невербальний способи вираження. Головною відмінною рисою системних репрезентацій авторка називає те, що вони є структурними семантичними моделями для відображення взаємозв'язку «людина – світ», котрі демонструють, як саме відбувається віддзеркалення об'єктивного світу у свідомості людини. У праці також наведено приклади моделей таких системних репрезентацій, які розробили Дж. Таунер, А. Деметріу, А. Ефклідес, М. Пешль, Е. Оезер, В.М. Розін та ін. [9]. Проте в дослідженні не розглядається системна репрезентація кіберпростору (мережі Інтернет, віртуальної реальності) молоддю.

Серед публікацій можна виділити статтю М.А. Богомолової і С.В. Єрохіна «Репрезентація віртуальної реальності» [10], де виконано аналіз підходів до розуміння і трактування термінів «репрезентація», «віртуальність», «віртуальна реальність»; досить повний аналіз понять терміна «віртуальна реальність» здійснено в монографії С.Х. Асадулліної «Теорія і практика розв'язання віртуального конфлікту» [11]. Проте в цих працях також не розглядаються питання і моделі системної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет, віртуальної реальності).

У монографії О.В. Романова «Філософія Інтернету: генезис і синтез фундаментальних ідей» [12] зазначається, що відношення віртуальності і реальності – це відношення *породження та інтерактивності*: віртуальні об'єкти породжуються об'єктами й активністю нижчого рівня, але, незважаючи на свій статус породжених, взаємодіють з об'єктами породжуючої реальності як онтологічно рівноправні. «Сукупність віртуальних об'єктів відносно породжуючої реальності й утворює віртуальну реальність» [12]. О.В. Романов, аналізуючи поняття віртуальної реальності, розглядає також поняття кіберпростору, визначаючи його (кіберпростір) як «смысловий варіант віртуальної реальності, де домінуючу роль відіграють логіко-мовні апперцептивні структури інформації» [12]. Це вкрай важливо для розуміння взаємодії реального простору (дійсної реальності) і кіберпростору (віртуальної реальності) з позицій завдань цього дослідження.

В основоположній роботі Н.А. Носова «Маніфест віртуалістики» [13] вперше сформульовано і виявлено визначальні властивості віртуальної реальності: 1) *породженість* (віртуальна реальність продукується якоюсь іншою (константною) реальністю); 2) *актуальність* (об'єкти віртуальної реальності існують тут і тепер, поки активна породжуюча (константна) реальність); 3) *автономність* (віртуальна реальність має свій час, простір і закони існування); 4) *інтерактивність* (віртуальна реальність взаємодіє з іншими реальностями, у тому числі з породжуючою, як онтологічно незалежна від них) та ін. Отже, передбачається існування двох типів реальності: *віртуальної* і *константної*.

О.В. Романов у праці [12] зауважує, що «відношення між віртуальною і константною реальностями відносні: віртуальна реальність може породити віртуальну реальність наступного рівня, ставши щодо неї константною реальністю, а константна реальність першого рівня може «згорнутися», ставши віртуальним об'єктом нової константної реальності».

Як впливає з розглянутих робіт Н.А. Носова, М.А. Богомолової та С.В. Єрохіна, О.В. Романова [10, 12, 13], вони ґрунтуються на уявленні, що реальний світ (дійсна реальність) і кіберпростір (віртуальна реальність) мають принципово різні фізичні основи і структури соціальної взаємодії між індивідами, які вони суб'єктивно сприймають як два різні світи (простори).

Це також узгоджується з працею Є.П. Белінської, О.А. Тихомандрицької «Соціальна психологія особистості» [14], де показано, що з переходом від індустріального до інформаційного суспільства для людини суб'єктивно існує розірваність двох світів: реального соціального буття і буття інформаційного. Перший – соціальний – світ традиційно відносно жорстко об'єктивний і структурований. Другий же – інформаційний – принципово безмеж-

ний, і необхідною умовою існування в ньому є вирішення завдання самовизначення, пошуку ідентичності. П. Мунтян у праці «Вплив мережі Інтернет на розвиток людини як психологічна проблема» [15] також відзначає дихотомію «Я віртуальне» і «Я реальне».

Окрім цього, проблеми ментальної репрезентації досліджувалися в працях Є.С. Кубрякової, В.З. Демьянкова «До проблеми ментальних репрезентацій» [16]; Є.А. Андреевої та її колег «Ментальна репрезентація: динаміка і структура» [17]; А.Е. Цимбалюк «Зміст ментальної репрезентації життєвих ситуацій у юнацькому віці» [18] та ін., проте в них не розглядалася системна ментальна репрезентація молоддю кіберпростору (мережі Інтернет, віртуальної реальності).

Слід зазначити, що пріоритет репрезентації людини в цілісному розумінні та конкретному оточенні (життєвому просторі), безперечно, належить К. Левіну (Lewin K.), котрий убачав засіб визначення поведінки людини в розробці теорії поля, яку уявляв як динамічну систему нестійкої рівноваги, що складається з внутрішніх і зовнішніх елементів реальної дійсності (життєвого простору). Уперше це було сформульовано у вигляді принципу взаємодії особи й оточення (ситуації), згідно з яким поведінка  $B$  є функцією особистісних чинників  $P$  і чинників оточення  $E$ , що відображається у відомому рівнянні поведінки:  $B = f(P, E)$ , де  $B$  – поведінка (*behavior*);  $P$  – особистість (особа, *person*);  $E$  – оточення (*certain environment*) [19–21]. Як слушно заявляє М.М. Слюсаревський [22], «сучасні дослідники тільки наближаються до осягнення всієї повноти ідей, сформульованих свого часу К. Левіном», проте рівняння К. Левіна не враховує наявності «другого суб'єктивного світу» – кіберпростору (віртуальної реальності), оскільки коли він його формулював, кіберпростору ще не існувало.

Отже, як показує проведений аналіз досліджень з позицій психології, на сьогодні вони не мають системного підходу; тому немає єдиної думки серед психологів: одні дослідники розглядають репрезентацію як символічні або образні системи, що відображають реальний світ, інші – як суб'єктивний розумовий образ або те, що робить дійсність зрозумілою, як певний символ, що уособлює певну подію, як модель зовнішнього світу тощо.

Найбільш повне уявлення про системну ментальну репрезентацію кіберпростору ґрунтується на тому, що віртуальна реальність (кіберпростір) і дійсна реальність (реальний простір) сприймаються як два різні світи (простори); при цьому віртуальна реальність породжується дійсною (константною) реальністю, а кіберпростір розглядається як смисловий варіант віртуальної реальності. Проте моделі ментальної системної репрезентації молоддю кіберпростору разом з реальним простором не розглядалися, що не дозволяє проводити дослідження ряду психологічних проблем молоді в мережі Інтернет (кіберпросторі, віртуальній реальності) з позицій системного підходу.

Без цього в ряді випадків неможливо теоретично обґрунтувати і пояснити деякі нові для мережі Інтернет (кіберпростору) явища та ефекти, наприклад, віртуальну соціальну взаємодію, виникнення агресії та агресивну поведінку тощо. Це дозволяє стверджувати, що проведення досліджень у вказаному напрямі є актуальною проблемою.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** У проблемі системної ментальної репрезентації молоддю мережі Інтернет (кіберпростору), якій присвячено статтю, виділено й вирішується актуальне завдання розробки узагальненої психологічної моделі системної репрезентації молоддю двох просторів – кіберпростору і реального простору.

**Мета дослідження** – розробка психологічної моделі системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет) у поєднанні з реальним простором, а також формалізація основного понятійного апарату соціальної взаємодії в цих просторах.

**Об'єкт дослідження** – системні репрезентації взаємозв'язку «людина – світ». **Предмет дослідження** – модель системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет).

**Авторська концепція** ґрунтується на уявленні, що реальний світ і кіберпростір (мережа Інтернет, віртуальна реальність) мають принципово різні фізичні основи, властивості, закони і структури соціальної взаємодії між індивідами (молоддю), які суб'єктивно сприймаються ними як два різні світи (простори), а взаємодія між цими просторами (світами) базується на відношенні *породження та інтерактивності*. Ця концепція підтверджується численними дослідженнями кіберпростору й узгоджується з ними [1–18].

### Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів

Розробка моделі системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет). Проведений аналіз психологічних досліджень ментальної системної репрезентації молоддю кіберпростору дозволяє здійснити таксономію просторів: реальний світ (дійсна реальність) –  $E_R$  та кіберпростір (мережа Інтернет, віртуальна реальність) –  $E_V$ .

Як впливає з проведеного аналізу психологічних досліджень, відмінності в системній репрезентації кіберпростору і реального простору ґрунтуються на відношенні *породження* та *інтерактивності*, а також властивостях і особливостях мережі Інтернет (анонімності, можливості фальсифікації, наявності численної аудиторії, можливості дістати жертву в будь-якому місці й у будь-який час тощо [1–5, 12–13]).

При розробці моделі системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору найдоцільніше її побудувати на основі теорії поля К. Левіна, оскільки вона базується на просторовому поданні психологічних структурних понять, а не на вербальному, яке є менш точним і неоднозначним [19–20, с. 349].

Відповідно до проведеного аналізу досліджень системної репрезентації молоддю кіберпростору і ґрунтуючись на теорії поля К. Левіна, розроблено модель структури системної ментальної репрезентації кіберпростору, показану на рис. 1.

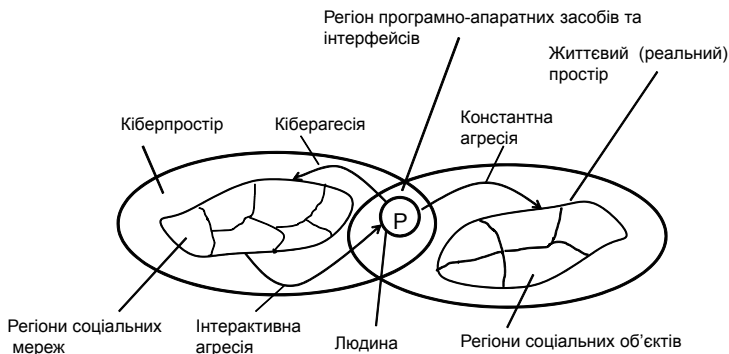


Рис. 1. Модель структури системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет) у поєднанні з реальним простором на основі теорії поля К. Левіна [19–20]

Інтерактивна взаємодія між просторами реалізується програмно-апаратними засобами та інтерфейсами інформаційних технологій мережі Інтернет. У моделі системної ментальної репрезентації (рис. 1) на основі теорії поля К. Левіна це подано у вигляді регіону програмно-апаратних засобів та інтерфейсів мережі Інтернет [19–21], межі якого мають властивість проникності, що дозволяє двом просторам і людині  $P$  здійснювати інтерактивну взаємодію.

Ураховуючи викладене, рівняння К. Левіна для опису поведінки індивіда як у реальному, так і віртуальному світі (кіберпросторі, мережі Інтернет) можна записати в модифікованому вигляді:  $B = f(P, E_R, E_V)$ , де  $B$  – поведінка (*behavior*);  $P$  – особа (*person*);  $E_R$  – оточення з реального світу (простору);  $E_V$  – оточення з кіберпростору.

Існують численні приклади поведінки суб'єктів (індивідів), що підтверджують таку ментальну системну репрезентацію молоддю кіберпростору (рис. 1), наприклад, ефект «онлайн розгальмування» (*online disinhibition effect*). Ефект сформульовано в працях психолога Д. Сулера та його колег [5]. Згідно з цим, люди говорять і роблять у кіберпросторі такі речі, яких вони зазвичай не говорять і не роблять віч-на-віч у реальному світі. Вони розслабляються, почуваються більш розкуто і виявляють себе більш відкрито [5].

Формалізація та визначення основного понятійного апарату віртуальної і реальної соціальної взаємодії в кібернетичному і реальному просторах. На основі наведеної вище моделі системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору і властивостей кіберпростору (анонімності, можливості фальсифікації, наявності величезної аудито-

рії тощо [1–5]) сформульовано такі дві дефініції, які визначають віртуальну соціальну взаємодію.

**Дефініція 1.** *Віртуальна соціальна взаємодія* – це взаємний вплив індивідів (суб'єктів) та об'єктів кіберпростору на дії один одного за допомогою різних видів комунікації, що ґрунтується на законах, властивостях і характеристиках кіберпростору та реалізується без фізичної присутності всіх суб'єктів (учасників) на основі програмно-апаратних інтерфейсів і засобів інформаційних технологій (мережі Інтернет).

**Дефініція 2.** *Віртуальна соціальна ситуація* – розподілена в кіберпросторі (віртуальній реальності) і часі віртуальна соціальна взаємодія, що ґрунтується на законах, властивостях і характеристиках кіберпростору, реалізується за допомогою програмно-апаратних інтерфейсів і засобів інформаційних технологій (мережі Інтернет) та характеризується якісною визначеністю свого змісту і динамічним розподіленим складом учасників.

Як було показано вище, в аналізі психологічних досліджень *породжуючу реальність* називають *константною реальністю*, оскільки щодо віртуальної реальності вона існує постійно [12–13]. Тоді, ґрунтуючись на моделі системної репрезентації молоддю кіберпростору, дамо такі визначення одного з найважливіших видів соціальної взаємодії – агресивної поведінки (агресії): з реального простору, кіберпростору та їх інтерактивної взаємодії.

**Дефініція 3.** *Константна агресія* – це агресія, що існує в реальному просторі (дійсній реальності).

Тут термін «константна» відображає постійну наявність агресивної поведінки (агресії) в реальному просторі.

**Дефініція 4.** *Кіберагресія* – це агресія, що породжується *константною агресією* в кіберпросторі (віртуальній реальності) і набуває форм, базованих на законах, властивостях і характеристиках кіберпростору, які реалізуються через програмно-апаратні засоби та інтерфейси інформаційних технологій мережі Інтернет.

*Кіберагресію* можна розглядати як *перенесення агресивної поведінки (агресії)* з реального простору в кіберпростір (мережу Інтернет).

**Дефініція 5.** *Інтерактивна агресія* – це агресія в реальному (константному) просторі, що породжується різними формами кіберагресії на основі інтерактивної взаємодії кібернетичного і реального просторів.

*Інтерактивну агресію* можна розглядати як *контрперенесення агресивної поведінки (кіберагресії)* в реальний простір з кіберпростору.

Нижче наведено декілька найбільш типових і відомих прикладів соціальної інтерактивної взаємодії в кібернетичному і реальному просторах, що демонструють розроблені формалізації на основі введених понять і сформульованих дефініцій.

**Приклад 1.** *Перенесення молоддю агресивної поведінки в кіберпростір (мережу Інтернет)*. Тут можуть використовуватися різні форми кіберагресії, наприклад: *гепіслепінг (happy slapping)* – розміщення відеороликів із записами реальних сцен насильства в мережі *Internet* (кіберпросторі), де їх можуть переглядати тисячі людей без згоди жертви; *наклеп, дифамація (denigration)* – відправлення або публікація в кіберпросторі неправдивої інформації про жертву тощо [23–24].

**Приклад 2.** *Наслідки агресивної поведінки молоді в мережі Інтернет (кіберагресії)*. *Негативний вплив віртуальної соціальної взаємодії в реальному житті*. У березні 2010 р. 17-річну дівчину Алексіс Скай Пілкінтон (*Alexis Skye Pilkington*) знайшли мертвою в її кімнаті. Це сталося після кіберзнущань (*cyberbullying*) у мережі Інтернет (кіберпросторі), якими її довели до самогубства [25].

**Приклад 3.** *Наслідки агресивної поведінки молоді України в мережі Інтернет*. У квітні 2012 р. 14-річну школярку Аліну Фіцай у Закарпатті було зацьковано (*cyberbullying*) однокласниками в соціальній мережі Інтернет і доведено до самогубства [26].

**Приклад 4.** *Інтерактивна агресія (інтерактивна взаємодія просторів)*, 2011 рік. Відомий норвезький терорист («норвезький стрілець») Андерс Брейвік (норв. Anders Behring Breivik, 32 роки), у результаті терактів якого загинули 77 осіб, зізнався, що тренувався перед атакою за допомогою комп'ютерних ігор у мережі Інтернет. Як розповів 17-річний студент Фред Уве Летуфт, що пережив бійню на острові Утойя, він врятувався завдяки *online-гри World of Warcraft*, в яку грав з терористом (Андерсом Брейвіком), тому що знав, як по-



водитися, коли почалася атака. Фред розповів, що Брейвік очолював у грі клан «лицарів-тамплієрів», який був згаданий у маніфесті терориста відразу ж після розстрілу на острові Утойя [27].

**Приклад 5.** Помилка в системній репрезентації молоддю просторів. 23-річний житель Південної Кароліни, стоячи на узбіччі шосе, намагався відтворити відеогру Frogger з мережі Інтернет [28] у реальному житті (реальному просторі) і, кинувшись на дорогу, потрапив під машину.

#### Висновки

1. На основі аналізу психологічних досліджень системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору (мережі Інтернет, віртуальної реальності) і реального простору (дійсної реальності) показано, що реальний простір (реальний світ) і кіберпростір мають принципово різні фізичні основи і структури, в яких здійснюється соціальна взаємодія між індивідами, і суб'єктивно людина їх сприймає як два різні світи (простори).

2. На основі теорії мола К. Левіна вперше розроблено модель структури системної ментальної репрезентації молоддю кіберпростору в поєднанні з реальним простором, яка ґрунтується на відношенні *породження* та *інтерактивності* між просторами і являє собою таксономію просторів: реальний простір  $E_R$  та кіберпростір (мережа Інтернет, віртуальна реальність)  $E_V$ , – де *інтерактивна взаємодія між просторами* реалізується у вигляді регіону програмно-апаратних засобів та інтерфейсів інформаційних технологій мережі Інтернет, межі якого мають властивість проникності, що дозволяє двом просторам і людині взаємодіяти.

3. Для опису поведінки індивіда як у реальному, так і кіберпросторі, модифіковано рівняння К. Левіна, яке можна записати в такому вигляді:  $B = f(P, E_R, E_V)$ , де  $B$  – поведінка;  $P$  – особистість;  $E_R$  – реальний простір;  $E_V$  – кіберпростір. Це дозволяє із загальних позицій здійснити опис і дослідження поведінки молоді в реальному просторі, кіберпросторі та в їх взаємозв'язку.

4. Уперше формалізовано поняття і введено їх дефініції, що характеризують соціальну взаємодію молоді в реальному і кіберпросторі (мережі Інтернет): віртуальна соціальна взаємодія та ситуація, константна агресія, кіберагресія та інтерактивна агресія, які базуються на властивостях віртуальної реальності (породження, актуальність, автономність, інтерактивність). Це дозволяє з системних позицій підійти до дослідження процесів соціальної взаємодії молоді в мережі Інтернет (кіберпросторі).

5. На основі прикладів соціальної взаємодії молоді як у реальному, так і в кіберпросторі (перенесення агресії в кіберпростір, наслідків кіберагресії, норвезького терориста Андерса Брейвіка), підтверджено достовірність розробленої теоретичної моделі системної ментальної репрезентації молоді та введених формалізованих понять: *віртуальної соціальної взаємодії та ситуації, константної агресії, кіберагресії та інтерактивної агресії*.

6. Перспективним напрямом досліджень є розробка психологічних моделей агресивної поведінки молоді в мережі Інтернет з урахуванням двох просторів – реального і кібернетичного, виявлення соціально-психологічних чинників такої поведінки та інше.

#### Список використаної літератури

1. Рупп М.А. Психологические детерминанты предпочтения виртуального общения реальному в подростковом и юношеском возрасте / М.А. Рупп // Современные проблемы психологии развития и образования человека. Сб. м-лов I Всероссийской конференции с международным участием. Т. I. Санкт-Петербург, АОУ ВПО «Ленинградский Государственный университет имени А.С. Пушкина». – СПб.: «АЙСИНГ», 2009. – С. 323–324.

2. Ениколопов С.Н. Специфика агрессии в интернет-среде / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецова, Н.П. Цибульская, Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 47–63.

3. Бабаева Ю. Д. Интернет: воздействие на личность [Электронный ресурс] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова. – Режим доступа: <http://www.relarn.ru/human/pers.html>.

4. Жичкина А. Е. Особенности социальной перцепции в Интернете / А.Е. Жичкина // Мир психологии: научно-методический журнал / ред. Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов. – 1999. – № 3 (19) июль–сентябрь. – С. 72–50.



5. Suler J. The Online Disinhibition Effect. [Електронний ресурс] / J. Suler. – Режим доступу: <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/disinhibit.html>.

6. Горошко Е.И. Виртуальное Жанроведение: устоявшееся и спорное / Е.И. Горошко, Е.А. Жигалина // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63). – № 1. – Ч. 1. – С. 105–124.

7. Бондаренко С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / С.В. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 2004. – 399 с.

8. Бондаренко Т.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11 / Т.А. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 326 с.

9. Сысолятина О.Н. Вербальные и невербальные формы репрезентации знания: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / О.Н. Сысолятина. – Киров, 2004. – 188 с.

10. Богомолова М.А. Репрезентация виртуальной реальности / М.А. Богомолова, С.В. Ерохин // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Философские науки». – 2009. – № 3. – С. 16–22.

11. Асадуллина С.Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта: практико-ориентированная монография / С.Х. Асадуллина. – СПб.: Нестор, 2009. – 327 с.

12. Романов О.В. Философия Интернета [Текст]: генезис и синтез фундаментальных идей / О.В. Романов. – Самара: ГП Перспектива, 2003. – 173 с.

13. Носов Н.А. Манифест виртуалистики / Н.А. Носов. – Тр. лаб. виртуалистики. – Вып. 15. – М.: Путь, 2001. – 17 с.

14. Белинская Е.П. Социальная психология личности: учеб. пособ. для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

15. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. [Электронный ресурс] / П. Мунтян. – Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/04/muntyan-p-vliyanie-seti-internet-na-razvitie-cheloveka-kak-psixologicheskayaproblema/>

16. Кубрякова Е.С. К проблеме ментальных репрезентаций / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет имени Г.Р. Державина, 2007. – № 4. – С. 8–16.

17. Андреева Е.А. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Е.А. Андреева, В.И. Белопольский, И.В. Блишкова и др. – Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 319 с.

18. Цымбалюк А.Э. Содержание ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте / А.Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 245–248.

19. A Dynamic Theory of Personality. By Kurt Lewin, Ph.D. (Translated by D.K. Adams and K.E. Zener) Pp. ix and 286. New York and London, McGraw-Hill Book Co., Ind., 1935.

20. Холл К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей; пер. с англ. И.Б. Гриншпун. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 672 с.

21. Карасевич А.О. Модели личности и окружения К. Левина в контексте динамической модели психики / А.О. Карасевич // Молодой ученый. – 2011. – 10. Т. 2. – С. 139–141.

22. Слюсаревський М.М. Ситуація як об'єкт соціально-психологічного дослідження: історіогенез і сучасний стан проблеми / М.М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Зб. статей. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – 2009. – С. 5–24.

23. Муир Д. Насилие над детьми в киберпространстве. ECPAT INTERNATIONAL, 2005. – 97 с.

24. Кибер-буллинг: опасное виртуальное «быкование». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyfactor.org/lib/cyber-bullying.htm>.

25. Alexis Pilkington Facebook Nightmare: Cyber Bullies, Teen Suicide (Video). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://law.rightpundits.com/?p=1370> {случай суицида}

26. Школьница покончила с собой из-за травли в соцсети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://facenews.ua/33968/shkolnitsa-pokonchila-s-soboj-iz-za-travli-v-sotsseti.html/>

27. Брейвик играл со своей жертвой в World of Warcraft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lifenews.ru/news/87989/>

28. Man Hit By SUV While Playing Real-Life Frogger [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kotaku.com/5720398/man-hit-by-suv-while-playing-real+life-frogger>

В статье впервые разработана модель системной ментальной репрезентации молодежью киберпространства (сети Интернет) в единстве с реальным пространством, основанная на отношениях *порождения* и *интерактивности*. Модифицировано уравнение К. Левина для случая двух пространств, а также формализованы и введены дефиниции, характеризующие социальное взаимодействие в пространствах: виртуальное социальное взаимодействие и ситуация, константная агрессия, киберагрессия и интерактивная агрессия.

*Ключевые слова: модель, репрезентация, Интернет, виртуальная реальность, киберпространство, порожденность, интерактивность, киберагрессия, интерактивная агрессия, константная агрессия, агрессивное поведение.*

The first model of systemic mental representation of cyberspace together with real space based on the relations between creation and interactivity has been developed in this paper. K. Lewin's equation has been modified for the case of two spaces; definitions which characterize social interaction in the spaces – virtual social interaction and situation, constant aggression, cyberaggression and interactive aggression – have also been formalized and introduced.

*Key words: model, representation, Internet, virtual reality, cyberspace, interactivity, cyberaggression, interactive aggression, constant aggression, aggressive behaviors.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 159. 922

**О.П. ІЛЛАРІОНОВА,**  
*старший викладач кафедри практичної психології  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## ФЕНОМЕН УЯВНОГО ДРУГА В ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті розглядається феномен уявного друга – фантазійного образу, що створюється іноді дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Аналізується феномен уявного партнера, розглядаються форми існування уявних друзів, аналізуються причини їх виникнення та функції, які виконують уявні друзі в психічному розвитку дитини.

*Ключові слова:* уявний друг; уявний партнер; нормативний психічний розвиток; патологічний психічний розвиток; уява.

**П**остановка проблеми. Уявним другом називають продукт фантазії дитини, що має персоніфікований вигляд (людина, тварина, фантастична істота) та служить дитині партнером по іграх та спілкуванню. Друга назва цього феномена – *синдром Карлсона*.

Уявний друг може мати реальну опору у вигляді іграшки чи антропоморфного предмета, або існувати виключно в фантазії дитини, тобто бути повністю «невидимим». Яка поширеність цього феномена серед дітей певного віку (а саме 4–12 років, як зазначають дослідники), сказати складно, але він не є таким винятковим, як може здатися на перший погляд. За даними британських дослідників, кожна п'ята дитина має досвід створення таких фантазійних образів [2]. Не дивно, що сучасний кінематограф активно експлуатує цю тематику («Шкодливий Фред» режисера Ейт де Джонга; «Богус» Нормана Джуїсона та ін.).

У науковій літературі феномен уявного друга має більш загальну назву «уявний партнер». Вперше цей феномен був описаний в 30-х роках ХХ ст.<sup>1</sup>, але досі залишаються невирішеними деякі питання відносно природи його походження, ролі та значення у розвитку особистості дитини. Найважливішим із них є питання, поява уявного партнера є виявом нормативного, чи патологічного розвитку? Можливо, це результат психотравмуючих переживань, або наявності неблагополучної емоційної, морально-психологічної атмосфери, середовища, в якому зростає дитина, чи це цілком закономірне вікове новоутворення? Чи свідчить довгострокове існування феномена уявного партнера про відхід дитини від реального оточення у світ фантазій, у свій внутрішній світ, або навпаки, за його допомогою дитина вчиться відрізнити реальний світ від свого внутрішнього, від власних фантазій? Незважаючи на без малого віковий строк дослідження вищезазваного феномена, багато питань залишаються нез'ясованими.

**Аналіз досліджень.** Дослідження уявного друга (уявного партнера (УП)) у вітчизняній психологічній літературі представлені досить скромно. Ці питання піднімалися у зв'язку з психолого-педагогічними проблемами розвитку дошкільників та молодших школярів Г.Ю. Сухаревою, Р.М. Грановською, І.М. Нікольською, О.М. Д'яченко та ін. Більш докладно ця проблематика представлена в зарубіжній науковій літературі у зв'язку з дослідженням феномена уявного партнера в нормі та патології (Taylor, Cartwright, Carlson, Harlock, Burnstein, Svendsen та ін.). Ряд дослідників схильні вважати цей феномен виявом патоло-

<sup>1</sup>Harlock, Burnstein 1932; Svendsen 1934.

гічного психічного розвитку (Taylor, Cartwright, Carlson 1993), на думку інших, це екзотична форма існування вікових нормативних утворень (Piaget J. 1962, Wilson 1973, Р.М. Грановська, І.М. Нікольська, О.М. Д'яченко).

О.Б. Чеснокова та М.В. Яремчук було проведено дослідження молодших школярів з ДЦП, що мають уявних друзів, з метою уточнення ґенезу, функцій уявного партнера та ролі дорослих в його появі і зникненні [4].

З останніх робіт можна назвати статтю А.Н. Бегоян «Феномен уявного партнера» (2009), в якій автор проводить дослідження з метою поділу функцій УП в нормі та патології [1].

У цілому в вітчизняній літературі самостійних досліджень феномена уявного друга (УП) досить мало. В основному він розглядається в рамках таких проблем, як розвиток уяви, творчості, психологічних захистів дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, дитячої субкультури. Дослідження цього феномена пов'язане з низкою труднощів. За своєю природою феномен належить до потаємного, інтимного світу дитини. І хоча молодші діти – дошкільники, розповідають батькам про своїх уявних друзів або спілкуються з ними в присутності батьків, для стороннього спостерігача можливість таких спостережень вкрай обмежена. Батьки ж не мають навичок систематичного спостереження та об'єктивної фіксації даних. Складність полягає ще й у тому, що диференціювати випадки існування саме уявного партнера від схожих феноменів (одухотворення неживих об'єктів, галюциноз тощо) батькам досить складно, їх зазвичай лякає, що дитина спілкується з кимось невидимим, й вони воліють приховувати цей факт.

Виходячи з усього вищесказаного, у цій статті ми поставили за **мету** здійснити психологічний аналіз феномена уявного друга та систематизувати матеріали досліджень з цієї проблематики.

**Виклад основного матеріалу.** У більшості випадків уявний друг (партнер) виникає на четвертому році життя. В діяльності дитини, її вербальних та невербальних проявах з'являється особлива психічна активність, що має на увазі присутність певного уявного об'єкта, з яким дитина розмовляє, маніпулює, приписуючи йому риси реально існуючого об'єкта, та ставиться до нього як до суб'єкта, наділеного власною психічною активністю. Характерні ознаки цього феномена: довготривалість існування (від декількох місяців до 1–2 років); майже щоденне спілкування з УП в рамках ігрових та побутових ситуацій; незмінність ролі дитини по відношенню до УП (друг, опікун, член сім'ї); чітко визначене емоційне ставлення дитини до вигаданого персонажу; чітке відокремлення уявного та реального при взаємодії з уявним партнером. У дошкільному віці дитина може взаємодіяти з уявним другом в присутності інших або повідомляти близьких про події, пов'язані з ним.

**Форма існування уявних друзів.** УП може «бути присутнім» у грі дитини як невидимим чином, тобто бути повністю уявним, так і мати матеріальну опору, проектуватися на реальні об'єкти, причому не обов'язково антропоморфні, часто далекі від таких взагалі (наприклад, подушка, ручка, шахова фігура) [1]. У шкільному віці взаємодія з уявним персонажем переноситься на внутрішній план, причому про зміст своїх фантазій дитина може й не розповідати оточуючим [4].

**Критерії відмінності норми та патології.** О.Б. Чеснокова та М.В. Яремчук основними критеріями відмінності існування уявного партнера в рамках патологічного та нормативного розвитку вважають: 1) адекватність розрізнення дитиною реального та уявного світу; 2) вплив взаємодії дитини з УП на реальні контакти з іншими людьми; 3) вікові рамки існування; 4) тривалість існування УП; 5) значення УП для дитини.

**Зміст взаємодії з уявним другом.** У взаємодії з уявним другом діти відтворюють події дня, проговорюють свої переживання, морально-етичні колізії, в які вони потрапляють, емоційгенні ситуації, переживають «разом» ситуації, що породжують тривогу (наприклад, похід до лікаря), образу, самотність, демонструють уявним друзям свої вміння та навички, обговорюють важливі проблеми.

**Позиції спілкування.** Взаємодія дітей з УП відбувається з різних позицій: рівноправної, партнерської – тоді мова йде саме про уявного друга; з позиції «згори» або «знизу» (наприклад, у дослідженні О.Б. Чеснокової та М.В. Яремчук у однієї дівчинки УП була вчителька Ольга Миколаївна).

*Функції уявного друга.* Можна виділити як загальні функції існування УП у дітей, так і окремі, що можуть бути притаманними дітям зі специфічними характеристиками: хворим на хронічні хвороби, з депривацією емоційно-насичених близьких стосунків тощо.

У дослідженні дітей, хворих на ДЦП, О.Б. Чеснокова та М.В. Яремчук виділили такі функції УП, притаманні їх вибірці:

1) функція орієнтації: дитина програє різні варіанти значущих для себе ситуацій, переживаючи пов'язані з ними емоції і об'єктивуючи свої переживання, за рахунок чого і орієнтується в проблемній ситуації, програє способи її зміни у внутрішньому плані;

2) компенсаторно-замісна: моделювання позитивних ситуацій спілкування в разі реальних проблемних або буденних соціальних контактів;

3) захисна: стабілізація самооцінки дитини в разі тривалих психотравмуючих ситуацій, загрозливих для образу Я; зниження негативних емоційних переживань і рівня фрустрації.

А.Н. Бегоян у результаті проведеного дослідження виділяє такі функції в рамках нормативного психічного розвитку:

– оцінна: дитина пробує різні стилі поведінки, спочатку приписуючи їх мотиви УП, потім оцінює реакції і оцінки оточуючих, після чого вирішує, чи прийнятний такий стиль поведінки;

– компенсаторно-комунікативна: за допомогою цього дитина реалізує недостатню потребу в спілкуванні;

– компенсаторно-поведінково-рольова: виявляється в реалізації дитиною своїх потреб у прояві певних видів активності, що забороняється (наприклад, пити каву «як дорослі»). В основному, це ті форми поведінки, що повторюють ролеві моделі дорослих (заборонити щось «як дорослі» або вкласти спати);

– компенсаторно-емоційно-замісна: виявляється як класичний фрейдівський механізм захисту – заміщення, «прояв інстинктивного імпульсу переадресується від більш загрозливого об'єкта або особи до менш загрозливого».

Узагальнюючи всі перераховані види функцій, можна дійти висновку, що наявність уявного друга виконує три основні функції: компенсаторну, орієнтації та психологічного захисту.

*Форма взаємодії.* Переважна форма взаємодії з уявним партнером – рольові діалоги, здійснювані пошепки. При цьому дитина робить паузу, ніби даючи час відповісти другу. «Бачити» його може тільки дитина, при цьому діти добре розуміють, що «друзі» живуть лише в їхній уяві.

Під час виконання студентських курсових робіт ми зібрали цікаві приклади існування уявних друзів у дітей дошкільного віку, які чудово ілюструють викладений вище теоретичний матеріал.

Дівчинка Оля (5 років) – єдина дитина в сім'ї. Її уявна подруга – «гризоніжка», приходила в період зайнятості батьків, що було досить часто, і була постійно поруч. Дівчинка пояснювала, що існує ціла планета гризоніжок, порівняно з людьми вони добрі, тому Олі було приємно з ними проводити час. Аби потрапити на їхню планету, потрібно було побудувати халабуду. Але самі вони до халабуду ніколи не потрапляли, бо побоювались, як говорила дівчинка, суворих батьків. Зникла дівчинка-гризоніжка десь у 9 років.

Тут мова йде про переживання дитиною самотності. Уявний друг компенсує нестачу емоційно-теплих зв'язків та контактів через надмірну зайнятість батьків власними проблемами та обмежені контакти з ровесниками.

\*\*\*

У одного хлопчика з'явився дивний друг, точніше – істота, коли малюку було років зо три-чотири. Все почалося з того, що накоївши що-небудь, хлопчик завзято доводив, що це зробив не він, а якийсь Хадугін. Пізніше, із розмови з малюком, стало зрозуміло: Хадугін – це кіт, чорний-пречорний, без жодної білої цяточки, він ласкавий і добрий друг, але, на жаль, – великий пустун! Розмазана по підлозі фарба, порвані книжки – це все його витівки. Ні в цій сім'ї, ні у бабусі з дідусем, ні у друзів батьків котів з таким дивним ім'ям не виявилось. Батьки картали сина, що він не хоче визнавати свою провину у всіх витівках,



а звалює її на вигаданого kota, на що хитрий хлопчисько відповідав: за що його, мовляв, карати, якщо це все накоїв Хадугін! Жили вони разом з фантастичним Хадугіним близько 2–3 років, а одного прекрасного дня прийшла їхня подруга і повідомила, що її кішка народила кошенят, і вони можуть вибрати собі одного. Батьки були вкрай здивовані, коли син повернувся з чорним-пречорним кошеням, без жодної білої плямочки. Чи варто сумніватися, яке ім'я він йому дав? Звичайно ж, Хадугін. Ось так уявний друг перетворився на реального і прожив у родині багато років. І що цікаво, виявився ласкавим і слухняним котом, зовсім не схожим на свого вигаданого попередника.

У цьому випадку уявний друг відповідав за ту поведінку хлопчика, яку він не схвалював у себе сам, але якої все ж припускався. Це говорить про такий етап у особистісному розвитку дитини, коли вона здатна засвоювати соціальні норми та розуміти правила, але ще не здатна їх виконувати через недосконалу саморегуляцію.

\*\*\*

Дівчинка Шура (4–5 років) мала двох подружок, Оленку і Катю. Оленка – хороша, слухняна дівчинка, а Катя – пустотлива. Шура ніби займала проміжне становище між ними двома – вона не була такою «відмінницею», як Оленка, і не такою сміливою, як Катя.

Цей феномен показує, як відбувається розщеплення дитиною власного внутрішнього світу на два аспекти – позитивний та негативний. Свою соціалізовану частину, яка засвоює та виконує норми поведінки, дівчинка проектувала на одну «подружку», Оленку. А от антисоціальні імпульси, свавілля, порушення норм – на іншу, Катю. Таким чином, Оленка була на зразок ідеального Я-образу Шури, а Катя дозволяла собі те, чого не могла дозволити сама дівчинка.

\*\*\*

Хлопчик (4,5 роки) вигадав собі друга. Він став часто розповідати про нього, називаючи Ванею. «Ось група йшла на прогулянку, і Ваня швидше від усіх одягнувся»; «А у Вані теж нова куртка, тільки вона ще краща – там кишеньок більше». Про що б мова не зайшла, тема зараз повертається на Ваню. Причому цей Ваня в усьому перевершує дитину: швидше їсть у садку, швидше за всіх вдягається, а дитина, з розповіді мами, все робить повільно. У Вані кращі за всіх іграшки, у його тата багато грошей і т. д. Мама спочатку вирішила, що це реальний хлопчик з дитячого садка, правда, промайнув сумнів, що начебто в групі хлопчика на ім'я Ваня немає. Мама запитала у сина: «Ваня – це хто?». Почула у відповідь: «Ваня – мій друг, ходить зі мною разом у садок». Виховательку розпити про Ваню дуже здивували, вона сказала, що жодного Вані в групі немає, і розмов про нього вона від хлопчика не чула.

Це варіант ідеального Я дитини, яка створює собі ідеального друга, що в усьому випереджає її. Мова може йти про компенсаторну функцію, але звертає на себе увагу певна аутоагресія. Можливо, батьки висувають до хлопчика зависокі вимоги, яким він не може відповідати, компенсуючи переживання власної недосконалості, вигадавши досконалого персонажа.

### Список використаної літератури

1. Бегоян А.Н. Феномен «воображаемого партнера» [Электронный ресурс] / А.Н. Бегоян // Научно-методический журнал «Евразия» № 1–2, 2009, стр. 13–18. – Режим доступа: [http://lit.lib.ru/b/begojan\\_a\\_n/psy\\_0209.shtml](http://lit.lib.ru/b/begojan_a_n/psy_0209.shtml)
2. Белорусский информационный портал interfax.by [Электронный ресурс] / Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.interfax.by/article/39977>
3. Никольская И.М. Психологические защиты у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
4. Чеснокова О.Б. Феномен «воображаемого партнера» в детском возрасте / О.Б. Чеснокова, М.В. Яремчук // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 14–28.

В статье рассматривается феномен воображаемого друга – фантазийного образа, который иногда создают дети дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируется феномен вообра-

жаемого партнера, розглядаються форми існування уявляюмих друзей, аналізуються причини їх виникнення і функції в психическом розвитку ребенка.

*Ключевые слова: уявляюмый друг, уявляюмый партнер, нормативное психическое развитие, патологическое психическое развитие, уявление.*

The phenomenon of an «imaginary friend» is examined – a fantasy image which is sometimes created by the children of preschool and junior school age. The phenomenon of imaginary partner is analyzed in the article, the forms of existence of «imaginary friends» are examined, and reasons for their creation and their functions are analyzed in child's psychic development.

*Key words: imaginary friend, imaginary partner, normative psychic development, pathological psychic development, imagination.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК: 159.952:159.922.6

**Т.І. КАПІНУС,**

*директор з маркетингу ТОВ «Кліа Медіа»,  
студентка II курсу перепідготовки за напрямом «Психологія»  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## **ВІДМІННОСТІ УВАГИ ХЛОПЧИКІВ ТА ДІВЧАТОК МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Статтю присвячено вивченню особливостей уваги хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку. У ній висвітлюються такі питання: поняття уваги, особливості уваги молодших школярів та відмінності уваги хлопчиків та дівчаток. Також у статті викладено результати дослідження відмінностей властивостей уваги молодших школярів різної статі.

*Ключові слова: увага, молодші школярі, хлопчики та дівчатка, шкільний вік.*

**П**остановка проблеми. Багато сучасних батьків зіштовхуються з проблемою неуважності їхніх дітей, особливо ця проблема стає наявною, коли дитина іде до школи. У цій статті розглядаються питання: що таке увага, у чому особливості уваги саме молодших школярів, а також, які існують відмінності в увазі хлопчиків та дівчаток, чим вони викликані та до яких наслідків призводять.

Отже, увага – бік всіх пізнавальних процесів свідомості, і при цьому той її бік, в якому вони виступають як діяльність, спрямована на об'єкт. Увага свого змісту не має; вона виявляється усередині сприйняття, мислення. В увазі знаходить своє загострене вираження зв'язок свідомості із предметом [3]. Увага нероздільна зі спрямованістю особистості та її інтересами, вона може виникати за мотивами пізнавальними та моральними. Часто увага (уважність) виявляється як риса характеру, як вираження звичайної форми поведінки. Уважність виражає ставлення людей один до одного, виявляється у ставленні до праці, навчання, до себе. Увага людини завжди помітна зовні: у міміці, рухах, спрямованості погляду, позі. Неуважний учень не запам'ятовує поясненого вчителем матеріалу і не зможе відтворити його, застосувати в практичній роботі. Увага є важливим чинником ефективної навчальної діяльності молодших школярів. Особливості виявлення властивостей уваги залежить від стану, інтенсивності, спрямованості та мотивації як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності.

Властивості уваги виявляються різними способами. Найдоступніший метод дослідження уваги – спостереження за діяльністю особистості. Він дає можливість спостерігати інтенсивність і тривалість зосередження, відволікання. Кількість і тривалість відволікань упродовж уроку є показником інтенсивності зосередження.

Розвиток уваги у дітей 6–10 років пов'язаний з оволодінням новим видом діяльності – навчальною діяльністю, яка стає для них провідною. Вона формує нові інтереси, розширює кругозір, сприяє оволодінню новими методами практичної діяльності. Навчальна діяльність ставить нові вимоги до молодшого школяра, до розвитку уваги і разом з тим призводить до створення внутрішніх умов, від яких залежить його подальший розвиток. Важливим є те, що необхідно навчити дитину зосереджувати увагу на потрібній ланці діяльності, формувати довільну увагу. Молодшого школяра потрібно навчити бути уважним, щоб він умів контролювати свої дії і вчинки, перевіряти результати своєї діяльності [2].

Варто згадати, що згідно з дослідженнями мінливості уваги у дітей 8 років найкраще виражена така властивість уваги, як розподіл, у 9 років – переключання, що дозволяє переключатися з одного об'єкта на інший, в 10 років – концентрація уваги, формується здатність зосереджуватися на кількох об'єктах. Від розвитку цих властивостей уваги залежить подальша навчальна діяльність дитини. Ступінь організації уваги визначається і характером діяльності, і її змістом. Увага може бути низькою і навіть знизитися до рівня розсіяності з різних причин. Це може бути вплив одноманітних і малозначних подразників, таких як незадоволеність своєю роботою, усвідомлення її малозначущості, перевтома, апатія як стан байдужості до зовнішніх впливів, хвороба дитини.

Однак дані, що існують у літературі, лише у неповному обсязі дозволяють охарактеризувати відмінності особливостей уваги хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Тому наше дослідження присвячене саме цій проблемі.

Хоча в цілому в онтогенезі увага змінюється мало, і її основні характеристики з віком залишаються досить стійкими, все ж з часом за достатніх і систематичних зусиль можна позбутися багатьох недоліків у розвитку уваги дитини. Це пояснюється тим, що слабкорозвинені якості уваги можна компенсувати посиленням розвитком інших її якостей. Так, слабка концентрація уваги нерідко може бути посилена її достатньою здатністю до переключення; відносно невеликий обсяг уваги як недолік долається за рахунок підвищення розподілу уваги. Кожна дитина проходить свій шлях розвитку, на якому відображається її належність до статі. Стать впливає на індивідуальність, і одним із проявів індивідуальності є увага.

Проблема відмінностей властивостей уваги у хлопчиків і дівчаток є значущою тому, що в період шкільного навчання вчителі активно продовжують розпочату батьками традицію формування різного типу поведінки у хлопчиків і дівчаток, виходячи з усталених гендерних стереотипів. Відомо, що хлопчики створюють більше проблем з дисципліною, ніж дівчата. Однак помічено, що дрібні порушення дисципліни (наприклад, вигуки з місця), що допускаються дівчатками, викликають активне неприйняття вчителів, тоді як хлопчикам ті самі дії «сходять з рук». Хлопчиків хвалять частіше, ніж дівчаток. Хлопчиків хвалять за їх знання і правильні відповіді, а дівчаток – за слухняність і старанність. Засуджують же хлопчиків через невміння поводитися, а дівчаток – за помилки у відповідях [1].

Вчителі по-різному пояснюють погані успіхи учнів різної статі: неуспіх дівчаток – відсутністю здібностей, неуспіх хлопчиків – недоліком працьовитості, зусиль. Відомо, що до початку навчання в школі хлопчики, як правило, приходять менш підготовленими, ніж дівчата. У них повільніше і важче виробляються такі якості, як відповідальність, сумлінність, старанність. Навіть при правильному вихованні виробити у хлопчиків ці якості в середньому складніше. У хлопчиків вони часто спрямовані на окремі предмети і явища, часом далекі від того, що могло б входити в прямі обов'язки хлопчика. Звідси більш виражена схильність відволікатися на сторонні справи, займатися не тим, що безпосередньо потрібно.

Відмінності в інтересах і схильностях визначають деякі важливі переваги представників чоловічої статі: велику широту мислення, більш широкий кругозір, кращу здатність до зіставлення окремих предметів і явищ. Увага дівчаток не розповсюджується настільки широко, зате в межах сприйнятого у свідомості відображається все більш ретельно і детально. Але хлопці більше відволікаються на уроках, і думки їх частіше блукають далеко від того, чим вони повинні займатися. Дівчатка акуратніші, старанніші, сумлінніші. Навіть якщо взагалі хлопчик міркує не гірше, а краще дівчинки, змусити його думати, міркувати на уроці важче, ніж дівчинку [4].

У цілому ж комплекс негативного ставлення до навчання, неорганізованість, безсистемність і недисциплінованість є причиною неуспішності в хлопчиків у два рази частіше, ніж у дівчаток.

**Виклад основного матеріалу.** При організації власного дослідження нами було використано такі методики дослідження уваги:

1. Коректурна проба (варіант з літерами).
2. Методика «Розстав значки» (модифікація методу П'єрона–Рузера) [5].

Дослідження відмінностей властивостей уваги між хлопчиками та дівчатами проводились у третьому класі однієї зі шкіл м. Дніпропетровська. У ньому брали участь 26 дітей: 13

хлопчиків та 13 дівчаток віком 9–9,5 року. Усі діти знаходились в рівних умовах, але не можна виключати вплив таких факторів, як особливості стану здоров'я, настрою тощо.

За методикою «Коректурна проба» діти викреслювали літери «к» та «с», далі були отримані такі результати: з 13 дівчаток 11 продемонстрували високий обсяг уваги, 2 – нормальні показники, низького обсягу не показала жодна дівчинка. А серед хлопців високий результат був лише у 5 осіб, нормальні показники – у 4 осіб, і ще у 4 був зафіксовано низький обсяг уваги. Тобто у дівчат ми бачимо досить високі показники, а у хлопців – більш скромні (рис. 1).

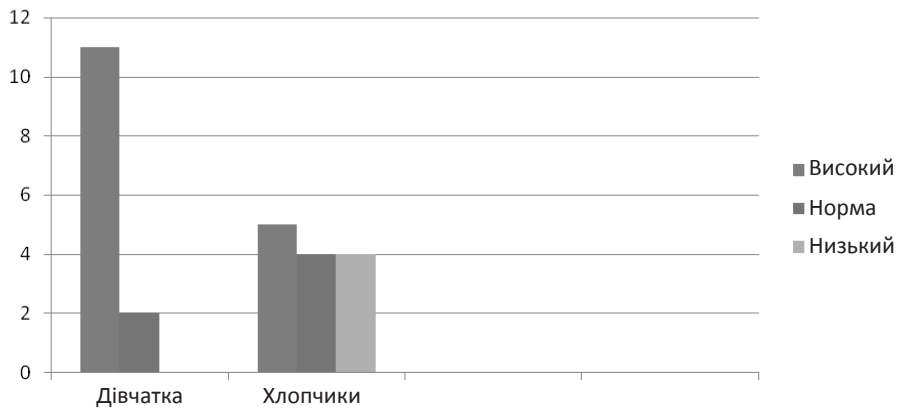


Рис. 1. Гістограма обсягу уваги

Що стосується концентрації уваги, то у дівчат такі результати: висока концентрація спостерігалась у 2 осіб, нормальна – у 3 осіб, низька – у 8 осіб. І це при досить високому рівні обсягу уваги. У хлопців ми бачимо такі результати концентрації уваги: висока концентрація – 2 особи, нормальна – 8 осіб, низька – 3 особи. До того ж низька концентрація уваги продемонстрована хлопчиками з досить низьким рівнем обсягу, а ось висока концентрація – з нормою обсягу. У хлопців з високим обсягом уваги концентрація уваги була в нормі. Можна сказати, що дівчата більш потенційні, але не дуже добре концентруються, а от хлопці вміють концентруватись краще при меншому обсязі уваги (рис. 2).

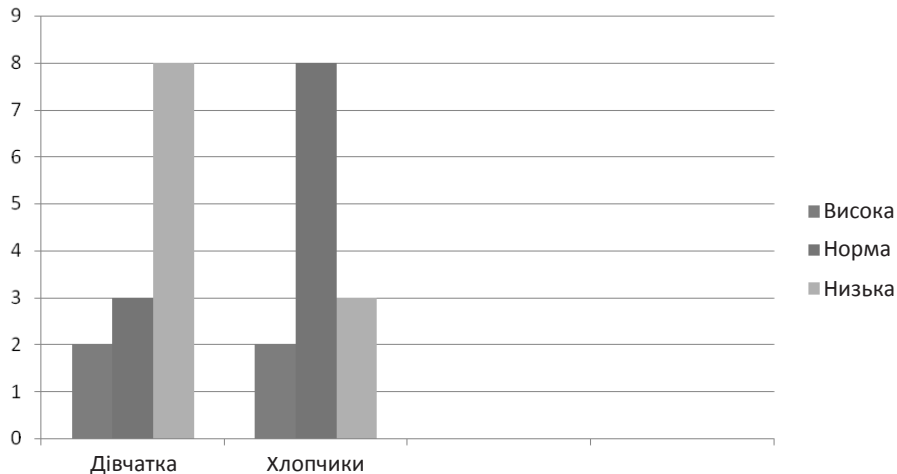


Рис. 2. Гістограма концентрації уваги

Щоб більш наочно побачити різницю, визначимо середнє арифметичне обсягу уваги: дівчата  $M=11566:13=890$ , хлопці  $M=9586:13=737$ . Далі визначимо середнє арифметичне помилок: дівчата  $M=91:13=7$ , хлопці  $M=52:13=4$  (рис. 3).



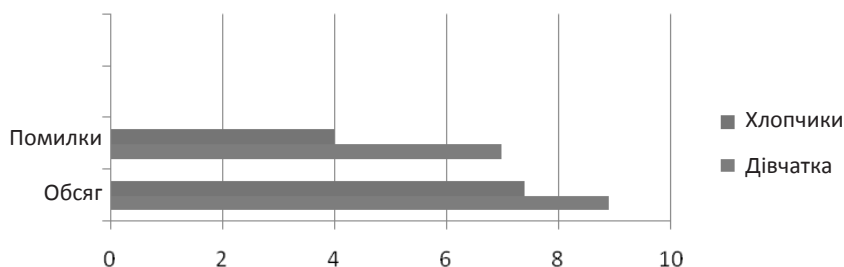


Рис. 3. Порівняння показників уваги хлопчиків і дівчаток

Фактором впливу на такі показники може бути мотивація, бо ті діти, які бажали виконати завдання якнайкраще, не гналися за великою кількістю переглянутих літер, а ті, хто бажали зробити якомога більше, не дуже переймалися якістю роботи. І лише кільком дітям вдалося досягти золотої середини. Отже, такі властивості уваги, як обсяг та концентрація мають суттєві відмінності у хлопчиків та дівчаток.

Як наступну методику для дослідження уваги було використано модифікацію методики П'єрона–Рузера для визначення особливостей розподілу та переключення уваги. Діти були поділені на групи по 6 осіб, кожна група працювала окремо одну хвилину в повній тиші.

Насамперед, помітний загальний низький рівень розвитку переключання та розподілу уваги, адже найвищий зафіксований бал – 6 із 10 можливих. І таких дітей лише 6 із 26 (4 хлопчики та 2 дівчинки). Рівень, вищий за середній, не зафіксовано. Можливо, ця діяльність для дітей була не дуже цікавою, або взагалі, діти не дуже цікавляться процесом навчання. Крім того, більшість дітей займаються додатково з викладачами, бо батьки вимагають від своїх дітей високих результатів у навчанні, і діти не витримують таких навантажень. Тому це завдання виявилось достатньо складним для всіх, оскільки не вдалось успішно розподілити увагу. Таким чином, такі властивості уваги, як переключання та розподіл, дуже слабо розвинуті у цих дітей (рис. 4).

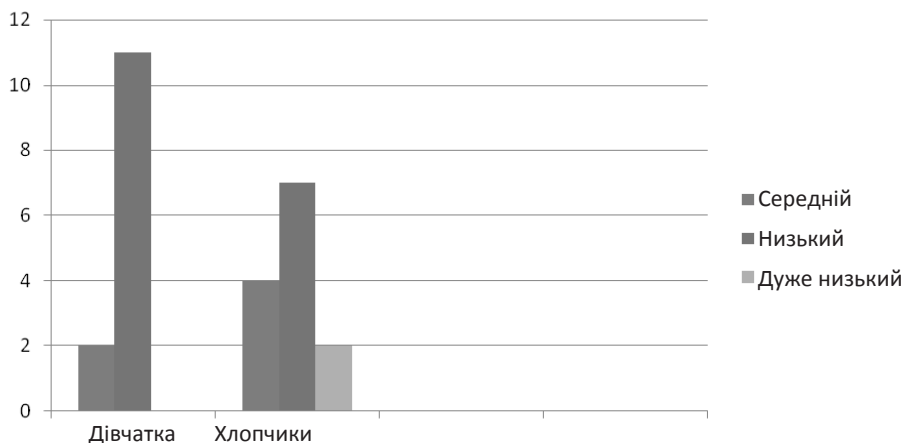


Рис. 4. Гістограма розподілу та переключання уваги

З рис. 4 видно, що хлопців з середнім рівнем показників вдвічі більше, ніж дівчат, але немає дівчаток з дуже низьким рівнем, а хлопчиків – двоє. Більшість дітей має низький рівень переключання та розподілу уваги (11 дівчаток та 7 хлопчиків).

Якщо усереднити ситуацію і вирахувати середні показники, то картина буде така: дівчатка  $M = 5,17:13 = 0,4$ , хлопці  $M = 4,86:13 = 0,37$  (рис. 5).

З рис. 5 видно, що різниця між рівнями властивостей уваги хлопчиків та дівчаток існує, але не досить суттєва, щоб стверджувати, що у дівчаток ці властивості більш розвинуті.

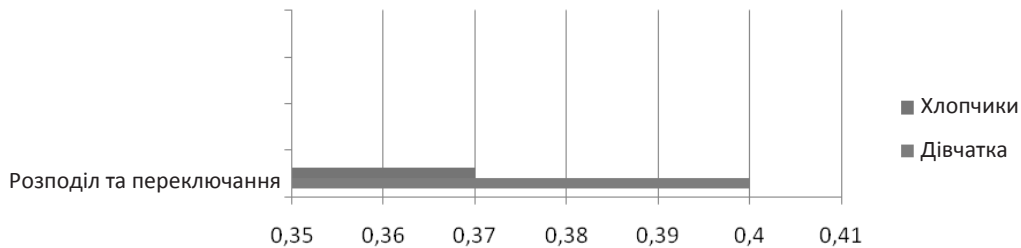


Рис. 5. Гістограма розподілу та переключання уваги (середні)

**Висновки.** У хлопчиків і дівчаток майже однаковий рівень розподілу та переключання уваги. Менший обсяг уваги спостерігається у хлопчиків, дівчатка мають набагато більший обсяг уваги. Рівень активної концентрації уваги у молодших школярів різної статі має значущі відмінності. Так, виявилось, що у дівчаток ця особливість уваги розвинута меншою мірою, ніж у хлопчиків. Проведене дослідження дозволяє розробити адресні рекомендації для батьків та вчителів з формування якостей уваги молодших школярів залежно від статі.

#### Список використаної літератури

1. Виноградова Т.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 63–71.
2. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию; под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырея, В.Я. Романова. – М.: изд-во МГУ, 1976. – С. 184–219.
3. Психология внимания. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений: кн. 3: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

Статья посвящена изучению особенностей внимания мальчиков и девочек младшего школьного возраста. В ней освещаются следующие вопросы: понятие внимания, особенности внимания младших школьников и отличия внимания мальчиков и девочек. Также в статье изложены результаты исследования отличий свойств внимания школьников разного пола.

*Ключевые слова:* внимание, младшие школьники, мальчики и девочки, школьный возраст.

The article deals with research of characteristics of elementary school pupils' attention (boys and girls). The following issues are raised: definition of attention, characteristics of attention of elementary school pupils and the differences between boys and girls' attention. The article also includes the research results on the nature of differences between boys and girls' attention.

*Key words:* attention, elementary school pupils, boys and girls, school age.

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК: 316.6 (75)

**V.V. KYRYCHENKO**

*Candidate of Biology, Associate Professor of Psychology,  
Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

## **PERSONNEL MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF ORGANIZATIONAL CHANGES: THE ENVIRONMENTAL APPROACH**

The article deals with the ideas of employees about the organizational culture of the company. The analysis of data obtained has allowed determining the possibilities and features of the upcoming organizational change management.

*Key words: organizational culture, innovative environment.*

Organizational changes generate a great deal of negative expectations and consequences and tend to fail more often than other innovative projects. According to K. Cameron and R. Quinn, depending on the subject of changes in an organization, only 15-20% of them are successful, which is due to neglecting the aspects of the company organizational culture [2]. Among causes of failures the following ones can be found: 1) a desire of each organization to be stable, 2) an unpredictable impact of changes in one organizational structure on changes in some other organizational structure, 3) the influence of changes not only on the formal structure of the organization, but also on the informal aspects of the system, which generates negative employees' attitudes towards changes in the company [5, 7].

During the period of organizational changes, special requirements to the management of company personnel arise. They relate to the need of forming a new understanding of professional occupation and a new set of employees' work activities. As the result, some resistance starts to accumulate on the part of the company personnel and new competencies of managers become important. The reasons for such resistance are often grouped according to economic factors (the fear of unemployment, the fear of salary reduction); social factors (unwillingness to adapt to new conditions, the desire to maintain former social contacts, fear of reduction in the overall job satisfaction, hostility towards the intervention from the outside of the company, dissatisfaction with the weak role in the innovative process, the idea that innovations are only useful to the company, not to its employees), psychological factors (attitude to the criticism of the usual methods at work as to an insult, unwillingness to spend effort on learning, the fear of increasing the intensity of work, the fear of uncertain future, lack of understanding of one's place in the innovative process) [1, 7].

Several individual technological approaches to this problem were developed along the course of several decades during which the problem stayed relevant. The changes in an organization are made possible with: changes in the system of values of the company managers (Blake, Mouton); team building (Woodcock, Francis); organizational planning (Sayer, March, Lorch, Woodford); development of the style of leadership and management (Fiddler, Hersey); development of industrial democracy in the company (Brown, Jack) [5].

The environmental approach emphasizes the importance of evaluating the overall state of the organization [7]. Its readiness for the changes is determined by the ability to come from one state of the dynamic balance into another through a state of imbalance. The question is what qualities describe the state of the social system and what values they should have to make it possible to determine if the system is in the stable state or not. In other words, the task is to evaluate the readiness of the system for the changes.

The research was aimed at finding factors the analysis of which can determine the state of the organization as a system – for helping to make further decision about the introduction of innovations.

The empiric research was conducted at a large industrial factory. The selection of the surveyed individuals was random, so that in general the results described the main demographic features of the entire factory personnel. 260 employees from this organization participated in the research, which made approximately 10% of the total number of people working at the main production centre there. At the same time, a poll was conducted among the managers and specialists from both the production and administrative departments of the organization. The results of this survey are published in other articles.

The conditions of the research were as follows. The executive management of the company was planning to implement organizational changes by introducing a new system of outgoing costs control. At the moment of holding the research, the company was in a stable economic situation, had an established group of specialists (employee turnover less than 5%) and the organizational culture of almost 100 years old. The organizational structure consisted of 9 main workshops, 58 structural sub-departments of the factory management and 17 auxiliary subdivisions that were providing «social protection» of employees, which included a nursery, a sports camp for children and a hall of residence.

For the period of previous 15 years, despite the fundamental changes in the social and economic environment, the company maintained the infrastructure and elements of the organizational culture characteristic of a typical successful Soviet business.

The practical aim of the research work was consulting the company directors about the level of readiness of the company's workers and managers for the introduction of the new system of expenditure control. The prediction of success rate of the organizational changes project was also a part of the practical task.

The research goal was to find the most sensitive integral characteristics of the social system that could show the dynamics of its transfer from one state of balance into another.

The effectiveness of introduction of the organizational changes to the company depends on the presence of at least two subsystems with special qualities: the workers with their willingness for changes and the managers with their ability to implement those changes.

The development of the research methodology was based on the practical requirements of the project and also on a concept that the acceptance of the organizational changes by workers of the company depends on the conflict rate inside the company, unity and awareness of the staff, employee turnover, trust in the company management, understanding the necessity of changes and a certain level of dissatisfaction with the current state of affairs [3, 5]. The above characteristics were evaluated during the diagnosis of the social and psychological climate and organizational culture of the company.

Organizational culture by Shain was defined as «a pattern of collective base assumptions, created in a group in its attempts to solve the problems of adaptation to the changes in the external environment and internal integration, the effectiveness of which is valuable enough for introducing them to the new members of the group as the correct system for managing the above problems»[6]. It was diagnosed by the attitude of the participants of the work process towards each other, their jobs and innovations.

The study of the employees' conception of the organizational culture was carried out with the use of metaphors because in their analysis associative and creative thinking is activated. By comparing the metaphoric object with the existing reality, the person feels more freedom in their thoughts and emotionally coloured images reveal real attitude to the problem. The methodology diagnosed the attitude of the employees about completing their job assignments, their acceptance of the changes in the organization and opinions of workers about the company management and visa versa.

With the help of the methodology of the social-psychological self-evaluation of a group of people, such characteristics of workers were determined as responsibility, cooperativeness, self-discipline and awareness. Opinions that were introduced in a text described the behaviour of a person and the relationships between the people in a group. Only 4 of the 7 blocks of text were used to optimize the procedure and reduce the time of survey. The respondents were

asked to decide what amount of individuals from their work-group the described relationships and forms of behaviour could apply to. The maximum amount of points was given to the answer «everybody» and the minimum to the answer «nobody».

In such a way, the chosen methodologies allowed to study different aspects of the social system state. The methodologies were based on the assumptions of the system members, i.e. on the way the group forms its attitude to itself. The important characteristics of the system state are the dispersion of the results, the correlation dependency and cluster grouping.

The employees of the company highlight such important characteristics of the organizational culture as the negative attitude towards the duties at work, the resistance to changes, the negative treatment of the workers by the management of the company that creates workers' lack of interest in achieving the final result, the unwillingness to work to the full potential and the avoidance of responsibility. With the above factors also come excessive deliberation and conflicts at work place. Because of that, the following metaphors were the most popular among the surveyed individuals: «Only fools and horses work», «Where there is a strong one, the weak one is always the one to blame», «Half a loaf is better than no bread».

In social-psychological climate the part responsible for positive feelings is dominating. From the analysis of the mean group results the cognitive and behavioural components can be treated as undetermined. Most of the colleagues are thought of as kind and good people, though the respondents can not determine their personal and professional characteristics and usually are not willing to ask them for help or meet with them outside the company.

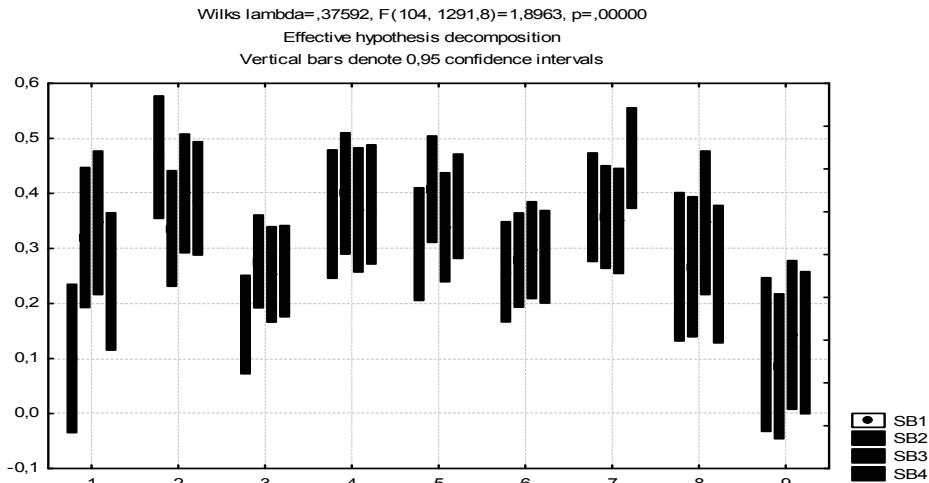
The attained results are characterized by a high level of dispersion in the opinions on the organizational culture and the social-psychological climate. The results pattern derives from the normal distribution. Less spread in the results is observed during the «self-evaluation of the group of people».

What could have caused such a wide dispersion in the results, what is the reason for this and what are the possible consequences? One of the possible answers to the questions was found from the results of the one-factor analysis ANOVA. «The structural subdivision of the company where the surveyed people work together» was chosen as the unbound variable during this analysis and grouped the results with the high degree of probability (Fig. 1–4).

E. Shain determined three types of subcultures, depending on the main values of the social-professional group: operational (focuses on the management of the sub-systems of the organization and the interaction between people), engineering (the main value is errorless technical decisions) and executive (focuses on the financial aspects of operation). The subcultures from the empirical research do not fit this typology, as grouping happens not only according to the characteristics of the jobs performed, but also according to the separate subdivisions of the organizational culture. Observations of the artefacts of the organizational culture in certain workshops confirmed this idea. In each of the workshops during the course of decades a special environment for organizing working places, places for recreation, meeting rooms, accommodation spaces, managers' offices, etc. have been formed. Therefore, speaking of the organizational culture and the social-psychological climate of a large company as a single social-economical system, it is necessary to take into account its heterogeneity. From our point of view, it is possible to find links or sections in this heterogeneity susceptible to changes. Weak, that is inclined to the organizational changes, links are probably present among the qualitative characteristics of the system too. This is what most authors pay attention to, providing detailed lists of the reasons for the personnel resistance to changes.

The results of the study of the organizational culture of company workers per workshop are displayed on the Figure 1. The higher the group average value is, the more negative opinion about the organizational culture the workers have. There is a great difference between the group-average profiles of different work groups. The workers from workshops 2 and 7 received high scores. In the first case, the emphasis was on the negative attitude towards the management of the company (SB1), in the other case, the high negative results were received from the «acceptance of innovations» (SB4) criteria. Positive group-average tendencies in workshop 9 are accompanied by a significant spread of the results, which can be interpreted as the low level of workers' consolidation. The existence of similar tendencies for the members of a group with relation to their values can be interpreted as group unity.





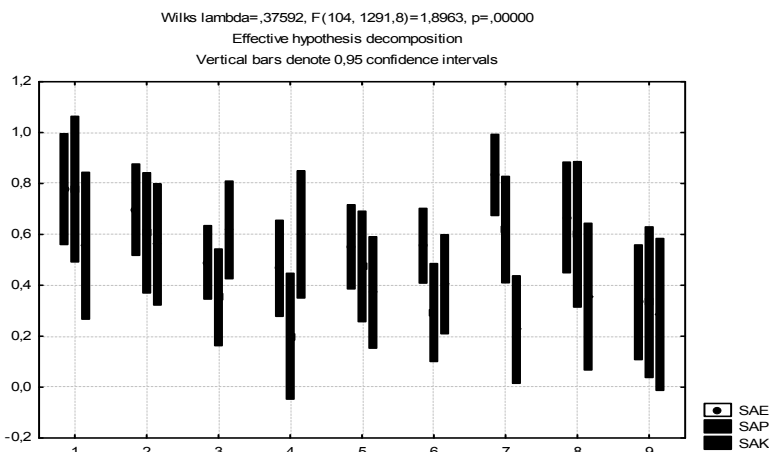
Abscissa axis – workshops 1 – 9. Ordinate axis – group-average results of the characteristics:  
SB1 –attitude of workers towards managers, SB2 – attitude of managers towards workers,  
SB3 – attitude of employees towards their duties/jobs, SB4 – attitude of employees towards innovations

**Fig. 1. The opinions of the workers of certain workshops about the organizational culture of the company**

We can observe a high level of correlation in the results of different categories in workshops 3, 4, 5, 8 and 9 (R is changing from 0.48 to 0.66). Probably, groups of people are formed in these departments with negative attitude towards all the elements of the organizational culture and the company in general. The workshop appears to be split into groups of satisfied and dissatisfied people. These assumptions are supported by the results of cluster analysis as well. In the above groups a larger amount of cluster formations is observed than in the other workshops.

The process of group development is happening in a certain direction from increasing the emotional disposition to learning more about each other and cooperating together and decreasing the difference in the individual values of the components of social-psychological climate. From that assumption we can derive that the most united groups are workshops 9 and 5 (Fig. 2). The least coordinated attitudes about the individual components of the social-psychological climate were demonstrated by the workers from workshops 7 and 4.

It is interesting that in certain groups the emotional component (SAE) of the social-psychological climate received a smaller value than the cognitional component (SAK) (for example in workshops 3 and 4), i.e. the logic of the answers was more like «I know everything



Abscissa axis – 1 – 9 workshops. Ordinate axis – group-average results of the components:  
SAE – emotional component, SAP – behavioural component, SAK – cognitional component

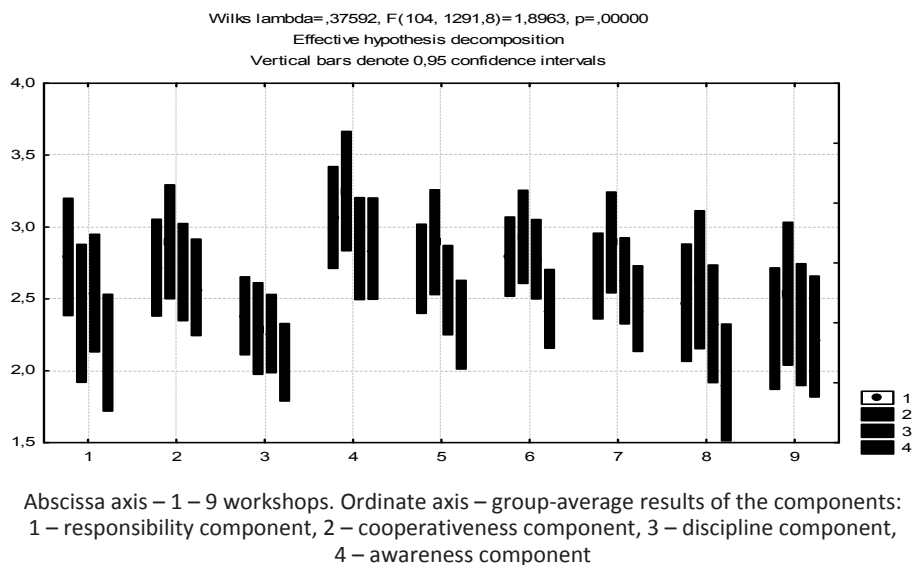
**Fig. 2. Attitude of the employees towards the social-psychological climate of the organization**

about them», «I don't like them», «I do not want to work with them». The 3d and the 4<sup>th</sup> groups according to the results obtained using previous methodology are characterized by a high level of correlation in the received values.

Another example of the relation between the components of the social-psychological climate analysis is observed in groups 1, 2, 5, 7, 8 and 9. The conventional logic of the answers was – «generally I like them», «I do not know anything about them, but this does not make it harder to work with them». The largest spread in the group-average results is from the value of the attitude towards innovations of the workers in workshop number 7 (according to the results of the study of employees' attitude to the organizational culture). And the third type of the results belongs to group number 6, with the answers like «generally I like them», «I know a little bit about them», «I am not going to socialize with them».

The respondents think that almost nobody (value of 1) or the minority of the employees (value of 2) demonstrate organized responsible behaviour, awareness and cooperativeness (Fig. 3). The highest results belong to workshop number 4 (cooperativeness). The meaning of cooperativeness is described by the following expressions – «glad for the success of each other», «trust each other», «help each other». Almost in all of the studied groups, except workshops 1 and 3, the value of this component is higher than the other. The category with the lowest values was the awareness for all of the workshops. The workers do not appear to know about the tasks of their work groups, the results and the positive and negative aspects of group work. It can be assumed that almost nobody knows about the work progress of other employees. The obtained results are similar to the results of the cognitional component of the organization social-psychological climate's study (Fig. 2).

The meaning of the discipline component is in the ability to interact with other people at work, independent detection and correction of errors, fair distribution of responsibilities and conflicts settlement ability. Group average results vary from the «minority» level (2 points) to



**Fig. 3. The results of the social-psychological self-diagnosis of the group**

the «half of the group» level (3 points), depending on the number of people characterized as disciplined in the workshop.

It appears that the social system is in the stable state. The transfer to a better stable state could have worsened the situation, which would increase the resistance both from the sides of the workers and from the line managers of the workshops. Taking into account the underdeveloped system of information dissemination in the company, the low level of awareness as the value of the organizational culture, the mainly negative attitude of workers towards the management of the company, the difficulties with implementing the new system of outgoing costs control, the

external economic circumstances and the lack of the management resources, the directors of the company decided not to introduce the organizational changes.

From this situation only a theoretical continuation of the project is possible. One of the realistic examples of a course of actions could be the following: select a subdivision that is important and valuable for the primary manufacturing process, which is characterized by the dissatisfaction with the current state of affairs, heterogeneity in the values that describe various group aspects, an average level of trust to the management of the company and a low level of the cognitive component of the social-psychological climate. Group number 8 fits the above requirements and can be the start of the organizational changes.

From the results of the cluster analysis the existence of two groups of 47% and 53% of the surveyed people was revealed. The difference between the clusters was determined by the values of the social-psychological self-evaluation of the group and the emotional component of social-psychological climate. The distribution of this group is representative for the general tendency of the whole sampling range. Probably it shows the state of balance, when a group is split into two equally sized parts with their own position and opinions about themselves.

The main resource of introduction of the organizational changes to the company is thought to be the process of informing people by creating the situations of communication. Alternatively, the interaction between people in the situations where a need for interpersonal communication arises can serve the same purpose. That requires the communication to be directed at solving the problems associated with the subject of changes. The resistance to changes from the side of the personnel will be increasing in parallel with deterioration of the general state of the social-economic system, reaching the critical state, which is determined by the time and reserved resources factors. The decrease in the resistance of the personnel to the changes and first local positive results can be a signal to introducing the organizational change to all the other company subdivisions. It is agreed that a weakly developed system can make a transfer to a better state almost without worsening its position prior to that. Still, the question of determining the critical value of weakness or strength of the social-economic system is open.

### References

1. Междисциплинарные проблемы средового подхода к инновационному развитию / под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 240 с.
2. Камерун К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерун, Р. Куинн. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
3. Мастеров Б.М. Использование метафор в организационном консалтинге и тренинге / Б.М. Мастеров, Н.Ю. Тумашкова // Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – С. 292–310.
4. Пригожин А.И. Методы развития организации / А.И. Пригожин. – М: МЦФЭР, 2003. – 825 с.
5. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. – СПб.: Питер, 2001. – 265 с.
6. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Э.Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
7. Lunenburg F.G. Approaches to managing organizational change / F.G. Lunenburg // International journal of scholarly academic intellectual diversity. – vol. 12, #1. – 2010. – P. 34–45.

Статья посвящена исследованию представлений сотрудников об организационной культуре компании. Анализ полученных данных позволил определиться с возможностью и особенностями управления предстоящими организационными изменениями.

*Ключевые слова: организационная культура, инновационная среда.*

Статтю присвячено дослідженню уявлень співробітників про організаційну культуру компанії. Аналіз отриманих даних дозволив визначитись із можливістю та особливостями впровадження організаційних змін.

*Ключові слова: організаційна культура, інноваційне середовище.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 159.923

**Г.А. ПАЛЬМ,**  
*кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри практичної психології  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

## ПСИХІЧНІ СТАНИ В УМОВАХ КОНКУРЕНЦІЇ

Статтю присвячено проблемі психічних станів як «маркерів» ставлення особистості до певної ситуації життєдіяльності. Наведено результати експериментального дослідження динаміки психічних станів студентів у спеціально створених умовах конкуренції.

*Ключові слова: психічні стани, конкуренція, психічна активність, інтерес, напруга, комфортність, стресостійкість.*

**Постановка проблеми.** Психічні стани поряд з психічними процесами та психологічними властивостями особистості утворюють три основні класи явищ, які вивчає психологія. Від зміни психічних станів багато в чому залежить ефективність життєдіяльності людини та її психологічне благополуччя. У психічних станах, як і в інших психічних явищах, відображається взаємодія людини з життєвим середовищем. Але незважаючи на постійний інтерес дослідників до цієї сфери психіки, сьогодні в психології не існує єдиного погляду на проблему психічних станів. Як відзначає В.М. Дружинін, «незважаючи на очевидне для більшості дослідників і практиків значення, яке має психологія станів, вона досі залишається «попелюшкою» в родині психологічних галузей» [6, с. 7].

**Аналіз наукових досліджень.** Різні автори наводять різні визначення психічних станів, виділяють їх різні функції та види. Значною мірою це пояснюється складністю самого явища. Адаже психічні стани займають проміжне місце між психічними процесами та властивостями особистості за показником динамічності: «будь-які суттєві зміни зовнішнього середовища, зміни у внутрішньому світі особистості, в організмі викликають певний відгук в людини як цілісності, призводять до переходу в новий психічний стан, змінюють рівень активності суб'єкта, характер переживань та багато іншого» [2, с. 13].

Більшість дослідників поділяють думку М.Д. Левітова, який першим у вітчизняній психології поставив питання про необхідність виокремлення психічних станів як специфічного явища і запропонував таке визначення: «Психічний стан – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від предметів і явищ дійсності, які відображаються, попереднього стану та психічних властивостей особистості» [3, с. 46]. Як цілісна характеристика психічної діяльності психічні стани відображають ставлення особистості до середовища у певний момент часу за певних умов [1].

Незважаючи на недостатнє теоретичне обґрунтування, проблема психічних станів широко вивчається в емпіричних дослідженнях. Найчастіше у межах психології праці досліджуються функціональні стани, такі як стомлюваність, монотонія. Багато досліджень присвячено емоційним і так званим тензійним (пов'язаним з нервово-психічною напругою) станам: радість, страх, депресія, стресові стани.

**Виклад основного матеріалу.** Формування конкурентоспроможної особистості передбачає не тільки високий якісний рівень професійної підготовки, але наявність певного «набору» особистісних рис та властивостей, які дозволяють витримувати конкурентні зма-

гання. Цікаво у зв'язку з цим, як людина взагалі реагує на ситуацію конкуренції та від яких чинників ця реакція залежить. «Маркером» ставлення до ситуації, як ми бачили, є психічні стани, точніше, їх динаміка за певний період часу під впливом певних обставин.

Задля пошуку відповіді на поставлене питання нами було організовано спеціальний експеримент, основну гіпотезу якого склали такі припущення:

1. В умовах конкуренції динаміка психічних станів буде більш вираженою, ніж в неконкурентному середовищі.

2. Зміна психічних станів в умовах конкуренції буде пов'язана з підвищенням нервово-психічної напруги.

Для проведення дослідження нами було сформовано дві групи: експериментальну групу склали 28 студентів-психологів 2-го курсу, контрольну групу – 13 студентів-психологів 3-го курсу.

В обох групах дослідження проводилося в три етапи:

1. На першому етапі діагностувалися вихідні психічні стани та деякі функціональні стани.

2. На другому етапі досліджувані обох груп виконували певне завдання. При цьому в експериментальній групі за допомогою особливої інструкції створювалися конкурентні умови. Тільки один із усіх досліджуваних, який найкраще виконав завдання, міг отримати додаткові бали з навчальної дисципліни. Оскільки боротьба за бали в умовах рейтингової системи навчання досить актуальна для студентів (ніхто не бажає складати іспит), а завдання було досить цікаве, інструкція цілком виконувала своє призначення – створювала конкуренцію. У контрольній групі досліджувані виконували ті ж завдання, але без додаткової інструкції.

3. Після закінчення виконання завдання (третьої етап) знову діагностувалися функціональні стани, як на першому етапі.

Для оцінки вихідних психічних станів використовувався опитувальник Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів». Опитувальник дозволяє діагностувати такі психічні стани:

– тривожність – переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, передчуттям справжньої або уявної небезпеки;

– фрустрація – психічний стан, викликаний невдачею у задоволенні потреб;

– ригідність – нездатність змінити обрану програму поведінки навіть в умовах, які цього об'єктивно потребують;

– агресивність – суб'єктивна, не спровокована ворожість до людей і світу [4].

Для діагностики динаміки функціональних станів було застосовано методика М.О. Курганського та Т.А. Немчина, яка є модифікацією опитувальника «САН» (самопочуття, активність, настрій). Методика містить 20 пар протилежних за змістом визначень, які характеризують психічну активацію, інтерес, емоційний тонус, напругу та комфортність. Кожний з цих психічних станів визначається за такими показниками:

1. Психічна активність: стомлений – такий, що відпочив; бадьорий – млявий; бажання відпочити – бажання працювати.

2. Інтерес: уважний – розсіяний, зосереджений – увага відвертається, захоплений – байдужий.

3. Емоційний тонус: самопочуття добре – самопочуття погане, радісний – засмучений, розмірковувати важко – розмірковувати легко.

4. Напруга: спокійний – роздратований, напружений – розслаблений, байдужий – схвилюваний.

5. Комфортність: безтурботний – стурбований, поганий настрій – гарний настрій, задоволений – незадоволений [5].

Завдання, яке виконували досліджувані обох груп, було спеціально створене нами як завдання для перевірки уваги та логічного мислення. Стимульним матеріалом були слайди із зображенням ситуацій з інспектором Верніке, які колись друкувалися у журналі «Наука і життя». Кожна наочна ситуація супроводжується описом, з якого зрозуміло, що інспектор Верніке зумів її вирішити, і досліджуваним пропонується знайти це правильне рішення. Усього нами були відібрано 10 таких ситуацій. Час на вирішення кожної не обмежувався, наступне завдання подавалося тоді, коли приблизно 95% досліджуваних припиняли пошуки рішення.

Результати, отримані на першому етапі дослідження за допомогою опитувальника Г. Айзенка, дозволили визначити вихідний, «базовий» рівень психічних станів в експериментальній та контрольній групах (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники психічних станів за методикою Г. Айзенка, середні бали**

Показник	Група	
	Експериментальна	Контрольна
Тривожність**	9,3	7
Фрустрація**	7,6	5,6
Агресивність*	10,4	8,2
Ригідність*	9,7	8,5

*Примітка:* \*\* – розходження показників статистично достовірне на рівні 0,05 за t-критерієм Стьюдента; \* – розходження показників статистично достовірне на рівні 0,2.

Як видно з табл. 1, усі показники психічних станів в експериментальній групі вищі, ніж у контрольній. При цьому найбільш значущі розбіжності спостерігаються за показниками тривожності та фрустрації.

У табл. 2 наведено динаміку показників психічних станів в обох групах на першому та третьому етапах дослідження, до виконання завдання та після.

Таблиця 2

**Динаміка показників психічних станів, середні бали**

Показник	Група			
	Експериментальна		Контрольна	
	До	Після	До	Після
Психічна активність	11,5	12,2	7,9	13,8
Інтерес	7,4	9,5	7,3	6,8
Емоційний тонус	9,4	9,4	6,5	8,4
Напруга	12,6	13,4	10,3	12,4
Комфортність	10,8	11,5	6,9	8,9

Як видно з табл. 2, в експериментальній групі зросли всі показники, крім показника емоційного тону, який не змінився. У контрольній групі також всі показники зросли, крім показника інтересу, який знизився. Для перевірки достовірності отриманих даних був використаний t-критерій Стьюдента. Результати наведено в табл. 3.

Таблиця 3

**Значення t-критерію Стьюдента при порівнянні показників в експериментальній і контрольній групах**

Показник	Група	
	Експериментальна	Контрольна
Психічна активність	-0,05	-4,24**
Інтерес	-2,3**	0,5
Емоційний тонус	0	-1,4*
Напруга	-0,8	-1,75*
Комфортність	-0,7	-1,77*

*Примітка:* \*\* – розходження показників статистично достовірне на рівні 0,05 за t-критерієм Стьюдента; \* – розходження показників статистично достовірне на рівні 0,2.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що виконання запропонованого завдання позначилося на психічних станах досліджуваних обох груп. При цьому в експериментальній групі ці зміни менш виражені, ніж у контрольній, що спростовує першу висунуту нами гіпотезу. Згідно з другою гіпотезою, ми припускали, що ситуація конкуренції буде



сприяти підвищенню рівня напруги та зниженню рівня комфортності. Як бачимо, ця гіпотеза теж не підтвердилася. В експериментальній групі в умовах конкуренції статистично достовірно змінився лише показник інтересу. Зміна всіх інших показників (у тому числі напруги і комфортності) не є статистично достовірною. У контрольній групі найбільш значущим є зростання показника психічної активності, статистично достовірно підвищилися також показники емоційного тону, напруги та комфортності, знизився показник інтересу, але це зниження не є статистично достовірним.

Отже, у студентів, які при виконанні завдання були поставлені в умови конкуренції, значно підвищилися показники зацікавленості: уважність, зосередженість, захопленість. У той же час у студентів, які працювали без додаткової інструкції, зацікавленість завданням не тільки не зросла, але й продемонструвала тенденцію до зниження. У контрольній групі під час виконання завдання статистично достовірно підвищилися показники психічної активності (бадьорість, бажання працювати). В експериментальній групі ці показники помітно не змінилися. Отримані результати непрямо свідчать на користь вихідної гіпотези дослідження. Виконання цікавого завдання поза конкурентних умов викликає підвищення психічної активації, пов'язане із бажанням працювати, і при цьому зберігається задоволеність, гарний настрій, безтурботність, тобто не виникає додаткової нервово-психічної напруги. Навпаки, за умов конкуренції така напруга виявляється у підтриманні зосередженості та уважності.

Психічні стани як прояв загальної реакції на ситуацію пов'язані з попереднім станом та особистісними особливостями людини. Як видно з табл. 1, психічні стани в обох групах на першому етапі дослідження найбільш значущо відрізнялися за показниками тривожності та фрустрації. Тож студенти контрольної групи первісно демонстрували низький рівень тривожності, стійкість до невдач, відсутність фрустрованості. В експериментальній групі був виявлений середній рівень тривожності та фрустрованості, страх невдач. Тобто рівень психічної напруги в експериментальній групі був вищим ще до початку експерименту. На нашу думку, саме це призвело до того, що в умовах конкуренції не відбулося його значного підвищення.

**Висновки.** Хоча проведене дослідження підтвердило висунуті гіпотези лише частково, його результати надають можливість стверджувати, що підвищення нервово-психічної напруги в ситуації фрустрації буде пов'язане не тільки з ситуацією, а й з вихідним рівнем напруги. Тому формування особистості, здатної витримувати конкурентні змагання, має передбачити розвиток стресостійкості, або у ширшому розумінні – життєстійкості.

#### Список використаної літератури

1. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний / Л.В. Куликов // Психические состояния. Хрестоматия; сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 11–44.
3. Левитов Н.Д. Определение психического состояния / Н.Д. Левитов // Психические состояния. Хрестоматия; сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 46–49.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2004. – 672 с.
5. Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
6. Психические состояния. Хрестоматия / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

Статья посвящена проблеме психических состояний как «маркеров» отношения личности к определенной ситуации жизнедеятельности. Приведены результаты экспериментального исследования динамики психических состояний студентов в специально созданных условиях конкуренции.

*Ключевые слова: психические состояния, конкуренция, психическая активность, интерес, напряжение, комфортность, стрессоустойчивость.*

The article is devoted to the issues of mental conditions as «markers» of relation of personality to certain situations of life. The results of experimental research of the dynamics of students' mental conditions in specially created terms of competition are given.

*Key words: mental conditions, competition, psychic activity, interest, tension, comfort, stress resistance.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*

УДК 152.3

**М.В. СУРЯКОВА,**  
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки  
Національної металургійної академії України,  
м. Дніпропетровськ*

## **ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЇХНІ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ**

У статті висвітлюються результати теоретичного та емпіричного досліджень особливостей зв'язку особистісних характеристик учнів старшого шкільного віку та їхніх стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, що дозволяє глибше зрозуміти особливості поведінки дітей старшого шкільного віку.

*Ключові слова: стратегії поведінки в конфліктній ситуації, старший шкільний вік, особистісні особливості, емоційне реагування, юнацьке спілкування.*

**Вступ.** Проблема впливу особистісних особливостей учнів старшого шкільного віку на поведінку в конфліктних ситуаціях – одна з актуальних у сучасній психології. Виявлення факторів вибору школярами стратегій поведінки в різних сферах конфлікту – у школі, родині й середовищі однолітків – є важливою умовою підвищення ефективності системи їх навчання й виховання. Не менш важливою проблемою є завдання створення старшокласникам умов для самопізнання, а також навчання їх конструктивним способам реагування в конфліктних ситуаціях.

Розвиток особистості в період ранньої юності має свої відмітні риси. Багато вчених указують на одну із найбільш помітних особистісних характеристик у цьому віці – властиві юнакам нетерпимість, конфліктність, агресивність, максималізм. Як відзначають сучасні вчені А.О. Реан, Л.А. Головей, І.С. Кон, Л.М. Семенюк, А.М. Прихожан та ін., від ступеня прояву цих характеристик певною мірою залежать і успішність навчання учнів у школі, і особливості їх взаємин з педагогами, батьками, однокласниками, і ефективність їх адаптації до нових умов. Нова соціальна ситуація розвитку особистості у ранньому юнацькому віці обумовлює зміни у індивідуальних особливостях особистості, внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків.

Актуальною в період ранньої юності є проблема перебудови взаємин з дорослими. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та надмірної опіки з боку батьків і вчителів, а також від установлених ними норм і порядків. У цьому процесі прийнято розрізняти домагання автономії у сфері поведінки як потреби і права самостійно вирішувати особисті проблеми, емоційної автономії як потреби і права мати власні, самостійно обрані уподобання та нормативної автономії – як потреби і права на власні норми і цінності.

У юнаків зростає рівень свідомого самоконтролю, хоча саме в цьому віці найбільше скаржаться на слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як капризність, ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися тощо. Емоційні труднощі юнаків визначаються підвищенням рівня організації і саморегуляції організму, що призводить до збільшення емоційної чутливості, водночас паралельно зростають і можливості психологічного захисту.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченню проблеми реагування особистості в конфліктній ситуації присвячено численні праці закордонних і вітчизняних авторів: Г. Келмана,

Г. Зиммеля, Д. Скотта, К. Томаса, Н.В. Гришиної, А.Я. Анцупова, В.М. Зазикіна, та ін. У віковому аспекті проблему конфліктів вивчали Я.Л. Коломінський, М.І. Коцко, В.М. Комісарик, Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, В.І. Ілійчук, О.В. Первишева. Конфлікти у ранньому юнацькому віці стали предметом досліджень А.І. Бузніка, І.С. Кона та В.Г. Ласькової. Найбільш розробленим напрямом досліджень міжособистісного конфлікту є вивчення стратегій поведінки суб'єкта в конфліктних ситуаціях. Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій людина хоче задовольнити власні інтереси, діючи пасивно чи активно, та інтереси іншої сторони, діючи спільно чи індивідуально.

У психологічній науці інтерес до юнацького періоду життя людини виявили як зарубіжні вчені Ш. Бюлер, Ж. Піаже, Е. Еріксон, К. Левін, Х. Ремшмидт, Р. Бернс, М. Кле та ін., так і російські та українські науковці І.С. Кон, Л.І. Божович, Ю.М. Орлов, О.Т. Соколова, І.В. Дубровина, С.В. Кривцова, О.В. Мудрик, Г.А. Цукерман, А.М. Прихожан, М.М. Обозов, О.М. Клімова, Л.П. Матяш-Заяць, С.В. Походенко та ін.

На особливе становище людини в юнацький період вказують багато науковців. Це період, коли людина може пройти шлях від невпевненого, непослідовного підлітка, який домагається на дорослість, до дійсного подорослішання. Так, І.Ю. Кулагіна та В.М. Колюцький відзначають, що «ранню юність вважають третім світом, який існує між дитинством та дорослістю. У цей час дитина, що дорослішає, стає на порозі реального дорослого життя» [1, с. 315].

При цьому в юнаків, на відміну від дорослих, як правило, немає достатнього життєвого досвіду в розв'язанні конфліктних ситуацій. Саме тому вивчення проблеми зв'язку особистісних характеристик старшокласників та вибір їх стратегій поведінки в конфлікті може потенційно допомогти юнакам в опануванні найбільш конструктивних стратегій реагування в конфлікті, адекватних конкретній ситуації, у розширенні їх поведінкового репертуару. Саме цим визначається актуальність вивчення проблеми зв'язку особистісних особливостей та стратегії поведінки в конфлікті у старшому шкільному віці, що й визначило мету нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Наразі у сучасній психологічній науці склалися такі уявлення щодо вікових особливостей розвитку людини наприкінці шкільного навчання та засобів реагування у конфліктній ситуації.

Віковий період психологічного розвитку учня старших класів визначається як період ранньої молодості. Соціальна ситуація розвитку старшокласника породжує суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією його особистості серед оточення. Юнаки прагнуть до незалежності, самостійності, захищають своє право на індивідуальність. Активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, посилюється прагнення свідомо будувати свою поведінку відповідно до існуючих суспільних норм і вимог. Результатом взаємодії процесів індивідуалізації та ідентифікації є диференціація розумових здібностей та інтересів, розвиток інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції [4].

Провідною діяльністю для старшокласників виступає навчально-професійна діяльність. Центральним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність старшокласника до життєвого самовизначення, осередком якого є професійний вибір. Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростаюча індивідуалізація [5].

Поведінка особистості в конфліктній ситуації визначається насамперед її індивідуально-психологічними особливостями, які розуміються як неповторна своєрідність психіки людини. Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, у пізнавальній, емоційній, вольовій діяльності, потребах та інших процесах [3].

Темперамент визначається як сукупність властивостей, які характеризують динамічні особливості перебігу психічних процесів і поведінки людини, їх силу, швидкість, виникнення, припинення та зміну. Характер людини розуміється як сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що складається і виявляється в діяльності і спілкуванні, обумовлюючи типові для індивіда способи поведінки. Окрім індивідуально-психологічних характеристик особистості, що визначають особливості поведінки в конфліктній ситуації, виділяють особливості емоційного реагування людини.

Конфліктна ситуація визначається як така, що становить перешкоду для досягнення поставленої мети хоча б одного з учасників взаємодії. Конфліктна ситуація обов'язково передбачає суперечливі позиції сторін із будь-якого приводу, прагнення до протилежних цілей, використання різних засобів для їх досягнення, розбіжність інтересів, бажань.

Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій людина хоче задовольнити власні інтереси (діючи пасивно чи активно) та інтереси іншої сторони (діючи спільно чи індивідуально). Виділяється п'ять основних стратегій людської поведінки в конфліктній ситуації: уникнення, суперництво (боротьба), компроміс, співробітництво, пристосованість (відхід від конфлікту). Основою для виділення стратегій поведінки є динаміка співвідношення між ступенем настирливості в задоволенні своїх інтересів і ступенем готовності піти назустріч опоненту в задоволенні його інтересів [2; 5].

З метою вивчення того, який саме зв'язок існує між особистісними особливостями юнаків старшого шкільного віку та їх типовим реагуванням у конфліктній ситуації й було організовано емпіричне дослідження.

Основною гіпотезою дослідження стало припущення, що особистісні особливості визначають вибір стратегій поведінки учнів старшого шкільного віку в конфліктних ситуаціях. Також було перевірено допоміжну гіпотезу: стратегії поведінки в конфліктній ситуації мають відмінності у хлопців і дівчат. У дослідженні зв'язку особистісних особливостей та стратегій поведінки в конфлікті брали участь учні 11-х класів м. Дніпропетровська, 10 хлопців та 22 дівчини віком 16–18 років.

Для вирішення емпіричних завдань та перевірки гіпотез нами були використані діагностичні методики: опитувальник Г. Айзенка, призначений для вивчення індивідуально-психологічних особливостей і характерологічних проявів осіб підліткового та юнацького віку, встановлення типу темпераменту; цифровий тест «Соціотип» В. Мегедь – А. Овчарова, що дозволяє визначити індивідуально-типологічні риси особистості на основі аналізу вираження таких психічних функцій, як емоції, відчуття, інтуїція, мислення та екстраверсія/інтроверсія; тест «Стиль конфліктної поведінки» К.Н. Томаса (в адаптації Н.В. Гришиної), який виявляє основний тип реагування – відхід від конфлікту, поступливість, боротьба, компроміс або співробітництво; опитувальник А. Баса – А. Дарки (в адаптації Г.А. Цукерман), спрямований на виявлення агресивних і ворожих реакцій, схильність до опозиційної поведінки; проективний тест «Кактус» М.О. Панфілової, який дозволяє діагностувати стан емоційної сфери, відзначити наявність агресивності, її напрям, інтенсивність та ін.

Дослідження особистісних особливостей групи старшокласників дозволило виявити такі результати.

Дані вивчення типу темпераменту досліджуваних старшокласників наведено на рис. 1, який наглядно відображає розподіл типів темпераменту в групі досліджуваних старшокласників.

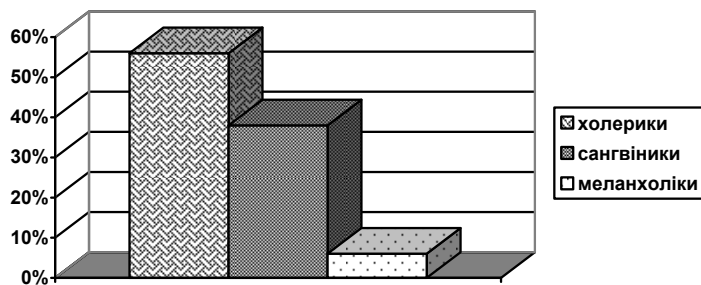


Рис. 1. Розподіл типів темпераменту в групі старшокласників

Аналіз отриманих даних за параметрами екстраверсії/інтроверсії та нейротизму виявив екстраверсійну спрямованість досліджуваної групи, тенденцію до емоційної нестабільності; схильності до неправди виявлено не було. У цілому групу досліджуваних старшокласників можна характеризувати як активну, життєрадісну, схильну до встановлення соціальних зв'язків, досить впевнену, відверту в почуттях, невтриману, імпульсивну, збудли-

ву, емоційно нестійку, з рухливістю вегетативної нервової системи, з недостатнім самоконтролем, нестабільністю, схильну до конфліктного реагування, оптимістичну, з прагненням руху й дій, з тенденцією до агресивності та ризикованих вчинків. Виявлено, що у досліджуваній групі старшокласників у переважній кількості представлені холеричний та сангвінічний типи темпераменту.

За індивідуально-типологічними характеристиками (соціотип) досліджуваних старшокласників переважають: активність та товарицькість, доброзичливість, зацікавленість у спілкуванні; лідерські нахили, заповзятливість, прагнення до практичної діяльності у сфері комунікацій; схильність бути в центрі уваги, демонстрація бадьорості й оптимізм; протистояння усталеній думці; глибока емоційність, розуміння стану інших; рішучість та цілеспрямованість, підпорядкування людей своєму впливу; без хитрощів і підступності, свою думку висловлюють прямо; прагнення підбадьорити іншого, вселити надію, альтруїзм.

Для переважної більшості досліджуваних старшокласників характерна екстраверсійна тенденція та зацікавленість у стосунках з оточуючими у поведінці. Разом з цим спостерігаються характеристики, що вказують на схильність до суперництва у спілкуванні.

Зіставлення типу темпераменту досліджуваних і соціотипу дозволило встановити певні особливості їх зв'язку. Для цього було розглянуто представленість соціотипу в кожному з типів темпераменту. Узагальнені результати зіставлення типу темпераменту й соціотипу досліджуваних наведено в табл. 1.

Дані табл. 1 наочно представляють деякі змістові відмінності щодо соціотипу в кожному з типів темпераменту, певному типу темпераменту відповідає певна група соціотипу. Вірогідно, що поєднані в одну групу соціотипи мають певну схожість за певною ознакою. Тому було проаналізовано їх змістові характеристики з метою встановлення ймовірної схожості внутрішніх загальних рис.

Таблиця 1

**Результати зіставлення типу темпераменту й соціотипу в групі старшокласників (n = 32)**

Тип темпераменту	Соціотип
Холерик	майстер, політик, наставник, лірик, посередник, комунікатор, керівник, критик, гуманіст
Сангвінік	гуманіст, новатор, комунікатор, хранитель, аналітик, натхненник, лідер
Меланхолік	інспектор, посередник
Флегматик	—

Так, холеричний тип визначається такими узагальненими змістовими характеристиками: зацікавленість у стосунках з людьми більшою мірою через реалізацію можливості впливати на них; розуміння внутрішнього світу людини, хоча й не завжди може братися до уваги; прагнення до визнання іншими особистих заслуг; зацікавленість у враженнях. Сангвінічному типу притаманні такі узагальнені змістові характеристики: спрямованість на певну практичну активність; відносна соціальна автономність; зацікавленість більше змістом, ніж формою у стосунках з людьми; прагнення стабільності у стосунках. Група соціотипів меланхолічного темпераменту нечисленна, провідними характеристиками цієї групи є здатність і зацікавленість у етичних стосунках, відсутність схильності до конкуренції, прийняття рамок договорів, усвідомлення свого місця серед інших.

Отже, означені змістові характеристики виявляють певні відмінності у соціальній поведінці особистості, яка обумовлена її психодинамічними особливостями.

Наступним кроком дослідження стало вимірювання типу емоційного реагування у групі досліджуваних. На рис. 2 наведено абсолютні показники кількості випадків за кожним типом емоційного реагування в групі старшокласників.

Найпоширенішим у групі досліджуваних старшокласників типом емоційного реагування є негативізм, який виявляється як опозиційний спосіб поведінки, коли людина звичайно спрямована проти авторитету або керівництва; меншою мірою представлена фізична та вербальна агресія; незначно представлене почуття провини, але майже у всіх виявлених випадках негативізм поєднується з вираженим почуттям провини; чверть досліджуваних виявила відсутність значно виражених типів емоційного реагування.



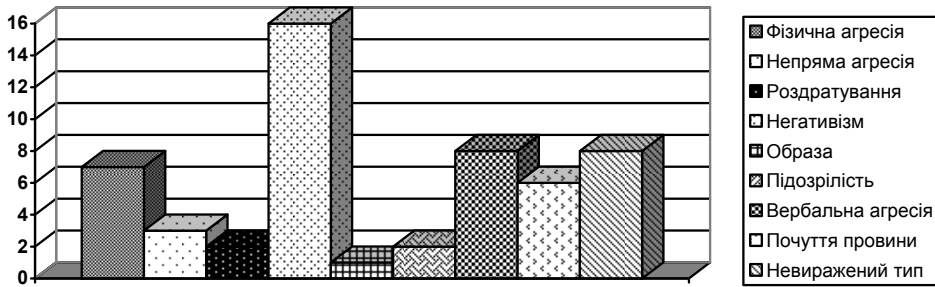


Рис. 2. Абсолютні показники кількості випадків за кожним типом емоційного реагування в групі старшокласників

Дослідження застосування старшокласниками переважаної стратегії у конфлікті виявило такий розподіл у групі. Рис. 3 відображає кількісне вираження стратегій, яким віддається перевага в групі досліджуваних старшокласників.

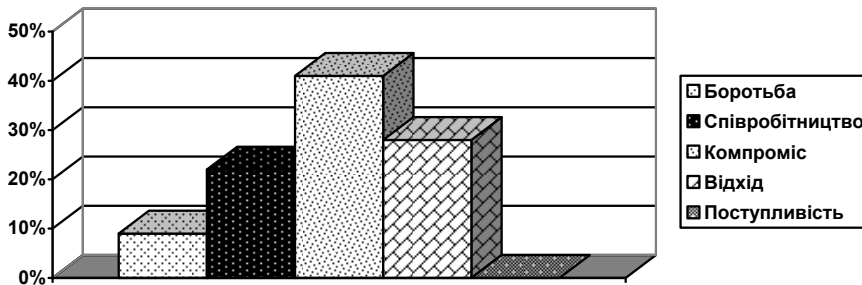


Рис. 3. Кількісне вираження стратегій, яким віддається перевага в групі досліджуваних старшокласників

Спостерігається переважне застосування старшокласниками стратегії компромісу, що виражається через зговорливість, згідність з частковим задоволенням у конфлікті і власних інтересів, і інтересів опонента; меншою мірою застосовуються стратегії співробітництва як максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента й відходу від конфлікту як намагання його не помітити, які виражені порівняно однаковими показниками, найменш застосовується стратегія боротьби. Стратегію поступливості в досліджуваній групі виявлено не було.

У хлопців значно переважає стратегія компромісу порівняно з іншими стратегіями, у дівчат – стратегії співробітництва, компромісу, відходу мають приблизно однакові показники. Окрім того, у групі дівчат представлена стратегія боротьби, яка не виражена у хлопців.

Зіставлення показників вибору стратегії поведінки в конфліктній ситуації хлопців та дівчат досліджуваної групи наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Результати вимірювання стратегій реагування в конфліктній ситуації у групі хлопців (n=10) та групі дівчат (n=22)

Група	Стратегії реагування в конфліктній ситуації, %				
	Боротьба	Співробітництво	Компроміс	Відхід	Поступливість
Хлопці	–	10	60	30	–
Дівчата	9	28	32	32	–

Отримані дані нашого дослідження було проаналізовано з метою встановлення відмінностей показників у групах дівчат і хлопців.

Статистична обробка результатів дослідження за t-критерієм Стьюдента показала, що в переважній більшості особистісні характеристики хлопчиків та дівчат не відрізняються,

але були виявлені деякі статистично значущі відмінності. Табл. 3 містить результати статистичної обробки за t-критерієм Стьюдента особистісних особливостей та особливостей поведінки в конфліктній ситуації хлопців та дівчат досліджуваної групи.

Таблиця 3

**Результати статистичної обробки за t-критерієм Стьюдента особистісних особливостей та особливостей поведінки в конфліктній ситуації хлопців та дівчат старших класів**

Параметр	X ср.		t-value	df	p	Valid N	Valid N
	Дівчата	Хлопці					
Нейротизм	16,09	9,30	4,23	30	0,001	22	10
Неправда	2,68	3,70	-2,05	30	0,049	22	10
Непряма агресія	2,41	1,20	2,78	30	0,009	22	10
Негативізм	3,77	2,60	2,42	30	0,022	22	10
Вербальна агресія	3,50	1,30	5,02	30	0,001	22	10

Аналіз особливостей емоційного реагування особистості та вибору типу конфліктної стратегії дозволив встановити таке. Стратегія боротьби поєднується з найбільшою кількістю типів емоційного реагування – фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, підозрілість. Стратегії співробітництва відповідає у більшості випадках негативізм та почуття провини. Стратегія відходу від конфлікту співвідноситься переважною кількістю з почуттям провини, негативізмом, вербальною агресією. Половина з виявлених у групі досліджуваних виборів стратегії компромісу поєднується з незначними проявами емоційного реагування.

У проведеному дослідженні було виявлено такі достовірні кореляційні зв'язки:

- чим вищі показники екстраверсійної спрямованості особистості, тим менше вона схильна до відходу від конфліктів та почуття провини;

- чим більше виражена емоційна нестабільність, тим менше виражена схильність до співробітництва та більше до брехні;

- чим більше виражена нестабільність, невірноваженість нервово-психічних процесів, емоційна нестійкість, тим більше виявляється схильність до агресивних і ворожих проявів у реагуванні на конфліктну ситуацію;

- схильність людини до брехні не сполучається з конструктивною поведінкою співробітництва, яка спрямована на реалізацію інтересів обох сторін;

- негативний кореляційний зв'язок виявлено між показниками співробітництва та роздратуванням;

- відхід від конфлікту супроводжується почуттям провини, що виявляє неспроможність людини діяти активно у конфліктній ситуації;

- фізична агресія позитивно пов'язана з непрямою агресивною формою реагування, негативізмом, підозрілістю; непряма агресія – з роздратуванням, негативізмом, образою, підозрілістю та вербальною агресією;

- чим вищий рівень негативізму, що виявляється у протестній формі поведінки людини, тим більше виражена в неї образа та підозрілість.

Встановлено, що в переважній більшості особистісні характеристики хлопців та дівчат не відрізняються. Але були виявлені такі відмінності:

- за параметром нейротизму в групі дівчат показник вищий; для них характерна чутливість, емоційна нестабільність, схильність до коливання настрою, занепокоєність, переживання, тривога;

- за шкалою неправди в групі хлопців, показник хоча й перебуває в межах нормально-го, має достовірно вищі значення;

- за параметрами непрямої та вербальної агресії показник вищий у групі дівчат; імовірно, така форма найбільше відповідає уявленням дівчат про припустиму форму виразу агресивних почуттів;

- за параметром негативізму в групі дівчат вищий показник; дівчата, на відміну від хлопців, схильні обирати форму заперечення, опору будь-якому впливу.

Отже, проведене емпіричне дослідження показало, що особистісні характеристики визначають стратегію поведінки учнів старшого шкільного віку в конфліктних ситуаціях;

стратегії поведінки в конфліктній ситуації мають відмінності у хлопців і дівчат; існують статистично значущі зв'язки між рисами особистості і вибором стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Отримані в цьому дослідженні теоретичні й емпіричні результати можуть використовуватися для розробки програм виховних впливів і методичних рекомендацій для педагогів, а також батьків щодо створення умов у родині, що забезпечують усвідомлення та контроль власної поведінки юнака у складній для нього конфліктній ситуації, враховуючи особистісні особливості.

#### Список використаної літератури

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
2. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
3. Матвійчук О.С. Як навчити школярів розв'язувати конфлікти / О.С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 13–17.
4. Матяш-Заяц Л.П. Конфліктна компетентність як умова успішного попередження та розв'язання конфліктів у ранньому юнацькому віці / Л.П. Матяш-Заяц // Психологія: зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 24. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 161–165.
5. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н.Н. Обозов / Академия психологии, предпринимательства и менеджмента. – СПб.: СаиВеда, 2000. – 135 с.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей связи личностных характеристик учащихся старшего школьного возраста и их стратегий поведения в конфликтных ситуациях, что позволяет глубже понять особенности поведения детей старшего школьного возраста.

*Ключевые слова: стратегии поведения в конфликтной ситуации, старший школьный возраст, личностные особенности, эмоциональное реагирование, юношеское общение.*

The article presents the results of theoretical and empirical investigation of the relation between personality characteristics of high school students and their behavior strategies in conflict situations. This allows achieving deeper understanding of older school age behavior characteristics.

*Key words: behavioral strategies in conflict situations, school age, personality features, emotional response, youthful communication.*

*Надійшло до редакції 8.06.2012.*

УДК 159.9

**Л.О. ФЕДОРЕНКО,**  
*аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Національного університету імені Тараса Шевченка,  
м. Київ*

## **ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ПАЦІЄНТІВ ІЗ ПСОРІАЗОМ**

У цьому дослідженні проведено аналіз поширеності деяких психосоціальних проблем пацієнтів з псоріазом. Наведено результати емоційних та функціональних аспектів переживання цього захворювання. Оцінено вплив захворювання на якість життя хворих на псоріаз.

*Ключові слова: псоріаз, якість життя, SKINDEX-29, стигматизація.*

**П**остановка проблеми. Останніми роками дослідження псоріазу у світі та в Україні перейшли від ексклюзивної уваги до причин і лікування фізичних симптомів до пошуку шляхів допомоги пацієнтам щодо покращання їх якості життя, незважаючи на збереження або повторну появу соматичних симптомів. Увага особливо зосереджена на зв'язку між тяжкістю симптомів, стигматизацією та ЯЖ. Стаття також відіграє певну роль, але все ще не вистачає знань про те, як всі ці суб'єктивні чинники прямо або побічно впливають на ЯЖ пацієнтів та психологічні зміни в особистості.

Псоріаз є неінфекційним, хронічним, невиліковним захворюванням шкіри з полігенною спадковою схильністю, характеризується значно прискореною швидкістю епідермальної проліферації. Для хвороби характерні непередбачувані періоди ремісії і рецидиви, що потребують тривалого лікування, і можливість розвинути в будь-якому віці. Оцінка поширення псоріазу серед населення в різних країнах варіюється від 2 до 3% серед усіх вікових груп [1]. За даними Української Асоціації Псоріазу [2], поширеність псоріазу у світі становить від 1 до 4.8%. В Україні майже 3% населення страждає від цього дерматозу.

Псоріаз характеризується появою на шкірі характерного висипу у вигляді ділянок потовщення шкіри (інфільтрації) з почервонінням (еритемою) та лущенням на поверхні елементів висипу. Висип може не викликати суб'єктивних відчуттів, а може супроводжуватись свербіжем, шкіра, уражена бляшками, може тріскатись і кровити, а в окремих випадках висип може набувати мокнучого характеру.

Загалом, псоріатичні ураження не особливо болючі або дратівливі, проте вони косметично спотворюють і можуть становити значну психологічну проблему для багатьох хворих на псоріаз [3].

Пацієнти з псоріазом, як правило, стикаються з соціальною стигматизацією та відторгненням [4], з подальшим глибоким впливом на впевненість у собі, самооцінку і почуття благополуччя [5]. Крім того, в різних дослідженнях у пацієнтів з псоріазом відзначається почуття збентеження і сорому [6], більш високий рівень гніву та роздратування порівняно зі здоровими [7]. Ці почуття частіше призводять до змін у поведінці, таких як уникнення громадських місць або ситуацій, коли шкіра з ураженими ділянками оголюється (басейни, пляжі, тренажерні зали та ін.), тим самим знижуючи рівень соціального життя і перешкоджаючи відносинам з іншими людьми. Навіть працездатність може бути зменшена з негативними наслідками для сімейного бюджету [8].

Оцінка психологічного впливу псоріазу, як правило, включена в оцінку якості життя (ЯЖ), пов'язаного зі здоров'ям пацієнтів. Для цієї мети використовуються спеціальні анкети, які дають або загальний бал HRQoL [9], або підшкал (наприклад, симптоми, емоції і функціонування), як в SKINDEX-29 [10].

Опитувальник SKINDEX-29 містить 29 запитань і є скороченим варіантом SKINDEX. Він також неспецифічний. Складається з двох частин, присвячених фізичному стану, та трьох частин про психосоціальний стан пацієнта [11]. Проте окремі елементи надають клінічно корисну інформацію, що використовуватиметься при розрахунку шкал вимірювання. Попередня важлива складова дослідження зазвичай впливає з інтерв'ю із пацієнтами і фокус-груп, отже, являє собою виразне резюме досвіду пацієнтів. Окремі психосоціальні показники можуть бути отримані, зважаючи на окремі питання тесту [12, 13].

У цьому дослідженні ми прагнули описати кілька компонентів психосоціального впливу псоріазу шляхом підрахунку частоти тяжких порушень, що повідомляють пацієнти в кожному окремому питанні емоційної і функціональної субшкал SKINDEX-29.

**Матеріали і методи дослідження.** Обстежено 43 хворих на псоріаз віком від 16 до 63 років, без важких психічних або інших фізичних хвороб. Тривалість захворювання від 1 до 23 років. Усі права пацієнтів, які дали письмову інформовану згоду були залучені до дослідження.

Для визначення впливу псоріазу на психологічний статус пацієнтів було проведено інтерв'ю та анкетування за допомогою опитувальника SKINDEX-29.

За допомогою історій хвороб було оцінено тяжкість захворювання, клінічний тип, локалізація висипань, зібрано інформацію про соціально-демографічні особливості, особисту і сімейну історії псоріазу та інших захворювань, симптоми, тривалість захворювання тощо.

Для цілей цього дослідження було проаналізовано шкали емоції і функціонування SKINDEX-29. Шкала емоцій включає в себе 10 пунктів: побоювання, що хвороба може бути серйозною; депресія; занепокоєння про залишкові шрами після висипу; сором; страх погіршення фізичних симптомів хвороби; гнів; збентеження, розчарування/фрустрація; приниження і роздратування. Шкала функціонування включає в себе 12 пунктів: порушення сну; проблеми з роботою/хобі; суспільне життя; схильність залишатися вдома; проблема бути поруч з близькими людьми; труднощі самостійно вести справи; труднощі в демонстрації прихильності; проблема взаємодії з іншими людьми; проблема з близькими, партнерами; бажання бути серед людей, сексуальне життя; втома. Пацієнти відповідали на питання, за 5-бальною шкалою: «ніколи», «рідко», «іноді», «часто» або «весь час». Використовувалась українська версія SKINDEX-29. [14]

**Результати дослідження.** Аналіз складових опитувальника якості життя SKINDEX-29 у хворих на псоріаз свідчить про значний вплив на їхній емоційний стан та соціальне функціонування.

Негативні емоції мали місце іноді, часто або весь час у пацієнтів з псоріазом, а саме: приниження переживали 40% пацієнтів, роздратування – 82, фрустрацію/розчарування – 50, побоювання, що хвороба може бути серйозною – 52; депресію – 73; занепокоєння про залишкові шрами після висипу – 40; сором – 63; страх погіршення фізичних симптомів хвороби – 82; гнів – 72; збентеження – 74%.

За шкалою соціального функціонування пацієнти з псоріазом відзначили найбільший вплив за такими показниками: проблеми в роботі/хобі відчували – 70% опитаних; вплив на суспільне життя – 65; проблеми взаємодії з оточуючими – 58; проблеми в стосунках з близькими, коханими – 50; вплив на бажання бути з людьми – 50; порушення сну – 48; труднощі у веденні справ самостійно – 46; труднощі в демонстрації прихильності – 42; втому – 42; схильність залишатися вдома – 40; сексуальне життя – 38%.

Емоції, які найчастіше зазнають пацієнти з псоріазом: депресія, сором, неспокій, тривога, гнів і роздратування щодо проблем функціонування пацієнти найчастіше повідомляли, що хвороба ускладнює їх можливість працювати чи займатись хобі, значно впливає на соціальне життя та на взаємодію з оточенням.

Досить часто пацієнти з псоріазом у зв'язку з помітністю захворювання переживають досвід стигматизації [15]. Стигма є важким соціальним стереотипом по відношенню до людини на основі небажаних характеристик, якостей. Видимі пошкодження на шкірі у пацієн-

тів з псоріазом викликають почуття стигматизації, осуду, які можуть призвести до психологічного стресу і соціальної ізоляції [16]. Стигма як біологічна або соціальна ознака, що відсторонює людину від інших, дискредитує і підриває взаємодії з іншими людьми [17]. Сором відіграє ключову роль у досвіді стигматизації. У цьому дослідженні сором був однією з емоцій, що найчастіше відзначали хворі на псоріаз, особливо жінки і пацієнти з великою тривалістю захворювання. Почуття сорому може мати сильний вплив на суспільне життя, тому що саме це переживання може призвести до відмови від відвідування громадських місць, тим самим зменшуючи всі соціальні можливості, навіть з питань зайнятості та у відносинах з людьми [5]. Зокрема сексуальні відносини можуть бути порушені, і проблеми можуть зберігатися навіть після значного клінічного поліпшення, зменшення симптомів при псоріазі [13].

**Висновки.** Отже, пацієнти, скоріше, страждають від значного міжособистісного і психологічного дискомфорту, а також значної соціальної стигматизації.

Метою цього дослідження було показати, що гнів, сором, депресія, тривога, занепокоєння, страх і соціальні проблеми мають значний вплив на пацієнтів із псоріазом. Таким чином, дерматологам необхідно звернути особливу увагу на ці психологічні аспекти в діагностично-лікувальному процесі пацієнтів із псоріазом. Також вони можуть отримати вигоду з додаткового психологічного втручання до та під час лікування. Опитувальники якості життя можуть бути для лікаря джерелом додаткової інформації щодо оцінки хворим свого емоційного та фізичного стану, впливу захворювання та лікування на різні аспекти життя.

#### Список використаної літератури

1. National Psoriasis Foundation. About psoriasis: statistics. Available at: <http://www.psoriasis.org/netcommunity/learn/about-psoriasis/statistics>.
2. Українська асоціація псоріазу. [http://psoriasis.in.ua/psor\\_about.php](http://psoriasis.in.ua/psor_about.php)
3. Kimball Ab., Jacobson C., Weiss S., Vreeland M.G., Wu Y. The psychosocial burden of psoriasis // *Am J Clin Dermatol*, 2005; 6: 383–392.
4. Schmid-Ott G., Kunsebeck H.W., Jager B., Sittig U., Hofste N., Ott R., et al. Significance of the stigmatization experience of psoriasis patients: a 1-year follow-up of the illness and its psychosocial consequences in men and women // *Acta Derm Venereol*, 2005; 85: 27–32.
5. Weiss S.C., Kimball Ab., Liewehr D.J., Blauvelt A., Turner M.L., Emanuel E.J. Quantifying the harmful effect of psoriasis on health-related quality of life // *J Am Acad Dermatol*, 2002; 47: 512–518.
6. Magin P., Adams J., Heading G., Pond D., Smith W. The psychological sequelae of psoriasis: results of a qualitative study // *Psychol Health Med*, 2009; 14: 150–161.
7. Conrad R., Geiser F., Haidl G., Hutmacher M., Liedtke R., Wermter F. Relationship between anger and pruritus perception in patients with chronic idiopathic urticaria and psoriasis // *J Eur Acad Dermatol Venereol*, 2008; 22: 1062–1069.
8. Horn E.J., Fox K.M., Patel V., Chiou C.F., Dann F., Lebwohl M. Association of patient-reported psoriasis severity with income and employment // *J Am Acad Dermatol*, 2007; 57: 963–971.
9. Finlay A.Y., Khan G.K. Dermatology Life Quality Index (DLQI) – a simple practical measure for routine clinical use // *Clin Exp Dermatol*, 1994; 19: 210–216.
10. Chren M.M., Lasek R.J., Flocke S.A., Zyzanski S.J. Improved discriminative and evaluative capability of a refined version of Skindex, a quality-of-life instrument for patients with skin diseases // *Arch Dermatol*, 1997; 133: 1433–1440.
11. Chren M.M., Lasek R.J., Quinn L.M. et al. Skindex, a Quality-of-life measure for patients with skin disease: reliability, validity, and responsiveness // *J. Invest. Dermatol*, 1996. – 107. – P. 707–713.
12. Sampogna F., Raskovic D., Guerra L., Pedicelli C., Tabolli S., Leoni L., et al. Identification of categories at risk for high quality of life impairment in patients with vitiligo. *br J Dermatol*, 2008; 159: 351–359.
13. Sampogna F., Gisondi P., Tabolli S., Abeni D. Impairment of sexual life in patients with psoriasis // *Dermatology*, 2007; 214: 144–150.



14. Чернишов П.В. Створення та міжкультурна адаптація українських версій опитувальників SKINDEX-29, SKINDEX-16 індексу недієздатності при псоріазі та подальша валідація української версії дерматологічного індексу якості життя [Текст] / П.В. Чернишов // Лікарська справа. Врачебное дело. – 2009. – № 1/2. – С. 95–98.

15. Ginsburg IH, Link bG. Feelings of stigmatization in patients with psoriasis // J Am Acad Dermatol 1989; 20: 53–63.

16. Hrehorow E., Salomon J., Matusiak L. et al. Patients with psoriasis feel stigmatized // Acta Derm Venereol, 2011; 92: 67–72.

17. Jones E., Farina A., Hastorf A., Markus H., Miller D. Social stigma: the psychology of marked relationships. New York: Freeman; 1984.

В данном исследовании проведен анализ распространенности некоторых психосоциальных проблем пациентов с псориазом. Приведены результаты эмоциональных и функциональных аспектов переживания данного заболевания. Оценено влияние заболевания на качество жизни больных псориазом.

*Ключевые слова: псориаз, качество жизни, SKINDEX-29, стигматизация.*

This study analyzes the prevalence of some of the psychosocial problems of patients with psoriasis. The results of emotional and functional aspects of the disease experience are shown. The effect of the disease on life quality of patients with psoriasis are estimated.

*Key words: psoriasis, life quality, SKINDEX-29, stigmatisation.*

*Надійшло до редакції 5.05.2012.*