



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

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

- Волкова Н.П.**
Підготовка майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації 5
- Гришак С.М.**
Міжнародні стратегії просування рівності жінок і чоловіків як фактор розвитку гендерної політики в галузі освіти на пострадянському просторі..... 16
- Ніколенко Л.М.**
Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті 21
- Трубінікова Ю.О.**
Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні 26
- Тюріна В.О.**
Педагогічна технологія як фактор впливу на формування у слухачів магістратури готовності до майбутньої педагогічної діяльності 31
- Ху Жунсі**
Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України 36

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

- Гальченко О.Ю.** Психологічні передумови формування англомовної компетентності студентів коледжів..... 42

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'язкове.

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

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 1 від 22.02.2013 р.).

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

1 (5) 2013

Онипко О.І.

Мета і зміст навчання студентів поліграфічних спеціальностей
англійського професійно орієнтованого усного мовлення..... 49

Павловська Ю.В.

Психологічні передумови індивідуалізації навчання
англійської мови майбутніх аналітиків систем 54

Пахомова Т.О., Сенченко Я.С.

Формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів
в умовах лінгвосоціокультурного підходу..... 59

Тарнопольский О.Б., Корнева З.М.

Формулировка цели обучения английскому языку
на I курсе экономических и технических вузов
в условиях интеграции преподавания языка и специальности 65

ПСИХОЛОГІЯ

Кириченко В.В., Дорохина А.Е.

Представления современной молодежи о свободе..... 74

Мілушина М.О.

Основні дефініції дослідження осіб з обмеженими фізичними можливостями 79

Ніколенко А.Є.

Індивідуально-типологічні особливості особистості хворих на ревматоїдний артрит..... 84

Сурякова М.В., Ермолаєва Т.В.

Самоорганізація особистості у вільний час..... 88

Шевченко Н.Ф.

Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів 95

Реферати.....102

PEDAGOGY

Volkova N.P. Preparing future teachers for professionally directed communication.....	5
Grishak S.M. International strategies of promoting the equality of men and women as a factor of gender policy development in the field of education in post-Soviet countries.....	16
Nikolenko L.M. The notion of extracurricular activities in socio-pedagogical aspect.....	21
Trubnikova Y.O. Using communicative method as one of the most effective in teaching the Ukrainian language to foreign students at the preparatory stage of language learning	26
Turina V.O. Pedagogical technology as the factor of influence in shaping graduate students' readiness for future pedagogical activities	31
Hu Zhunsi Sociocultural features of Chinese students' adaptation to training at universities of Ukraine.....	36

METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Gal'chenko O.Y. The psychological basics of the English language proficiency formation at colleges	42
Onypko O.I. The goal and content of teaching ESP oral communication to students majoring in printing	49
Pavlovska Y.V. Psychological prerequisites of individualizing English teaching to future system analysts	54
Pahomova T.A., Senchenko Y.S. The formation of communicative competence in English under the conditions of linguasociocultural approach	59
Tarnopolsky O.B., Kornieva Z.M. Formulating the goal of teaching English to 1 st year students majoring in Economics and Technology in the conditions of integrating foreign language and speciality studies	65

===== ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР – Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор	
Редакційна рада <i>Заступник головного редактора</i> А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор	Редакційна колегія серії <i>Головний редактор серії</i> О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент Ю.К. Тараненко, доктор технічних наук, професор О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор	Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор (<i>заступник головного редактора серії</i>) О.О. Павленко, доктор педагогічних наук, професор Т.В. Ткач, доктор психологічних наук, професор В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор Т.І. Суценко, доктор педагогічних наук, професор Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія) Дж.Л. Ліонтас, доктор (США) Е. Френдо, магістр (Німеччина) В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор Г.А. Пальм, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар)

Kyrychenko V.V., Dorohina A.E. Ideas of freedom among young people of today.....	74
Milushina M.A. Basic definitions in the study of persons with disabilities	79
Nikolenko A.E. Individual and typological personality characteristics patients with rheumatic arthritis	84
Suriyakova M.V., Ermolaeva T.V. Personal self-organisation in spare time	88
Shevchenko N.F. The study of future psychologists' professional orientation	99
Summaries	102

Редактор *О.О. Шевцова*

Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич*

Підписано до друку 4.04.2013. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 9.45.

Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:

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

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.011

Н.П. ВОЛКОВА,

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розкрито сутність феномену «комп'ютерна комунікація», її комунікативні можливості, засоби, особливості; обґрунтовано вагомість для вчителя володіння засобами комп'ютерної комунікації; висвітлено особливості підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації.

Ключові слова: комп'ютерна комунікація, засоби комп'ютерної комунікації, підготовка майбутніх учителів.

Актуальність проблеми. Актуальність проблеми зумовлена тим, що сучасний професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль професійної комунікації в освітньому процесі як засобу координації педагогічної діяльності, самореалізації, самовизначення та самоствердження. Учитель має вільно організовувати діалог із різними за фахом людьми, реальними та віртуальними партнерами, вдаючись до вербальних, невербальних засобів комунікації, активно використовуючи можливості комп'ютерних мереж для організації плідного взаємообміну інформацією. Він має не тільки застосовувати сучасні інформаційні технології, але й співпрацювати, конкурувати з ними, з необмеженими інформаційними ресурсами, користуватися комплексом комунікативних послуг, передбачених інформаційно-освітнім середовищем.

Аналіз досліджень і публікацій. Застосування комп'ютерів як засобів опосередкованої комунікації увійшло в суспільну практику ХХ ст., що зробило актуальним появу «комп'ютерної комунікації», яка передбачає культурний поліморфізм, що відкриває простір для трансформації монологу у діалог та полілог (природа – культура, культура – суспільство, наука – мистецтво культури) і має значні можливості до подальшого розвитку засобів комунікації та спонукало науковців до дослідження комп'ютерних засобів комунікації, їх комунікативних можливостей (Т. Берліна, З. Джаліашвілі, В. Долматов, Н. Женова, Дж. Лалл, О. Леонтович, Н. Морзе, Б. Набока, А. Романов, С. Русаков, О. Пехота, П. Підкасистий, І. Підласий та ін.).

Проте незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених комп'ютерній комунікації, і сьогодні питання щодо підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є обґрунтування особливостей підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації.

Згідно з метою було поставлено **завдання**: розкрити сутність феномену «комп'ютерна комунікація», її комунікативні можливості, засоби, особливості та обґрунтувати вагомість для вчителя володіння засобами комп'ютерної комунікації; висвітлити особливості підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Щодо сутності феномену, то комп'ютерну комунікацію тлумачимо як комунікацію за допомогою вербальних та невербальних комунікативних систем, опосередковану комп'ютерними засобами комунікації (електронна пошта, телеконференція, веб-конференція, чат, форум). Вона включає всі традиційні види і форми мовлення – *усну, письмову, внутрішню, монологічну і діалогічну* (системи «людина – комп'ютер – людина», «людина – комп'ютер»), що зумовлює створення особливої форми комунікації – *метакомунікації* [17, с. 70], яка знімає просторово-часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації та визначає новий темп і ритм розвитку розумової діяльності майбутніх фахівців. Комп'ютерні комунікації дозволяють вступити в діалог з розосередженою у просторі групою однодумців, віддалених один від одного суб'єктів завдяки можливості прийому та відправлення текстової інформації кожним з учасників решті. Ця форма взаємодії перетворюється на засіб міжнародної комунікації, що дає змогу залучити фахівців різних галузей знань до спільного вирішення загальнолюдських проблем [17, с. 71]. Ефективність її обумовлена рівнем володіння засобами первинних комунікативних процесів (вербальними, невербальними, слуховими, візуальними та ін.), адекватністю інтерпретації змістів повідомлення, усвідомлення мотивів суб'єктів комунікації.

Опрацьовуючи сучасні комп'ютерні комунікації, науковці А. Столяревська, А. Романов, В. Торопцов, Д. Григорович, А. Андрєєв, М. Олексєєв, С. Григор'єв, Т. Берліна, С. Гунько, З. Джаліашвілі, В. Долматов, О. Леонтович, Н. Морзе, Н. Женова, О. Пехота та ін. вказують на значні комунікативні можливості:

- мультимедійний зв'язок, що передбачає поєднання голосу, тексту та відеозображення, які передаються по одній фізичній лінії зв'язку («перехід від вербальної до графічної комунікації на наочному, візуально-образному рівні» [14, с. 40]). Суттєвим творчим елементом такої комунікації є вибір засобу подання інформації;

- *гіпермедіасистеми*, що стимулюють внутрішній діалог користувача за умови, коли гіпертекст (база даних, яка складається з текстових та/або графічних фрагментів, що містять логіко-сміслові або асоціативні зв'язки для переходу від одного вузла до іншого [14, с. 120]), поєднує у собі завдання на розуміння і предметні мікрозадачі. Ці види діяльності, розкриваючи способи мислення, сприяють зіставленню різних позицій, спонукають до самостійного розмірковування або оцінки висловлених гіпотез, аргументів, до прийняття самостійних рішень, аналізу різних позицій, оцінних суджень [11];

- *телекомунікаційні технології* (технології передачі та одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж [9, с. 170]), які базуються на широкому спілкуванні, зближенні, стиранні кордонів між окремими соціумами, на вільному обміні думками, ідеями, інформацією учасників спільного проекту; засновані на широких контактах з культурою різних народів, досвідом людства; стимулюють розвиток рідної мови та оволодіння іноземними мовами [7].

Науковці Н. Морзе, А. Сергєєв [7; 12] пропонують варіанти класифікації систем комунікації. Так, за адресною спрямованістю повідомлень і часом реакції відповіді на них виділено системи особистого (діалогового) та колективного (полілогового) листування; за часом реакції на відправлене повідомлення – системи інтерактивного (синхронного режиму зв'язку on-line) й відстроченого спілкування (асинхронного режиму зв'язку off-line).

Різні засоби комп'ютерної комунікації (електронна пошта, телеконференція, веб-конференція, чат (Internet Relay Chat), форум) детермінують різну інтенсивність діалогу. Так, якщо обмін інформацією здійснюється за допомогою електронної пошти, діалог уповільнюється, він зазвичай високоструктурований, оскільки здійснюється у письмовій формі. Високий ступінь інтенсивності діалогу досягається за допомогою комп'ютерних конференцій, у процесі яких користувач відповідає на запитання інших і кожен має можливість взяти участь у діалозі, інформаційно збагативши його.

Дослідники виділяють ще одну форму комунікації – внутрішню дидактичну розмову (керований внутрішній дидактичний діалог) – *квазидіалог*, що здійснюється у формі інструкцій, які містять припущення відносно того, що людина уже володіє основною інформацією щодо того чи іншого твердження [8, с. 72]. Впровадження комп'ютерних комунікацій підвищує вимоги і до усного, і до писемного мовлення (мовленнєвих умінь) та передбачає на-

явність умінь користуватися інформаційними ресурсами комп'ютерних технологій (діалог «людина – комп'ютер», діалог «людина – комп'ютер – людина»).

Комп'ютерні комунікації завдяки наочному поданню інтелектуальних засобів (гіпотез, прийомів аналізу умови, контролю за діями) дозволяють забезпечити включення користувача у змодельований комп'ютером процес розмірковування, що уможливорює засвоєння нової інформації в умовах внутрішньої комунікації.

Крім того, комп'ютерна комунікація робить процес використання освітніх, інформаційних ресурсів *гуманним, демократичним, відкритим, толерантним* [1]: через фізичну непредставленість партнерів у текстовій комунікації не виникає традиційних комунікативних бар'єрів, обумовлених зовнішніми даними співрозмовників: стать, вік, соціальний статус, майнові, географічні характеристики; з'являється можливість створювати про себе будь-яке враження за власним бажанням, тобто стає можливим конструювання віртуальних особистостей; відсутні попередня категоризація й оцінка партнера за зовнішніми даними; знімається проблема, пов'язана з труднощами формулювання своїх думок під час прямого діалогу між суб'єктами комунікації; з'являється можливість пробних комунікативних дій та їх корекції.

Характерним для неї є: висока інтенсивність і добровільність контактів; можливість «бути в один і той же час у різних місцях»; інтерактивність (можливість зворотного зв'язку); зближення комунікативних інтересів партнерів, взаємна інформаційна продуктивність комунікації, значна комунікативна активність користувачів і, як наслідок, – їх висока інформаційність у досліджуваних питаннях; стійке прагнення до емоційного наповнення змісту інформації (використання «смайликів», аббревіатур, подвоєння дієслів); своєрідність міжособистісного сприйняття в умовах відсутності невербальної інформації (вплив механізмів стереотипізації та ідентифікації, установки, очікування бажаних якостей у партнері).

Проте сьогодні проблема відсутності невербального впливу в умовах комп'ютерної комунікації, на якій як обмежувальній акцентують увагу дослідники, вирішується шляхом впровадження мережевих мультимедійних технологій, таких як Quick Video Server (QVS) – програмне забезпечення відеосервера на базі операційної системи Windows NT (забезпечує економічне і просте спільне використання відеоданих). QVS підтримує всі стандарти відеоформатів, включаючи MPEG-1, MPEG-2, Indeo, QuickTime, Cinepak і Motion-JPEG. Програма QVS добре працює зі стандартними локальними мережами (Ethernet, Token-Ring, Fast Ethernet, FDDI, ATM) і глобальними мережами на основі протоколу TCP/IP. За допомогою такого роду серверів користувачі мережі можуть бути забезпечені високоякісним відеосервісом у режимі реального часу і активної повноцінної комунікації.

Для повноцінної професійно спрямованої комп'ютерної комунікації вчитель має володіти уміннями використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина–комп'ютер» (працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації [4]; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук, добір необхідних даних із різних джерел інформації (професійна, психолого-педагогічна література, періодика); працювати з текстовими файлами – Web-сторінками; інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу (використовувати інформаційні ресурси Інтернету та локальної мережі для організації навчального процесу; управляти навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій); комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина–комп'ютер–людина»), приймати й надсилати повідомлення електронною поштою; встановлювати комунікативні зв'язки в асинхронному режимі зв'язку (або режимі off-line та on-line); володіти культурою діалогу (сетікетом) із всесвітньою мережею. Варто обговоритися, що тут під інформацією ми розуміємо: цілеспрямований обмін думками й повідомленнями, одержуваними у процесі сприйняття співрозмовника; прагматичний та емоційний аспекти обміну повідомленнями. У цьому визначенні відображено психологічні, лінгвістичні й педагогічні особливості вербальної та невербальної комунікації, що, на наш погляд, необхідно враховувати у процесі підготовки студентів до професійно-педагогічної комунікації.

Розкривши сутність феномену «комп'ютерна комунікація», її комунікативні можливості, засоби та особливості реалізації, обґрунтуємо власну позицію щодо особливостей підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації.

Розуміючи провідну мету вищої школи у підготовці педагога, здатного спрямувати свою діяльність на всебічний розвиток особистості учня, вважаємо, що зміст підготовки майбутніх учителів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими комунікативними знаннями, але й на формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли у кожному акті комунікації, передбачати і враховувати близькі й віддалені її наслідки. Отже, знання мають усвідомлюватися студентами як цінність. Згідно з положеннями Ю. Пасова «зміст ... має представляти, відображати 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» [10, с. 185].

Ціннісно-смысловий зміст комунікативних знань передбачає виділення основних цінностей, норм і еталонів комп'ютерної комунікації, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань, що «фіксують у навчальному процесі у явному вигляді особистісне ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відмінне від пізнавального» [15]. Вони є необхідним засобом засвоєння знань і одночасно виступають особистісно вагомим результатом їх засвоєння, перетворюючись на *особистісне знання* (особистісно значуще для здійснення плідної соціально значущої діяльності), що є надзвичайно важливим, оскільки процес нарощування інформації може протікати лише у сфері особистісного знання; творча діяльність людини найбільш повно реалізується на фундаменті особистісно значущого знання.

За гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання, *надання знанням особистісного сенсу* («індивідуалізованого усвідомленого відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів її діяльності» [16, с. 186]) забезпечує становлення системи особистісних смислів студентів. 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 та відносини між ними: фундаментальні об'єкти навколишнього світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів» [Там же, 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) [Там же, с. 186].

Усвідомлюємо, що знання може бути засвоєне лише завдяки *власній пізнавальній активності* суб'єкта. Отже, під час організації засвоєння комунікативних знань важливим є заздалегідь спланована діяльність, яка дозволить студентам екстеріоризувати їх у вигляді відповідних комунікативних дій і вчинків, збагатити особистий комунікативний досвід, зможе забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння. На наше переконання, *комунікативні знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої комп'ютерної комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду, формування компетентності у здійсненні досліджуваної комунікації*.

Виходячи із зазначеного, зміст підготовки студентів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації має проектуватися не просто як знакова система (А. Вербицький [3]) плюс діяльність щодо його засвоєння, а і як предмет діяльності студента. Тоді засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

Підбиваючи підсумки, відзначимо, що істотним критерієм у доборі змісту підготовки студентів до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації має бути те, що за результатами його опанування майбутній учитель зможе виробити власний погляд на професійно спрямовану комп'ютерну комунікацію як на об'єкт педагогічного моделюван-

ня, який потребує творчого підходу, необхідності неперервної комунікативної освіти. Крім того, обсяг знань має бути достатнім для того, щоб студенти змогли самостійно реалізовувати у практичній педагогічній діяльності технології комп'ютерної комунікації, моделювати конкретні комунікативні дії, опановувати нові знання, збагачувати комунікативний досвід.

Усвідомлюємо, що ставлення кожного студента до цінності того або іншого знання має індивідуальний характер, проте прийоми ціннісно-орієнтовної діяльності здійснюються кожним суб'єктом у процесі формування власного ставлення, що й обумовлює їх використання. До них відносимо прийоми: *фактичного аналізу ситуацій і явищ, оцінного аналізу ситуацій і явищ, актуалізації особистісних цінностей, цілепокладання*.

Уведення цих прийомів у процес навчання є запорукою здобуття студентами глибоких знань комп'ютерної комунікації як засобу компетентного вирішення завдань навчання й виховання учнів, організації різноманітної комунікації; усвідомлення етичних норм і правил взаємодії.

Засобами здійснення комунікативної діяльності, застосування системи знань виступають уміння – свідоме оволодіння сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій) [6, с. 254]. Як особистісний феномен уміння належать до продуктивної діяльності, формуються й розвиваються саме в процесі цієї діяльності. Сформовані вміння у подальшому стануть запорукою опанування нових знань, використання їх при розв'язанні теоретичних чи практичних питань. Дидактика умінь, їх єдність і розвиток є одним із істотних аспектів багатогранного процесу включення особистості в практику.

О. Грейліх зазначає, що кожен учитель, як правило, над усе цінує у своїй професійній діяльності і поведінці те, що напрацьовано ним самим і виникло як наслідок власного життєвого досвіду, з аналізу і узагальнення емпіричних знахідок у сфері спілкування, які стали для нього власним надбанням. Ось чому кожен студент потенційно здатний самостійно відтренувати комунікативні дії, що узгоджуються з сутністю його вчинків, характерних для нього як особистості, і буде найкращим чином забезпечувати й виробляти індивідуальний досвід спілкування з іншими людьми [5, с. 9]. Погоджуючись з вищенаведеними формулюваннями та враховуючи залежність формування умінь від наявності відповідних знань, вважаємо за необхідне подавати їх у *логічній єдності, де на основі певного виду знань формується одне або декілька умінь*. Щоб оволодіти вміннями, необхідно засвоїти знання про те, яким чином діяти у запропонованих умовах і які саме навички розвивати. Виходячи з цього, можна стверджувати, що усвідомлене і творче застосування навичок свідчить про сформованість умінь. Ці загальні положення рівною мірою стосуються процесу формування усіх видів умінь, зокрема інформаційно-пошукових комунікативних.

На основі означених вище підходів можна дійти висновку про те, що *формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь буде тим ефективнішим, чим глибше особистість оволодіє відповідними знаннями комп'ютерної комунікації і відповідними навичками*. Таким чином, зміст навчання має забезпечити *формування у студентів інформаційно-пошукових комунікативних умінь для виконання певних видів комунікативної діяльності*.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння інформаційно-пошукових комунікативних умінь як до інтегративної властивості особистості, комплексу комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній, практичній та технологічній підготовленості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення комп'ютерної комунікації. Інформаційно-пошукові комунікативні вміння за своєю сутністю є внутрішньою моделлю майбутньої професійно спрямованої комп'ютерної комунікації, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечує її ефективність. Інформаційно-пошукові комунікативні вміння концентрують те, чого набуває особистість у процесі зовнішньої (практичної, педагогічної, комунікативної) діяльності, й одночасно розвиваються внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів. Групу інформаційно-пошукових комунікативних умінь (складова комунікативних умінь), які обра-
но для формування у процесі підготовки майбутніх учителів до здійснення комп'ютерної комунікації, та їх критерії наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Інформаційно-пошукові комунікативні вміння та їх критерії

Інформаційно-пошукові комунікативні вміння	Критерії оцінки
Використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина – комп'ютер»)	Адекватне формулювання власних потреб в інформації
	Володіння різними носіями, електронними банками інформації
	Швидкий і кваліфікований пошук, добір необхідних даних з різних джерел інформації (професійна, психолого-педагогічна література, періодика)
	Користування різними видами бібліографічних покажчиків, довідковою літературою (словниками, енциклопедіями, довідниками)
	Робота з текстовими файлами – Web-сторінками
Використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу	Володіння основними засобами подання інформації
	Подання інформації в зрозумілому вигляді
	Використання інформаційних ресурсів Інтернет для організації навчального процесу
	Використання ресурсів локальної мережі для організації навчально-виховного процесу
	Управління навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій
Використовувати комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина – комп'ютер – людина»)	Приймання й надсилання повідомлень електронною поштою
	Встановлення комунікативних зв'язків в асинхронному режимі зв'язку (off-line)
	Володіння технологією синхронного режиму зв'язку (on-line)
	Підтримання діалогу з учасниками всесвітніх тематичних телеконференцій
	Володіння культурою діалогу (сетікетом) із всесвітньою мережею

Зазначені теоретичні міркування було покладено в основу розробки змісту та технологій підготовки майбутніх учителів до здійснення комп'ютерної комунікації, представленого у модулі «Комп'ютерні технології як засоби професійно-педагогічної комунікації», який містить матеріал про можливості комп'ютера як засобу ППК; діалогу в системі «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина». Розкриваються питання застосування у ППК інформаційних технологій, зокрема комп'ютерної технології, гіпертекстової технології, мульти- та гіпермедіа технологій, інформаційно-пошукових систем; про комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку off-line й on-line; труднощі, негативні наслідки впровадження комп'ютерних технологій; дистанційне навчання, його сутність, моделі, форми взаємодії.

Визначено сукупність знань, якими мають володіти студенти за підсумками вивчення модуля: архітектура, апаратне обладнання комп'ютера, експлуатаційні правила та ергономічні норми його використання; інтерактивні режими роботи з комп'ютером; комп'ютерні інформаційно-комунікативні системи; особливості використання комп'ютерних мереж у педагогічній діяльності; програми взаємодії у мережі; форми контакту в комп'ютерних мережах; особливості роботи з Web-сторінками мережі Internet; комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку off-line та on-line; особливості комунікативних зв'язків за допомогою електронної пошти; алгоритм встановлення комунікативних зв'язків через участь у всесвітніх тематичних телеконференціях; алгоритм роботи вчителя з електронними банками інформації, пошук фахової інформації у мережі Internet; особливості мережевого етикету; способи взаємодії викладача і студентів, які мають місце в дистанційному навчанні. Опанування модуля передбачає оволодіння вміннями (табл. 1).

Розуміння загальної мети процесу підготовки майбутніх учителів до здійснення комп'ютерної комунікації вимагало адекватної технології навчання (сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей [2, с. 9–10]), яка спроможна забезпечити «запуск» внутрішніх механізмів самороз-

витку, самореалізації та самовдосконалення особистості майбутнього вчителя у різновидах комп'ютерної комунікації, зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін, поетапне відпрацювання інформаційно-пошукових комунікативних умінь та навичок, рефлексію своїх досягнень у професійному й особистісному зростанні і як результат – набуття студентами особистісного досвіду встановлення взаємозв'язків у системі «людина – людина». Підґрунтям цієї технології є особистісно-діяльнісний підхід (особистісно орієнтовані технології навчання), урахування динаміки особистісного комунікативного досвіду (технологія накопичення комунікативного досвіду), самостійна робота студентів.

Провідним видом діяльності студентів має бути різноманітна комунікативна і рефлексивна діяльність на основі використання особистісно орієнтованих технологій навчання, виконання різноманітних вправ та самостійної роботи. За допомогою повсякденних, різноманітних професійних комунікацій забезпечується актуалізація ціннісного потенціалу комунікативних знань, взаємозбагачення особистісного комунікативного досвіду суб'єктів комунікації, здійснення експертизи та корекції власних комунікативних дій. Оптимальне поєднання зазначених технологій навчання створює додаткову мотивацію і підвищує активність студентів до засвоєння знань, формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь.

Наголошуємо на доцільності *технології ситуаційного навчання*, «застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації» [13, с. 9], завданням якої є вироблення навичок комунікативної поведінки студента залежно від ситуації. Під час розв'язання задачі-ситуації у студента виникає потреба поставити себе на місце вчителя та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення задач-ситуацій сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до проблем комунікації вчителя, предмета; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. Крім того, впровадження ситуаційного навчання сприяє відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки у комунікації, забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у певному випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу.

Аналіз задач-ситуацій розглядаємо як вирішення:

- проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної та суб'єктивної реальності, джерелом яких є розмаїття комунікативних проблем і ситуацій життєдіяльності особистості – освітніх, професійних та ін.;

- комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних комунікативних дій і прийнятих рішень. Змістовою основою задач-ситуацій мають виступати професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

- задач-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів педагогічного такту, регуляцію власного емоційного стану. Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами (в основі – метод Case-study – метод комплексного вивчення явища). На етапі моделювання ситуацій студенти мають розробити для однокурсників проблемні ситуації професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної комунікації (дії педагога в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні), способи їх вирішення).

Проектуючи задачі-ситуації ціннісно-сміслового аналізу реальності, педагог має добирати зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали комунікативної діяльності й стимулювати вироблення нових критеріїв оцінки реальності, що виникає. В умовах свободи вибору студента, його самостійності створюються умови для значних змін у переконаннях, відносинах, цінностях, самооцінці. Специфіка діяльності педагога виявляється у своєрідному входженні за допомогою педагогічних технологій у структуру процесів самосвідомості й самоорганізації особистості з метою їх підтримки. Ця невидима зовні діяльність (метадіяльність) зміцнює або добудовує структури самосвідомості й тим самим активізує та оптимізує їх роботу.

Зразок ситуації може бути обговорений з викладачем, однокурсниками. Технологію ситуаційного навчання (передусім іншим технологіям) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації вчителя.

Варто враховувати, що опосередкований діалог з комп'ютером можливий за умови, коли а) студент і комп'ютер розуміють повідомлення один одного; б) їх спільна робота має професійне спрямування; в) студент і комп'ютер можуть чинити вплив на повідомлення один одного (наприклад, при виконанні певного завдання комп'ютер може давати рекомендації для коригування й спрямування діяльності студента, а студент може вносити свої зміни до запропонованих послуг комп'ютера); г) комп'ютерні навчальні системи адаптовані до здійснення комунікації зі студентами; відповідають умовам гнучкості, комфортності, простоти; яскраві, відкриті, потребують мінімальних витрат часу на знайомство з системою та підтримують обмін інформацією природною мовою.

Студенти мають оволодіти специфічною культурою здійснення опосередкованого діалогу із всесвітньою мережею Інтернет, який відбувається за своїми законами. На сьогодні в глобальних інформаційних мережах (Інтернет, FidoNet) сформульовано етичні правила діалогу із всесвітньою мережею, які можна знайти на сайтах (relcom.education). Це так званий мережевий етикет (сетікет) – сукупність норм (правил) поведінки в інформаційному просторі (www.setiket.by.ru).

Викладач має урахувати, що діалог студента з комп'ютером, як і звичайний, передбачає обмін змістом: знаннями, способами діяльності, емоційно-ціннісним ставленням, мотиваційно-вольовим впливом на іншу людину з метою зміни її поведінки. Проте цей діалог все ж є результатом дії студента суворо у межах розробленої фахівцями-програмістами програми. Тому його не можна назвати рівноважним (людина отримує нову інформацію у межах уже відомих знань машини). Результатом роботи людини і персонального комп'ютера майже завжди є нова інформація, що виробляється людиною за допомогою комп'ютера (меж, яких змінити не можна, але скористатися для розвитку – можна).

Оволодіння студентами майстерністю опосередкованого діалогу забезпечують *програми обміну повідомленнями в режимі реального часу*, які відображають повідомлення відразу після їх відправлення, без суттєвої затримки часу і дозволяють взаємодіяти не тільки за схемою «*студент – комп'ютер – студент*», але й у групі, реалізуючи схему «*студент – комп'ютер – (студенти + викладач)*». Повідомлення фіксуються на комп'ютері викладача, дозволяючи йому бути природно включеним у загальний діалог студентів і реалізовувати додатковий контроль за їхнім діалогом, виявляти рівень знань студентів, наявні проблеми, своєчасно коригувати їхню діяльність.

Підготовка студентів до професійно спрямованої комп'ютерної комунікації передбачає використання систем *особистого* (чат (chat) діалогу, коли повідомлення, що набирається одним із його учасників автоматично відображається й у іншого учасника, на яке він таким же чином відповідає, продовжуючи у такий спосіб діалог), й *колективного* (колективний чат, коли учасники колективного обговорення по черзі обмінюються репліками-повідомленнями) діалогу за допомогою електронної пошти (e-mail). Студент набирає повідомлення і відсилає його адресату, який миттєво або у зручний для нього час це повідомлення одержує і за необхідності посилає відповідь. Повідомлення, що відсилається на електронну конференцію (форум), стає доступним усім її учасникам. Кожен учасник має можливість відповісти на таке повідомлення, підтримавши тим самим обговорення, стати навіть ініціатором нової галузі в структурі питань, обговорюваних на конференції.

Формування в студентів інформаційно-пошукових комунікативних умінь забезпечують такі види телекомунікаційних засобів в освітньому контексті: *інформаційне забезпечення* (побудова телекомунікаційних проектів на основі збирання, опрацювання, зіставлення студентами різного роду інформації, яка становить інтерес); *спільний аналіз даних* (зіставлення та чисельний аналіз інформації, що збирається в різних місцях; підготовка оглядів, аналіз результатів, звітів про те, що було виявлено).

За умови використання комп'ютерних технологій професійна позиція педагогів помітно змінюється: з носія готових знань і способів роботи вчитель перетворюється на керівника, посередника і помічника студентів у процесі спільної творчої роботи, забезпечуючи демократизацію, відкритість, толерантність у процесі навчання. Крім того, зазначимо, що використання комп'ютерного діалогу змінює характер навчально-виховного процесу, сприяє формуванню у студентів планетарної свідомості, відчуття приналежності до людства, планетарного соціуму, відповідальності за майбутнє, містить потенціал для розвитку патріотизму, інтернаціоналізму, колективізму.

Чільне місце відведено *вправам* – завданням, які потребують багаторазового виконання дії з метою її засвоєння. У процесі виконання вправ відбувається з'ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення.

Результатом виконання вправ стають навички і звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багаторазовість виконання вправ формує нормативи правильності дій, у подальшому – точності, а потім – швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість – сформованість навички.

Доцільними вважаємо пошукові вправи, що забезпечують формування в студентів інформаційно-пошукових комунікативних умінь. Нами розроблено зміст, технологію спрямованого та контекстного пошуку даних (пошук фахової (психолого-педагогічної) інформації за допомогою пошукових серверів, робота з сайтами бібліотек та ін.), інструктивні матеріали для їх виконання.

Наведемо приклади деяких вправ.

1. Знайти віртуальні Web-музеї художника Ван Гога, представника імпресіонізму в образотворчому мистецтві (www.artmuseum.net/vangogh). Вивести на екран твори «Іриси», «Село», «Червоний виноградник», «Зоряна ніч», «Соняшники», підготувати розповідь для учнів.

2. За допомогою ресурсів www.earthcam.com провести віртуальну екскурсію для старшокласників по цікавих місцях планети: лондонський Біг Бен, Ейфелева вежа, Єлисейські поля.

3. Здійснити пошук сайту бібліотеки (зокрема, Вернадського), використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Internet.

4. Використовуючи ресурси сайту бібліотеки, здійснити пошук і добір літератури з визначеної теми (педагогічне спілкування, особливості взаємодії в системі «викладач – студент», міжособистісні конфлікти в педагогічному колективі тощо).

5. Використовуючи ресурси сайту бібліотеки, зокрема каталоги періодичної літератури, здійснити аналіз найбільш цікавих сучасних психолого-педагогічних проблем.

6. Використовуючи ресурси Internet, здійснити пошук найцікавіших статей з певної теми, текст статті подати в електронному вигляді як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач.

7. За допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних психолого-педагогічних видань (журнали, газети).

8. Через поштовий сервер ua.fm надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами педагогічного дослідження.

9. Використовуючи поштовий сервер, надіслати рецензію на самостійну роботу учня за допомогою програми Microsoft Outlook Express.

10. Удаючись до пошукових серверів Yandex (<http://yandex.ru>), Rambler (<http://rambler.ru>), здійснити пошук з певної теми.

Впровадження пошукових вправ дозволяє відпрацювати навички передачі, збереження й наведення інформації, поведінки в глобальному інформаційному просторі, корекцію віртуальних прийомів комунікації.

Вищезазначені технології можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання. Вони орієнтовані на продуктивне оволодіння студентами теоретичних положень комп'ютерної комунікації та практичне їх застосування, містять завдання для самоконтролю, самостійного опрацювання навчального матеріалу, інструктивні матеріали до виконання цих завдань.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що розроблені та адаптовані у навчально-виховний процес ВНЗ (Дніпропетровськ, Запоріжжя, Луганськ) змістовий та технологічний компоненти підготовки майбутніх учителів (викладачів ВНЗ) до здійснення професійно спрямованої комп'ютерної комунікації довів свою ефективність. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо розробку шляхів розвитку й методики формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» (для студентів, які не вивчають курс «Професійно-педагогічна комунікація»).

Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Дидактические возможности средств информационных и телекоммуникационных технологий в системе дистанционного обучения /А. Андреев // Материалы 12-й междунар. конф. «Информационные технологии в образовании» (ИТО-98-99): Режим доступа: (<http://ito.edu.ru/1998-99/h/andreev-t.html>).
2. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 46 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Просвещение, 1993 – 153 с.
4. Волкова Н.П. Можливості комп'ютерних інформаційно-комунікативних систем у підготовці майбутніх учителів до педагогічної комунікації / Н.П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр.; ред. Т.І. Сущенко та ін. – К.; Запоріжжя. – 2004. – Вип. 31. – С. 116–121.
5. Грейліх О.О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О. Грейліх. – К., 2000. – 19 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2 вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
7. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Морзе. – К., 2003. – 596 с.
8. Носенко Е.Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: метод. посіб. / Е.Л. Носенко, С.В. Чернишенко. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2003. – 88 с.
9. Освітні технології / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.: навч.-метод. посіб.; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Романов А.Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Торопцов, Д.Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
12. Сергеев А.Н. Развитие личностной свободы старшеклассников в условиях компьютерного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Сергеев. – Волгоград, 2002. – 191 с.
13. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
14. Столяревская А.Л. Формирование информационной культуры студентов педагогических вузов при изучении курса информатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Л. Столяревская. – Харьков, 1998. – 172 с.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
16. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: «Питер», 2001. – 536 с.
17. Чусавитина Г.Н. Педагогические условия подготовки будущих учителей к использованию электронно-коммуникативных средств в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Н. Чусавитина. – Челябинск, 1995. – 211 с.

В статье раскрыта сущность феномена «компьютерная коммуникация», ее коммуникативные возможности, средства, особенности; обоснована важность для учителя овладения средствами компьютерной коммуникации; раскрыты особенности подготовки будущих учителей к осуществлению профессионально направленной компьютерной коммуникации.

Ключевые слова: компьютерная коммуникация, средства компьютерной коммуникации, подготовка будущих учителей.

The essence of the phenomenon «**computer communication**», its **communicative possibilities**, facilities and features have been exposed in the article; the importance of computer communication facilities mastering for a teacher have been grounded; the features of future teachers' training to get them prepared for professionally directed computer communication implementation have been discussed.

Key words: computer communication, computer communication facilities, future teachers' training.

Одержано 21.01.2013.

УДК [37:305]:342.722

С.М. ГРИШАК,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ПРОСУВАННЯ РІВНОСТІ ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРІ

У статті надається огляд документів, спрямованих на розв'язання проблеми рівності жінок і чоловіків у світовому масштабі – Конвенція CEDAW, Декларація ООН про соціальний прогрес, Платформа дій, Декларація тисячоліття. Визначено, що ратифікація вищезазначених документів урядами країн пострадянського простору доводить їхній вплив на забезпечення в цих суспільствах державної гендерної політики взагалі, а також її реалізації в галузі освіти зокрема.

Ключові слова: рівність жінок і чоловіків, гендерна політика, країни пострадянського простору, галузь освіти.

Постановка проблеми. Усі сучасні пострадянські країни на цей час перебувають на етапі демократичного розвитку, найголовнішим принципом якого є визнання рівних прав і можливостей між жінками та чоловіками в усіх сферах їхньої життєдіяльності. Концепція демократії базується на засадах гендерної рівності, без якої неможливі розбудова та існування громадянського демократичного суспільства. Гендерна рівність і рівні можливості для жінок і чоловіків є непорушними принципами, базовими цінностями і стандартами, які визнані світовим товариством. Дотримання цих принципів – вимога соціальної справедливості та дійсної демократії.

У звіті Світового банку визначається, що: «Забезпечення гендерної рівності – центральна проблема процесу розвитку і, певна річ, мета цього процесу» [1, с. 17]. Сприяння встановленню гендерної рівності, на думку авторів, є необхідною складовою стратегії розвитку усього світового співтовариства, мета якої полягає в тому, «щоб як жінкам, так і чоловікам дати можливість виборсатися з тенет бідності та поліпшити свій життєвий рівень» [1, с. 18].

Така постановка питання вимагає змін у системі освіти та виховання сучасної молоді, винаходу нових інноваційних форм роботи з нею, які ґрунтуються на рівноправності статей, бо тільки вони здатні сформувати егалітарну свідомість молодих громадян як майбутніх творців власної державності.

Одним із найважливіших факторів, що сприяли становленню і розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі, на нашу думку, було прагнення новоутворених незалежних держав до розбудови дійсно демократичного суспільства, що передбачало створення правового поля й активну участь усіх верств населення у політичному житті, пріоритет прав людини та можливість їх реалізації. Від самого початку існування пострадянських держав їх лідери беруть орієнтацію на зближення з країнами Заходу задля зміцнення міжнародного престижу і легітимації своїх політичних режимів, що зобов'язує нові країни дотримуватися міжнародних норм і стандартів, у тому числі і тих, що стосуються забезпечення гендерної рівності.

Мета цієї статті полягає в змістовому вивченні низки фундаментальних міжнародних документів, присвячених розв'язанню проблеми рівності статей як одного з факторів, що сприяли розвитку гендерної політики в галузі освіти в державах пострадянського простору.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ ст. міжнародним співтовариством було досягнуто певних успіхів у напрямі створення правових інструментів і механізмів на захист гендерної рівності та шляхів її просування. Так, правовою основою для рівноправності чоловіків і жінок стали: *Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права* (1966 р.), *Міжнародний пакт про громадянські та політичні права* (1966 р.), *Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок* (1979 р.), *Декларація про викорінення насильства щодо жінок* (1993 р.).

Вищезазначені пакти, Конвенція та Декларація є міжнародним правовим і моральним фундаментом [4, с. 40]. Найважливішим серед цих документів є конвенція CEDAW (*Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок*), яка набрала чинності 3 вересня 1981 р. і вважається жіночою конституцією.

CEDAW – міжнародна угода з прав людини, присвячена виключно питанню гендерної рівності. CEDAW є цінним доповненням до гарантій гендерної рівності, проголошеним в МПГПП (*Міжнародний пакт про громадянські і політичні права*) і МПЕСКП (*Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права*), пропонуючи більш детальне керівництво державам, що домовлялися. Саме у CEDAW виражена філософія гендерної рівності міжнародної системи прав людини [2, с. 34]: у ній надаються визначальні ознаки дискримінації за статтю, знаходять чітке відображення розуміння її природи та сутності у рамках міжнародної системи прав людини.

Щодо питання, яке нами вивчається, цінність цієї конвенції ми вбачаємо в тому, що по-перше, освіта в конвенції виявляється як одна зі сфер, що потребує втручання держави для ліквідації дискримінації. Держави-учасниці зобов'язані вжити заходи для надання рівного доступу до освіти, ліквідації будь-яких стереотипів, заснованих на гендері, для отримання рівних результатів від освіти тощо [2, с. 38].

По-друге, CEDAW визнає той факт, що дискримінація вкорінюється в таких сферах життєдіяльності, як культурні, сімейні і міжособистісні відносини, тож якщо на цих рівнях не відбуваються зміни, то зусилля щодо досягнення гендерної рівності не будуть мати успіху. Інтерпретуючи вищесказане, маємо підстави вважати, що необхідні заходи щодо усунення статевої дискримінації полягають не тільки в політичному волевиявленні держав, але і в усвідомленні проблеми дискримінації та існуванні шкідливих культурних стереотипів усіма членами суспільства, що безперечно може вирішити відповідна організація просвітницької діяльності щодо проблем гендеру в системі освіти.

Майже всі держави колишнього СРСР ратифікували CEDAW. Так, Російська Федерація, Україна та Білорусь ратифікували цей документ у 1981 р.; у 1991 р. він був ратифікований Естонією, в 1992 р. – Латвією, в 1993 р. – Вірменією і Таджикистаном, у 1994 р. – Грузією, Литвою та Молдовою, в 1995 р. – Азербайджаном і Узбекистаном, у 1996–1997 рр. – Туркменістаном і Киргизстаном відповідно, і останнім його ратифікував уряд Казахстану (1998 р.).

Ратифікація Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок та пізніше підписаний урядами незалежних держав Факультативний протокол до Конвенції свідчили про прийняття державами колишнього Союзу зобов'язання до впровадження ідей гендерної рівності на всіх рівнях життєдіяльності суспільства, що, безсумнівно, вимагало від них гендерного реформування національного законодавства. Відповідно до рекомендацій Конвенції до конституцій країн пострадянського простору було внесено окремі статті, що проголошують фундаментальний принцип рівності жінок і чоловіків (Україна – ст. 24, Російська Федерація – ст. 19, п. 3, Республіка Білорусь – ст. 21–22, Республіка Молдова – ст. 16, Киргизстан – ст. 13, Республіка Казахстан – ст. 14, п. 2, Республіка Таджикистан – ст. 17, Республіка Узбекистан – ст. 46, Туркменістан – ст. 18, Азербайджанська Республіка – ст. 25, II–III, Республіка Вірменія – ст. 14.1, Грузія – ст. 14, Литва – ст. 29, Латвійська Республіка – ст. 91, Естонська Республіка – ст. 12), а також створювалися національні механізми щодо забезпечення рівності між жінками та чоловіками. Внесення конституційних норм щодо рівності жінок і чоловіків у національні законодавства можна охарактеризувати як початок гендерних перетворень в усіх сферах життєдіяльності країн пострадянського простору, у тому числі і в галузі освіти.

У цьому сенсі маємо відзначити ще один документ ООН – *Декларацію ООН про соціальний прогрес*, прийняту на Всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах соціально-

го розвитку (Копенгаген, березень 1995 р.), в якому уряди країн-учасниць визнали, що забезпечити стійкий характер соціального та економічного розвитку неможливо без усебічної участі жінок, і що рівність і рівноправність між жінками та чоловіками стають пріоритетним завданням міжнародного співтовариства і мають бути поставлені в центр економічного та соціального розвитку. Тож Декларація, роблячи акцент на сприянні розвитку соціальної сфери, особливу увагу приділила необхідності забезпечення справедливого доступу та отримання якісної освіти, при цьому дівчата та жінки визначаються пріоритетною групою [5]. Для цього учасниками було прийнято зобов'язання, серед яких:

- підвищити якість освіти, зокрема освіти жінок і дівчат, для можливості отримання ними знань, потрібних для повного розкриття їхнього потенціалу при забезпеченні здоров'я та гідності і повнокровної участі в соціальному, економічному та політичному процесі розвитку;
- сприяти можливості використання своїх прав дітьми, особливо дівчатами, гарантуючи їх здійснення шляхом забезпечення доступу дітей до освіти;
- скоротити гендерний розрив у галузі початкової, середньої, професійної та вищої освіти;
- забезпечити для дівчат і жінок повний і рівний доступ до освіти, визнаючи той факт, що інвестування в освіту жінок є ключовим елементом в досягненні соціальної рівності, більш високої продуктивності праці і охорони здоров'я, зниження рівня дитячої смертності;
- розробити конкретну політику в галузі освіти з урахуванням гендерної перспективи;
- розробити зорієнтовані на широкі маси програми навчання, що заохочують і поглиблюють повагу до усіх прав людини і основних свобод, включаючи право на розвиток, зміцнюючі такі цінності, як терпимість, відповідальність і повагу різноманіття і прав інших людей.

Маємо зазначити, що, незважаючи на роботу ООН щодо вирішення жіночих проблем і просування гендерної рівності, що знайшло відображення в ряді документів, у тому числі й вищезазначених, з часом виявилось, що «одних законів недостатньо для забезпечення жінкам рівних прав» [4, с. 42].

Організацією Об'єднаних Націй було організовано і проведено ряд всесвітніх конференцій, які «допомогли сформулювати проблему гендерної рівності і поставити її в центр світового співтовариства» [4, с. 41]: Мехіко (1975 р.), Копенгаген (1980 р.), Найробі (1985 р.), Пекін (1995 р.).

Не припиняючи значення перших трьох конференцій (Мехіко, Копенгаген, Найробі), які допомогли на певному рівні покращити становище жінок і розширити їхній доступ до ресурсів, маємо відзначити їх однобічність, бо вони торкалися лише прав жінок, поліпшення їхнього статусу та ліквідації їхньої дискримінації, і не викривали тих основ нерівності, що існують в міжстатевих відносинах. Натомість, Конференція в Пекіні зробила акцент на усвідомленні «необхідності перенести основну увагу з жінок на концепцію статей, визнавши потребу переоцінки всієї структури суспільства і всіх відносин між представниками двох статей усередині нього» [4, с. 47].

На Конференції було прийнято Пекінську декларацію і Платформу дій як певні стратегії щодо вирішення гендерних проблем і було окреслено 12 проблемних сфер, що потребують втручання суспільства і держави, серед яких були освіта і професійна підготовка жінок, чому в програмі повністю присвячено четвертий розділ.

Досягненням конференції вважається прийняття урядами зобов'язань щодо включення критеріїв рівності в усі державні інститути, стратегії, планування та прийняття рішень, що передбачали проведення гендерного аналізу будь-яких заходів як на рівні держави, так і на рівні організації для виявлення їх впливу та наслідків для жінок і чоловіків. «Упровадження гендерного компонента потребувало перегляду всієї структури суспільства в цілому і структурної основи нерівності» [4, с. 48].

Стосовно освітньої системи це означало не тільки надати більший доступ жінкам до різноманітних закладів освіти та її різних рівнів, але й реконструкцію всієї системи освіти таким чином, щоб вона відповідала як потребам жінок, так і чоловіків: «79. При розв'язанні проблеми нерівного доступу до освіти й неадекватних можливостей щодо її отримання урядам та іншим суб'єктам слід сприяти проведенню активної та цілеспрямованої політи-

ки врахування жіночої проблематики в основних напрямках діяльності в рамках усіх стратегій і програм з тим, щоб до прийняття рішень проводився аналіз відповідно для жінок і чоловіків» [6].

До здобутків Пекінської програми дій дослідники відносять відкриття нових перспектив, суть яких полягала в наповненні їх гендерним змістом, а саме: «інституційні механізми переключаються з боротьби за поліпшення становища жінок на забезпечення гендерної рівності, тобто на діяльність в інтересах як жінок, так і чоловіків» [7, с. 25].

Отже, цілком очевидно, що одним із найвпливовіших факторів, що сприяв організації просвітницької діяльності з питань гендеру і розповсюдженню гендерної ідеології, була участь колишніх пострадянських держав у роботі IV Міжнародної конференції з проблем жінок у Пекіні (1995 р.) і їх приєднання до прийнятої на конференції Пекінської декларації та Платформи дій.

Наступним кроком у просуванні ідеї гендерної рівності як у світовому масштабі, так і на рівні національних суспільств стало проведення Самміту тисячоліття ООН, що відбувся 6–8 вересня 2000 р. у Нью-Йорку. Результатом самміту стало підписання головами незалежних пострадянських країн Декларації тисячоліття ООН, де людський розвиток стає стратегічною метою політики будь-якої держави. А сприяння просуванню гендерної рівності є однією з 8 цілей розвитку тисячоліття, яку 189 країн світу визначили як пріоритетну і зобов'язалися досягти до 2015 р. Зазначимо, що «рівність» визнано однією з фундаментальних цінностей міжнародної спільноти в XXI ст., гендерний зміст якої визначається тим, що «Має бути гарантована рівність прав і можливостей чоловіків і жінок» [8].

Як і інші документи ООН, що описано вище, Декларація тисячоліття торкається питання гендерно збалансованої освіти, бо в меті № 3 одним із завдань (19) постає забезпечення до 2015 р., дітям у всьому світі, як хлопчикам, так і в дівчатам, «можливості отримувати повною мірою початкову шкільну освіту і щоб дівчата та хлопці мали рівний доступ до всіх рівней освіти» [8].

У звіті Світового банку «Гендерні складові процесу розвитку», у якому на фактичному матеріалі доведено взаємозв'язок нерівності статей і суспільного розвитку, відображено як «відокремлення гендерних проблем від актуальних питань державної політики призводить до негативних наслідків в економічному, соціальному й політичному розвитку країни» [1, с. 8]. Звіт передбачає потрібну стратегію сприяння рівності:

- *реформування правових і економічних інститутів з метою встановлення рівних прав для жінок і чоловіків;*

- *заохочення такого економічного розвитку, який сприятиме більш справедливому розподілу ресурсів і їх використанню;*

- *вживання активних заходів до вирівнювання стійких невідповідностей у сферах доступу до ресурсів і можливості для вираження своїх інтересів* [3, с. 2].

У документі акцентується увага на тому, що вищі посадові особи, які визначають політичний курс, покликані проводити гендерну експертизу і використовувати гендерний аналіз при здійсненні будь-яких політичних або державних заходів, запроваджувати інструменти дослідження гендерних факторів і, «збільшуючи свої зусилля щодо сприяння рівності статей, створювати нові партнерські відносини в громадянському суспільстві» [1, с. 8].

Перебуваючи під впливом міжнародних структур та виконуючи прийняті на себе зобов'язання щодо проведення послідовної державної політики із забезпечення гендерної рівності, кожна з пострадянських держав спрямовує зусилля на розробку національних інституціональних механізмів щодо її просування і вироблення національного законодавства в цій сфері, що, у результаті, означало визнання гендерної політики як однієї з найважливіших стратегій пострадянських держав і, у свою чергу, сприяло розповсюдженню гендерної ідеології серед їх громадян, зокрема і в галузі освіти.

Висновки. Отже, як свідчить вищесказане, міжнародні стратегії із просування рівності між жінками і чоловіками спрямовані на створення нормативно-правової бази для регулювання цієї проблеми на рівні всіх без винятку держав, що зазначено в різноманітних документах (актах, деклараціях, конвенціях, угодах тощо), і які ратифіковано урядами пострадянських країн, без сумніву, стають провідним фактором забезпечення національної дер-

жавної гендерної політики в країнах пострадянського простору, у тому числі її реалізації в галузі освіти.

Список використаної літератури

1. Гендер і державна політика / [пер. з англ.; упоряд. П. Ренкін]. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 394 с.
2. CEDAW и подход к разработке программ, основанный на соблюдении прав человека / Руководство ЮНИФЕМ. – 53 с.
3. Гендерные проблемы и развитие. Стимулирование развития через гендерное равенство в правах, в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы / пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2001. – 408 с.
4. Хрисанова С. Драма прекрасної дами: парадокси сучасної рівності чоловіків та жінок: гендерний підхід до відомої проблеми: [монографія] / С. Хрисанова. – Кн. 1: ООН і джерела народження гендерних принципів. – Харків, 2001. – 111 с.
5. Декларация о социальном развитии (принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах социального развития, Копенгаген, 6–12 марта 1995 года); [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/copdecl.shtml
6. Платформа действий, принятая Четвертой всемирной конференцией по положению женщин (15 сентября 1995 г.); [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/conferen/women/plat4b.htm>
7. Мельник Т.М. Міжнародний досвід утвердження гендерної рівності / Т.М. Мельник // Міжнародний досвід державного забезпечення рівності жінок і чоловіків: мат-ли міжнародної конференції (Україна, м. Київ, 30 червня – 1 липня 2003 р.). – К., 2003. – С. 12–50.
8. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций (принята резолюцией 55/2 Генеральной Ассамблеи от 8 сентября 2000 года); [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml

В статье приводится обзор документов, направленных на решение проблемы равенства женщин и мужчин в мировом масштабе – Конвенция CEDAW, Декларация ООН о социальном прогрессе, Платформа действий, Декларация тысячелетия. Определено, что ратификация вышеуказанных документов правительствами стран постсоветского пространства доказывает их влияние на проведение в этих обществах государственной гендерной политики вообще, а также её реализации в области образования в частности.

Ключевые слова: гендерное равенство, гендерная политика, страны постсоветского пространства, область образования.

This article gives an overview of documents aimed at solving the problem of equality of men and women worldwide – the CEDAW Convention, the UN Declaration on Social Progress, the Platform for Action, the Millennium Declaration. It is asserted that the ratification of those documents by the former Soviet Union countries' governments demonstrates their impact on implementing national gender policies in those societies, in general, and in the field of education in particular.

Key words: gender equality, gender politics, the post-Soviet countries, the field of education.

Одержано 15.02.2013.

УДК 37.013

Л.М. НІКОЛЕНКО,
аспірант
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ПОНЯТТЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

У статті визначено дефініцію «позааудиторна діяльність» у соціально-педагогічному аспекті, розкрито мету проведення позааудиторної роботи в цьому напрямі.

Ключові слова: позааудиторна робота, соціальне становлення, соціалізація, студентське об'єднання.

Актуальність проблеми. У ХХІ ст. усе світове співтовариство робить певні кроки для переходу на нову стратегію свого розвитку. Україна у цьому напрямі значно відстає від інших країн, і прискорити цей процес може формування та функціонування нової системи освіти, яка є рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін.

Хоча у вищих закладах освіти певна увага приділяється формуванню у юнацтва гуманістичного світогляду та етичної культури, дбайливого ставлення до навколишнього середовища, реалізація інших напрямів освіти, пов'язаних зокрема з євроінтеграційними потребами країни та соціалізувальними аспектами освіти (справедлива освіта, толерантність, культурний плюралізм, формування нової системи ціннісних орієнтирів та моделей поведінки підростаючого покоління тощо) має епізодичний характер і цілком залежить від творчих можливостей і бажання працювати у цьому напрямі того чи іншого педагогічного колективу. Не лишає сумнівів те, що особлива увага повинна надаватися формуванню відповідних норм поведінки та стилів життя, активної громадської позиції кожної людини.

Однією з основних сфер організації роботи вищих навчальних закладів у напрямі формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій виступає позааудиторна діяльність, яка надає студентам великі можливості для самореалізації, формування індивідуального стилю поведінки та практичних дій.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми виховання молоді на загальнолюдських та національних цінностях розглядалися у дослідженнях провідних вчених І. Беха, О. Сухомлинського, М. Стельмаховича, О. Вишневського, П. Ігнатенка. Питання формування особистості студентської молоді й сьогодні цікавить багатьох вчених-педагогів, а для нас найбільший інтерес становлять праці Г. Андрєєвої, О. Винославської, Н. Волкової, Л. Кондрашової, Т. Куриленко, Л. Марисової, О. Олексюк, Н. Опалко, А. Ржевської, які розглядають систему позааудиторної виховної роботи у різних аспектах. Становлення особистості в тісному зв'язку із життям суспільства вивчають психологи О. Бодальов, С. Рубінштейн, А. Петровський та ін. На важливе значення стосунків людини із середовищем у моральному формуванні особистості вказують сучасні психологи і педагоги В. Ананьєв, А. Бойко, О. Старовойтенко.

Незважаючи на достатній науковий інтерес і значну кількість досліджень із питань виховання, проблема впровадження соціального напрямку позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах залишається досить актуальною.

Мета статті: здійснити аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з питання верифікації поняття «позааудиторна робота» у вищому навчальному закладі, визначити дефініцію «позааудиторна діяльність» у соціально-педагогічному аспекті та мету проведення позааудиторної діяльності у цьому напрямі.

Згідно з поставленою метою нами були сформульовано **завдання:**

- проаналізувати наукову психолого-педагогічну літературу щодо верифікації поняття «позааудиторна робота» у системі діяльності вищого навчального закладу;
- на основі здійсненого аналізу визначити дефініцію «позааудиторна робота» відповідно до напрямку дослідження;
- сформулювати мету позааудиторної діяльності, спрямованої на сприяння соціальному становленню студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Стосовно першого завдання нами було проаналізовано ряд наукових праць, присвячених вивченню позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення дефініції «позааудиторна робота» («позааудиторна діяльність»). Поширеним є отождошення її з поняттям «позакласна виховна робота» як однієї з форм організації дозвілля учнів, що має широкі можливості для розвитку особистості. Як продовження навчальної аудиторної роботи, пізнавальну діяльність, розвиток інтелекту, процес пізнання у змінюваних умовах позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі розглядають Л. Петриченко, Л. Заремба, В. Кутєв та ін., майже не залишаючи місця для формування особистісних якостей, розвитку творчого, культурно-морального, комунікаційного потенціалу студента. Дослідники Р. Абдулов, Л. Кондрашова, Г. Троцько, О. Медведєва вивчають позааудиторну діяльність у виховному аспекті. Організаційно-педагогічні умови позакласної виховної роботи у навчальних закладах нового типу досліджували В. Алфімова, І. Васильєва, В. Дзюба, Л. Лисенко, С. Мартиненко та ін. Науковці Л. Василенко, В. Герасимчук, А. Джуринський, В. Єлманова, Н. Лавриченко, Г. Софінська узагальнювали зарубіжний досвід виховної роботи у вищій школі. Особливу увагу вивченню позааудиторної виховної роботи приділяють Г. Андрєєва, О. Винославська, Н. Волкова, Л. Кондрашова, В. Базилевич, І. Бех, І. Соколова, Б. Чижевський та ін. і розглядають позааудиторний процес як органічну систему виховання, в якій поєднуються різноманітні види роботи і спілкування, реалізуються як виховні, так і освітні завдання, спрямовані на особистісне й професійне становлення студента.

Ми приєднуємося до цієї групи науковців і разом з ними визначаємо позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі системою навчальних і виховних заходів, що є невід'ємною складовою освітнього процесу і здійснюється з метою створення умов для всебічного розвитку, соціального становлення та самореалізації студентів. Адже, за словами А.С. Макаренка, «Жодного засобу не можна розглядати відокремлено від системи. Жодного засобу взагалі, хоч би який ви взяли, не можна визнати ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядатимемо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів» [2].

Позааудиторна робота у вищому навчальному закладі є дуалістичним процесом: з одного боку – соціальним, оскільки допомагає індивіду адаптуватись у суспільстві та взаємодіяти в різних життєвих ситуаціях поза навчанням, з іншого – індивідуальним, тому що спрямовується на формування особистості студента, закріплення в кожного активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію комунікаційного потенціалу.

У процесі визначення системи позааудиторної діяльності, спрямованої на допомогу в соціальному становленні студентської молоді, вважаємо за необхідне з'ясувати сутність дефініції «позааудиторна робота» у соціально-педагогічному аспекті.

Як уже зазначалося, серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття «позааудиторна діяльність», у більшості випадків вони оперують поняттями «позакласна виховна робота» та «позаурочна навчальна робота». Словник педагогічних термінів тлумачить їх так: «Позакласна виховна робота – заходи виховного характеру, які здійснюються в загальноосвітніх навчально-виховних закладах під керівництвом учителів-вихователів. Позаурочна навчальна робота – різні види самостійної навчальної роботи учнів у рамках системи навчання і виховання (домашня навчальна робота, екскурсії, гурткова робота та ін.)» [12, с. 10].

В. Коваль ототожнює навчальну роботу з аудиторною, оскільки саме в аудиторії студент навчається, а частину часу, відведену життєдіяльності поза межами аудиторії, називає позааудиторною діяльністю [7].

Особливу увагу в межах вивчення нашого питання привертають праці І. Бабочкина, В. Єфимової, Н. Козлової, В. Лисовського, Г. Медяник, Л. Устинової, у яких доведено, що позааудиторна діяльність є сприятливою сферою розвитку особистості, оскільки забезпечує активізацію суб'єктної позиції молодшої людини, стимулює взаємодію і спілкування з однолітками і педагогами, дає досвід застосування знань, отриманих у навчальній діяльності, стимулює вироблення і корекцію умінь з організації діяльності.

О. Медведєва у своєму дисертаційному дослідженні наголошує на тому, що позааудиторну роботу у вищому педагогічному закладі слід спрямовувати на формування у студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетної і розглядає позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів і засобів виховного впливу на студентів з метою становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції [11].

Цікавим є погляд Л. Кондрашової, яка висуває концепцію професіоналізації позааудиторної роботи зі студентами. Вона вважає, що в основі підготовки студентів до педагогічної діяльності має лежати їх морально-психологічне виховання через педагогічні диспути, вечори, прес-конференції з актуальних проблем психології, педагогіки, бесіди за «круглим столом», конкурси «Шукаємо педагогічні таланти», усні журнали, педагогічні тижні та ін. Тобто, на думку дослідниці, позааудиторна робота є одним із засобів професійної підготовки студента, який стимулює формування особистості майбутнього педагога за умов професіоналізації всіх виховних впливів на студентів [10].

Погляди Л. Кондрашової поділяє М. Донченко і розглядає позааудиторну діяльність як складову професійно-педагогічної підготовки, не обмежену часовими межами, чітко не регламентовану формами і методами, що дає можливість створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності, впроваджувати самоврядування як ефективну форму громадської діяльності, посилити мотивацію до навчання [8].

У протизагугу вищевизначеному, вважаємо за необхідне навести думку А. Кузьмінського про те, що у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися потрібні в першу чергу їм особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, уміння спілкуватися з оточуючими, почуття відповідальності й обов'язку, порядність тощо [2]. Саме у цьому автор вбачає суть позааудиторної роботи.

Аналіз праць І. Безгіна, О. Голубкової, О. Костилюєвої показав, що сутність позааудиторної діяльності може виявлятися і в проектуванні програми дій на різних рівнях самостійності. Як зазначає Т. Сарафанова, позааудиторна діяльність при цьому стає цілісною основою різнобічного розвитку людини, здібностей до творчої діяльності, комунікації, пізнання. Саме в ній відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому так і на професійному рівнях. Специфіка ситуацій позааудиторної діяльності частково повторює ситуації, типові і для майбутньої професійної діяльності, що дає можливість навчитися знаходити правильні рішення у міжособистісному спілкуванні.

Позааудиторну виховну роботу як необхідну складову загального процесу виховання особистості у вищому навчальному закладі розглядає Р. Абдулов і переконує нас у тому, що при узгодженій взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу позааудиторну діяльність необхідно скеровувати на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів [1].

Важливою для нас є думка і Т. Гуменнікової про те, що позааудиторна діяльність є додатковим резервом часу студентів, дозволяє цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання особистісно орієнтованої підготовки студента до професійної діяльності, вдосконалює пізнавальні інтереси та потреби, формує звичку до систематичної безперервної роботи над собою, формує основи особистісно-професійного самоменеджменту, передбачає розвиток проектувальних особистісних змін, які мають відбутися зі студентами. Автор од-

ночасно наголошує на тому, що важливим показником готовності студентів до особистісно орієнтованого виховання є достатній рівень розвитку таких здібностей: уміння знаходити підхід до іншої особистості, потреба розбиратись в іншій людині, впливати на неї, а також комунікативність, ініціативність, самостійність, мобільність та ін. [5]. Розвиток зазначених здібностей є надзвичайно вагомим і у нашому дослідженні, оскільки вони виступають фундаментальними в соціальному становленні та самоствердженні молоді особистості.

Нам також видаються цікавими погляди А. Утехіна і В. Шишкіна, які зазначають, що позааудиторна робота – це постійно розширюваний життєвий простір, у якому за педагогічної підтримки студент переходить від соціальної ролі учня до ролі фахівця та пізнає обставини і самого себе у порівнянні з іншими, визначає орієнтири власних дій у теперішньому і майбутньому [9].

Таке розуміння позааудиторної роботи дає можливість створювати умови для розвитку ефективних міжособистісних відносин у соціумі, оскільки, як показує практика, процес взаємодії в студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють низку спільних поглядів, уподобань, творчих нахилів, прагнень, і в результаті організуються у різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають та реалізують особистісні здібності й нахили.

Як бачимо із проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, позааудиторна діяльність має значні можливості для самореалізації студента. Саме в цій діяльності відбувається найбільш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, чиниться культурне збагачення і духовне, професійне та соціальне становлення особистості. На наш погляд, позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента і, перш за все, має бути спрямована на розвиток уміння взаємодіяти в соціальному середовищі, що виступає необхідною умовою самореалізації особистості.

Отже, опанувавши різні погляди на визначення позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах та зважаючи на обрану нами тему дослідження, припускаємо, що позааудиторна діяльність у соціально-педагогічному аспекті – це система навчально-виховних видів роботи, що є невід'ємною складовою освітнього процесу, здійснюється у вільний від навчання час за участі і підтримки викладачів та спрямована передусім на розвиток особистісних здібностей, сприяння соціальному становленню й самореалізації молоді в межах студентського об'єднання.

Різні науковці відповідно до теми власного дослідження обґрунтовували мету позааудиторної діяльності у конкретному вузькому спрямуванні: розвиток творчої професійної діяльності (Л. Петриченко), формування творчих умінь студентів (О. Медведєва), професійно-педагогічна підготовка (М. Донченко), підготовка до особистісно-орієнтованого виховання (Т. Гуменникова), організація соціальної творчості (Т. Козирєва), формування політичної культури майбутнього вчителя (С. Грицай).

Аналіз зазначених та ряду інших психолого-педагогічних праць дозволив визначити головну мету позааудиторної діяльності в соціально-педагогічному напрямі – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час; підготовка студентів до життя в умовах переходу до ринкової економіки; впровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної роботи студентів, спрямованих на формування якостей, умінь та навичок, необхідних для ефективної взаємодії у соціальному середовищі тощо.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, відзначаємо, що проблема системної організації позааудиторної роботи в соціальному аспекті залишається актуальною, потребує ґрунтовного вивчення, дослідження та практичного апробування у соціально-педагогічній діяльності системи вищої школи.

Список використаної літератури

1. Абдулов Р.М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): учебно-методическое пособие / Р.М. Абдулов. – Павлоград: ЗПИУ, 2003. – 137 с.

2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Кобрій О.М. Методика позаурочної діяльності: навчальний посібник для студентів педагогічних закладів / О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 1999. – 150 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання (навч. посібник для студентів пед. навч. закладів) / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
5. Гуменникова Т.Р. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання / Т.Р. Гуменникова // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту: зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип. 12. – С. 58–61.
6. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слоб'янськ, 2010. – Вип. 11. – С. 33–40.
7. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf
8. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Донченко; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004.
9. Козырева Т.В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Козырева. – Кострома: РГБ, 2006.
10. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 363 с.
11. Медведєва О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Р. Медведєва; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди: 13.00.04. – Харків, 2008. – 19 с.
12. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv

В статтє определена дефиниция «внеаудиторная деятельность» в социально-педагогическом аспекте, раскрыта цель внеаудиторной работы в данном направлении.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, социальное определение, социализация, студенческое объединение.

The article defines «extracurricular activities» in socio-pedagogical aspect; the purposes of extracurricular work are exposed.

Key words: extracurricular work, social determination, socialization, student association.

Одержано 15.02.2013.

УДК 378.011

Ю.О. ТРУБНІКОВА,
аспірант

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ЯК ОДНІЄЇ З НАЙЕФЕКТИВНІШИХ МЕТОДИК ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

У статті розглядаються особливості застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому етапі мовного навчання. На основі теоретичного аналізу наукових праць було визначено загально-дидактичні та методичні принципи комунікативної методики, найважливіші елементи презентації лексичного матеріалу на початковому етапі навчання з використанням потенціалу безпосереднього перебування студентів у мовному середовищі та обґрунтовано ключову роль аудіювання у викладанні української мови як іноземної.

Ключові слова: комунікативна методика, навчання іноземних студентів, іншомовне середовище, початковий етап мовної підготовки, культурно-національне середовище.

Актуальність проблеми. Інтеграція сучасної системи вищої освіти України в європейську ставить нові завдання і умови розвитку експорту освітніх послуг. Динамічний розвиток сучасного світу викликає кардинальні зміни у процесі фахової підготовки іноземних студентів в економічному вищому навчальному закладі. Першим етапом у здобутті вищої освіти для іноземних громадян є навчання на підготовчому відділенні, де відбувається поступове оволодіння українською мовою та дисциплінами економічного профілю, що забезпечує загальнонауковий фундамент підготовки фахівців. На цьому етапі одним з ключових елементів успіху в процесі оволодіння новими знаннями виявляється ефективне викладання української мови як іноземної, оскільки найбільш актуальним завданням для іноземного студента стає адаптація в мовно-культурному середовищі через опанування нової для нього мови, за допомогою якої він має здобути професійну освіту. Відповідно, сьогодні одним з актуальних питань у сфері мовної освіти виявляється напрацювання ефективних методик викладання української мови як іноземної. Нагальність цієї проблеми зумовлена кількома факторами. Хоча цей аспект викладання української мови останніми роками досить активно розглядається у сфері лінгвістики, сьогодні ще не можна стверджувати наявність достатнього масиву праць, який комплексно розкривав би усі практичні нюанси проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Існує багато неопрацьованих питань, серед яких важливим виявляється проблема досить обмеженої кількості підручників та посібників, універсальних для роботи зі студентами-іноземцями (М. Іванова, Н. Титкова, А. Корміліцин, О. Орехова, А. Суригін, С. Шестопалова, В. Петров, В. Ракачев, Я. Ракачева та ін.), пошуку ефективних технологій навчання (А. Алексюк, В. Беспалько, О. Вербицький, Л. Давидов, А. Трещев, О. Коваленко, Є. Машбиць, О. Пехота, С. Сисоева, Г. Селевко), зокрема тих, що сприяють успішній адаптації іноземних студентів (Р. Альберт, Б. Ананьєв, А. Реан, А. Осипо-

ва та ін.). На жаль, це питання і сьогодні майже не реалізоване на практиці та залишається поза увагою науковців.

Метою статті є розкриття особливостей застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому етапі мовного навчання

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що коли іноземний студент потрапляє в іншомовне середовище, найперше завдання, яке він отримує і яке мають успішно реалізувати його викладачі, – це швидке опанування комунікативних навичок мови цього середовища. Для досягнення цієї мети студент отримує певний період навчання на підготовчому відділенні, під час якого викладачі вищого навчального закладу мають підготувати його не лише до загального сприйняття мови на рівні, достатньому для сприйняття лекцій та читання підручників, але й сформувати загальну компетенцію лінгвокультурологічного характеру. Крім того, під час підготовчого періоду викладачі мають сформувати мовно-комунікативний потенціал, що насамперед підвищить можливості студента ефективно сприймати та засвоювати інформацію щодо його майбутньої професії. Таким чином, навчання на підготовчому відділенні має не лише сформувати загальні комунікативні навички, але й бути орієнтованим на майбутнє професійне навчання. «Вивчення іноземної мови у ВНЗ саме по собі не може бути самоціллю. Воно повинно озброїти майбутнього фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії» [4, с. 6].

Варто врахувати також той факт, що навчання мови має сформувати не лише лінгвістичну, але й загальну культурно-національну складову сприйняття нового середовища, оскільки таким чином у студента формується мовна свідомість, яка полегшує сприйняття мовних формул на тлі загальних культурно-національних особливостей. У цьому аспекті Л. Селіверстова зазначає, що «...важливі компоненти навчання української мови як іноземної визначає соціолінгвістика, що базується на законах співвіднесення мови і культури, мови і суспільства, рідного й нового для іноземного студента. Зважаючи на те, що мова виконує дві найважливіші функції – комунікативну й кумулятивну, іноземці мають вивчати українську мову не тільки як новий код – спосіб вираження думки з метою навчання, а і як джерело повідомлень про українську культуру. Для того, щоб наблизитися до нової культури, світогляду, світосприйняття, недостатньо засвоїти лише план вираження змісту мовних явищ. Необхідне засвоєння і плану змісту – нової системи понять, тобто концептуальної картини світу, що покладено в їхню основу» [8, с. 9].

Таким чином, перед викладачем української мови як іноземної стоїть завдання не лише максимально ознайомити студента з особливостями мови на початковому етапі навчання, але й сформувати загальне сприйняття культурно-національного середовища. Це, на наш погляд, можна реалізувати насамперед через добір відповідного лексичного матеріалу, опрацювання текстів, що сприятимуть ефективності цього процесу.

Робота з іноземними студентами в аспекті викладання української мови як іноземної як першочергового завдання визначає оволодіння основними мовними навичками за досить короткий термін. Досвід роботи у цій галузі дозволяє виділити кілька методик викладання, серед яких найбільш ефективною виявляється комунікативна методика. Вона дозволяє у досить короткий термін сформувати певний рівень мовної компетенції слухача через активне залучення актуальних мовленнєвих ситуацій.

Комунікативний метод базується на таких загальнодидактичних і методичних принципах:

а) *принцип мовленнєво-мисленнєвої активності* – передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування;

б) *принцип індивідуалізації* – головний засіб створення мотивації при оволодінні мовою;

в) *принцип функціональності* – відповідно до цього принципу визначаються функції говоріння, читання, аудіювання і письма як засобу спілкування;

г) *принцип ситуативності* – передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування;

д) *принцип новизни* – забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь [7].

Без сумніву, ключовим на початковому етапі вивчення української мови як іноземної стає опанування лексичного матеріалу. Адже саме недостатність лексичного запасу досить часто спричиняє труднощі в реалізації комунікації. Порівняно з кількістю та якістю матеріалів для вивчення лексики іноземних мов, зокрема англійської, французької, німецької, корпус розроблених методичних праць, посібників, роздаткового матеріалу з української мови у цьому плані значно поступається. Безперечно, сьогодні виникла нагальна потреба у підручниках та посібниках, які надавали б комплексний матеріал для системного опанування лексики української мови для студентів-іноземців.

Під час вивчення лексичного аспекту чужої мови в лінгводидактиці виділяють два основні етапи. Зокрема, в українській методиці вивчення мови як іноземної виокремлюють два основні етапи вивчення нових лексичних одиниць: 1) орієнтувально-підготовчий – етап, що включає добір, організацію і презентацію нового лексичного матеріалу; 2) етап тренування і здобуття лексичних мовленнєвих навичок, який передбачає роботу над закріпленням та активізацією лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

У презентації нового лексичного матеріалу на початковому рівні важливим виявляється використання наочного матеріалу. Зокрема, в аспекті наочності прийнято виділяти три основні типи: предметну наочність, що реалізується через безпосередній показ предмета та називання закріпленої за ним лексики; зображальну наочність, що реалізується через демонстрування малюнків, схем, відеоматеріалів, які дозволяють сприйняти певний лексичний матеріал; моторну наочність, яка реалізується через опис дій і рухів з їх демонстрацією [5, 72–75]. Досвід практичної роботи з іноземними студентами дозволяє говорити про ефективність усіх трьох названих видів наочності, оскільки вони взаємодоповнюють один одного та дозволяють створити комплексний підхід до репрезентації лексики на початковому етапі. На наш погляд, враховуючи необхідність формування культурно-національного тла сприйняття мови, наочність, яка використовується в процесі викладання лексики, має активно включати реалії повсякденного життя, пов'язані з існуванням студента в новому для нього мовному середовищі. Зокрема, це можуть бути магазинні чеки з переліком товарів, оголошення, знаки, рекламні буклети, прості газетні повідомлення – все, що дасть можливість створити функціональний мовний потенціал студента та здобуватиме активну актуалізацію поза аудиторією, у побутовому спілкуванні.

В аспекті застосування комунікативної методики важливу роль відіграє засвоєння основних комунікативних формул від самого початку роботи над опануванням мови. Відповідно, у цьому випадку лексичний та синтаксичний матеріал має володіти високим ступенем сполучуваності та створювати загальний комунікативний комплекс, який дасть можливість студенту навіть за наявності мінімального лексичного матеріалу активно використовувати його в мовленнєвих ситуаціях через його високий функціональний потенціал. Перебування студента безпосередньо в мовному середовищі також має актуалізувати здобуті знання, що значно підвищує ефективність навчального процесу. Отже, викладач повинен привертати увагу студентів до тих моментів, які в позааудиторному середовищі допоможуть ефективніше засвоїти лексику та застосувати її на практиці.

Особливу роль на початковому етапі сприйняття української як іноземної мови, на наш погляд, відіграє також аудіювання. Це так само один з ключових моментів у роботі на підготовчому відділенні, оскільки в основному навчальному процесі студенти приєднуються до носіїв мови і повинні будуть сприймати великі масиви лекцій на професійну тематику на слух. Через це формування навичок сприйняття особливостей української мови на слух на початковому етапі набуває особливої актуальності. У цьому аспекті вкрай важливо уникнути поширеної помилки, коли чи не єдиним джерелом відтворення української мови, яке студенти сприймають на слух, стає мова викладача. Відсутність широкого вибору дидактично опрацьованих та підготовлених навчальних аудіоматеріалів з української мови досить часто спричиняє таку ситуацію. У такому випадку студент, обмежений лише одним варіантом усного відтворення мови – викладацьким, – втрачає можливості сприймати мову у реалізації в різних варіантах, стилях, особливостях фонетичного оформлення, що спричи-

нятиме труднощі на наступних етапах навчання. Через це особливо важливо на початковому етапі навчання мови активно вводити в процес різноманітні аудіоматеріали, що можуть становити собою спеціально підготовлені аудіозаписи, що репрезентують певну комунікативну ситуацію, записи спонтанного мовлення, відеозаписи та радіозаписи (наприклад, новини, уривки фільмів тощо), а також ефективним засобом розвитку навичок слухового сприйняття, так само як і навичок усного говоріння, є безпосередня комунікація з носіями мови, запрошеними на заняття. Таке різноманіття аудіоматеріалів дає можливість більш ефективно формувати навички сприйняття мови на слух на початковому етапі.

Висновки. Отже, підсумовуючи все вищевикладене, хотілося б зазначити, що на етапі навчання української мови як іноземної на підготовчому відділенні найбільш ефективною виявляється комунікативна методика, яка дає можливість у короткий термін сформулювати базову комунікативну компетенцію. Особливу роль на цьому етапі відіграє робота з опрацювання лексичного матеріалу та розвиток навичок сприйняття мови на слух. На жаль, актуальною сьогодні залишається проблема недостатнього методичного забезпечення дисципліни, оскільки існує висока потреба в більшій кількості матеріалів для практичної роботи зі студентами.

Таким чином, викладені вище міркування дозволяють зробити висновок про те, що основними перевагами комунікативної методики є:

- швидке подолання мовного бар'єру;
- навчання української мови як іноземної з нульового рівня знань;
- навчання без використання мови-посередника;
- використання мови в життєвих ситуаціях тощо.

Список використаної літератури

1. Бей Л.Б. Вплив мовного середовища на зміст та викладання української мови іноземним студентам на Сході України / Л.Б. Бей // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 4–6 лют. 2002 р. – К., 2002. – С. 107–113.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Довгоп'ят О.О. Мовна адаптація іноземних абітурієнтів на підготовчих факультетах України / О.О. Довгоп'ят // Інтеграція вищої школи України до європейського та світового простору. – 2012. – № 1. – С. 491–498.
4. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність / Р. Кісь. – Львів: ЛНУ, 2002. – 256 с.
5. Мацько Л.І. Мережевий навчально-методичний комплекс вивчення української мови як іноземної / Любов Мацько, Тамара Кудіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – «2 (22). – Електронне видання. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11
6. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.
7. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): Метод. пособ. для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1989. – 231 с.
9. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти / Д.О. Порох // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 3. – С. 48–53.
10. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 8–13.
11. Тростинська О.М. Інтегрування змістової та організаційної складових навчання у модульній програмі з української мови для іноземних студентів-нефілологів / О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 13. – Харків: Константа, 2008. – С. 92–96.

В статье рассматриваются особенности использования коммуникативной методики как одной из самых эффективных методик при преподавании украинского языка иностранным студентам на подготовительном этапе языкового обучения. На основе теоретического анализа научных работ были определены основные общедидактические и методические принципы коммуникативной методики, важнейшие элементы презентации лексического материала на начальном этапе обучения с использованием потенциала непосредственного пребывания студентов в языковой среде и обоснована ключевая роль аудирования в преподавании украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: коммуникативная методика, обучение иностранных студентов, иноязычная среда, начальный этап языковой подготовки, культурно-национальная среда.

The article examines the features of using the communicative method as one of the most effective in teaching the Ukrainian language to foreign students at the preparatory department. Based on theoretical analysis of scholarly papers, the principal didactic and methodological principles of communicative methodology were defined. The most important elements of presenting lexical material at the initial stage of training with using the potential of students' stay in the language environment were determined, and the key role of listening in teaching Ukrainian as a foreign language was substantiated.

Key words: communicative method, teaching foreign students, foreign-language environment, the initial phase of language training, cultural-national environment.

Одержано 15.02.2013.

УДК 378.1

В.О. ТЮРИНА,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної та практичної психології і педагогіки
Харківського національного університету внутрішніх справ*

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ У СЛУХАЧІВ МАГІСТРАТУРИ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено поняття готовності до професійної діяльності; уточнено поняття педагогічної технології; визначено її аспекти, ієрархічні рівні застосування та фактори, що впливають на ефективність застосування педагогічної технології з метою формування у слухачів магістратури як майбутніх викладачів готовності до професійної педагогічної діяльності.

Ключові слова: готовність, педагогічна технологія.

Актуальність проблеми. Однією з проблем, що стоять перед сучасними вищими навчальними закладами непедагогічного профілю, є проблема педагогічної підготовки слухачів магістратури як майбутніх викладачів.

Досягненням педагогічної думки та відповіддю освіти на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці, є компетентнісний підхід у педагогіці до підготовки фахівця. Поява цього підходу детермінована вимогою набуття особистістю необхідних життєвих компетентностей.

У зв'язку з означенням для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовуються поняття «професіоналізм», «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності». Отже, проблема формування готовності майбутнього спеціаліста, зокрема слухача магістратури як майбутнього викладача, до майбутньої професійної педагогічної діяльності є актуальною для сучасних вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Не є винятком і Харківський національний університет внутрішніх справ, перед викладачами і слухачами магістратури якого ця проблема стоїть особливо гостро, оскільки ці спеціалісти, як правило, не мають педагогічної освіти. Отже, викладацька діяльність викликає у них певні складності і труднощі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми професіоналізму фахівців присвятили праці психологи і педагоги І. Бех, І. Зязюн, М. Ігнатенко, Н. Ничкало, Т. Сущенко, Т. Яценко та ін. Проблему готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі розглядали М. Дьяченко, Л. Китаєв-Смик, М. Корольчук, М. Левітов, Г. Ложкін, В. Лозова, К. Піорковський, О. Столярєнко, С. Струмилін, О. Тимченко, В. Тюріна та ін.

Але, незважаючи на ґрунтовність зазначених робіт, проблема формування готовності слухачів магістратури як майбутніх викладачів до майбутньої професійної педагогічної діяльності потребує подальших досліджень.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розглянути вплив вибору психолого-педагогічної технології на ефективність формування у слухачів магістратури як майбутніх викладачів готовності до майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує багато визначень поняття готовності, що автори розглядають як здатність виконувати певну діяльність.

Але, на наш погляд, готовність передбачає не тільки здатність чи спроможність, а й бажання і прагнення виконати певну діяльність. Тобто обов'язковим є вольовий акт, без наявності і здійснення якого виконання дії чи діяльності залишається тільки наміром [1]. Виходячи із зазначеного, ми вважаємо, що готовність до здійснення професійної діяльності є складним інтегрованим утворенням, яке має складну структуру і передбачає сформованість системи професійно значущих знань, умінь, навичок та певних професійно значущих якостей особистості.

Як відомо, професійні знання, уміння, навички, а також професійні якості особистості формуються і розвиваються у процесі відповідної діяльності, зокрема, навчально-пізнавальної, яка має професійну спрямованість. Тому ефективність формування і розвитку зазначених якостей особистості майбутніх фахівців-викладачів, а отже, їх професійної готовності до викладацької діяльності в цілому, визначається особливостями організації навчально-пізнавальної діяльності в магістратурі. Таким чином, раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності має позитивно впливати на її ефективність, а отже, й на рівень якості готовності як її продукту.

Як свідчить аналіз педагогічної практики, у сучасній вищій школі зберігається багато протиріч, які визначають низку проблемних питань, що потребують комплексного вирішення. Одним з них є питання про раціоналізацію процесуальних основ навчально-виховного процесу, яка дозволяє зробити пріоритетним розвиток особистості студента, курсанта, слухача магістратури.

Одним з важливих напрямів розв'язання названої проблеми є розробка та впровадження нових педагогічних технологій, основною ознакою яких є міра адаптивності всіх елементів педагогічної системи, а саме: цілей, змісту, методів, засобів, форм організації діяльності, прогнозів, відповідності результатів навчання вимогам гуманістичної системи освіти.

Протягом останніх років педагоги і психологи багато уваги приділяють розробці та впровадженню педагогічних технологій. Однак на сьогодні все ще не існує єдиного погляду і розуміння щодо змісту і застосування цього терміна.

У словнику української мови дається таке визначення: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь.

Сьогодні термін «технологія» використовується не лише в технічному розумінні. Дефініція «педагогічна технологія» на відміну від дефініції «методика» відображає не просто передавання інформації, а процес навчання.

Поняття «педагогічна технологія» може бути розглянуто в трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-дієвому.

У педагогічній практиці поняття «педагогічна технологія» застосовується на трьох ієрархічних супідрядних рівнях: загальнопедагогічному (загальнодидактичному), частково-методичному (предметному), локальному (модульному).

Аналіз дефініцій свідчить про те, що термін «технологія» завжди максимальною мірою є пов'язаним з процесом, тобто з діяльністю викладача і студента (курсанта, учня, слухача), її структурою, засобами, формами і методами.

Таким чином, застосування тієї чи іншої технології детермінує особливості діяльності викладача і слухача магістратури (курсанта, студента), а отже, й результат цієї діяльності, (тобто якість і рівень готовності майбутніх фахівців, зокрема майбутніх викладачів, до професійної діяльності).

Тому педагогічна технологія має будуватися перш за все на основі врахування психологічних закономірностей раціональної організації навчально-пізнавальної діяльності людини, закономірностей сприймання, запам'ятовування та відтворення інформації, закономірностей виникнення і протікання розумової діяльності, мислення тощо.

Перехід вищої школи від авторитарної (традиційної) педагогіки до адаптивної передбачає як мінімум два послідовні етапи:

- перший – впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, які забезпечують освітні потреби кожного магістранта, курсанта і студента відповідно до його індивідуальних особливостей;

- другий – переведення навчання та виховання на суб'єктну основу з установкою на саморозвиток особистості.

За останні десятиріччя вітчизняна наука значно просунулась у напрямі реалізації проблем адаптивного навчання і виховання, впровадження нових психолого-педагогічних технологій, що працюють у розвивальному режимі. Їм присвячено багато досліджень, результати яких вже з успіхом реалізуються на практиці.

Вища професійна школа теж починає активно займатися проблемою адаптації навчально-виховного процесу до потреб та нужд магістрантів, студентів і курсантів, впровадженням розвивальних технологій. Необхідно, щоб цей процес здійснювався на основі засвоєння теоретичних основ інноваційних процесів шляхом технологізації педагогічної діяльності. Це дозволить отримувати гарантовані педагогічні результати.

Розвиток особистості тих, хто навчають, і тих, кого навчають, має сприйматися не як процес, що здійснюється сам собою, а як довгострокова, науково обґрунтована та внутрішньопринята програма роботи всіх педагогічних колективів.

Опанування нових педагогічних технологій потребує часу та спеціальної підготовки (самопідготовки) викладачів, які працюють в магістратурі та займаються підготовкою майбутніх педагогічних кадрів для вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Така підготовка викладачів передбачає, по-перше, підготовку викладача до застосування безпосередньо у своїй роботі педагогічних технологій; по-друге, підготовку викладача до навчання магістрантів як майбутніх викладачів застосовувати педагогічні технології у їхній майбутній педагогічній діяльності.

Технологізація навчально-виховного процесу в сучасній вітчизняній та закордонній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити навчання і виховання у своєрідний виробничо-технологічний процес із гарантованим результатом.

Під педагогічною технологією слід розуміти таку побудову діяльності педагога, у якій всі дії, що входять до неї, представлено у певній цілісності та послідовності, а навчання і виховання передбачають досягнення необхідного результату і мають прогностичний характер.

Уявлення про педагогічну технологію як про здійснення на практиці заздалегідь спроектованого навчального чи виховного процесів передбачає, по-перше, її використання спеціалістами з високою теоретичною підготовкою та багатим практичним досвідом; по-друге, – вільний вибір технологій відповідно до цілей, можливостей та умов взаємопов'язаної діяльності викладача і магістранта (студента чи курсанта), по-третє, – здатність і уміння розробляти нові педагогічні технології, що відповідають потребам навчального процесу.

Важливо розрізняти три основні групи педагогічних технологій:

- технології пояснювально-ілюстративного навчання, в основі яких лежить інформування, освіта магістрантів, студентів і курсантів та організація їх репродуктивних дій з метою відпрацювання у них загальнонавчальних умінь і навичок;
- особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання, що створюють умови для забезпечення власної навчальної діяльності магістрантів, курсантів і студентів, урахування і розвитку індивідуальних особливостей юнаків (і взагалі тих, хто навчаються);
- технології розвивального навчання і виховання, у центрі уваги яких перебуває спосіб навчання і виховання, який з необхідністю викликає і сприяє включенню внутрішніх механізмів особистісного розвитку тих, хто навчаються, їх інтелектуальних здібностей.

Впровадження нових педагогічних ідей у практику вищих навчальних закладів, перехід викладачів на більш досконалі технології навчання і виховання – процес складний і тривалий. Це пояснюється творчим характером педагогічної діяльності, яку неможливо описати як простий виробничий процес.

Педагогічна діяльність завжди здійснюється у динамічній ситуації і передбачає значний простір для творчого пошуку, варіативності застосування тих чи інших прийомів роботи залежної від реальної ситуації, що існує «тут і зараз».

Реалізація творчої свободи педагога у навчальних актах, що швидко змінюються, разом з відповідальністю за кінцевий педагогічний результат, можлива тільки за умов осмислення навчально-виховного процесу на чотирьох рівнях: методологічному, теоретичному, методичному і технологічному.

У масовій педагогічній практиці нова педагогічна ідея зазвичай успішно опрацьовується на теоретичному і методологічному рівнях, але етап її безпосереднього впровадження, тобто процес опанування технології, у силу різних причин виявляється уповільненим.

У наш час у зв'язку з широким поширенням різних педагогічних технологій виникла й інша крайність, коли педагог прагне опанувати нові підходи у навчанні чи вихованні тільки на рівні методики або окремих педагогічних прийомів.

Опанування тільки якогось одного рівня знань, наприклад, методологічного чи технологічного, без теоретичного підґрунтя обов'язково веде до ускладнень у роботі, до перекручення суті педагогічних концепцій.

Опанування нових технологій навчання потребує формування внутрішньої готовності педагога до серйозної роботи щодо перетворення самого себе.

Роботу вітчизняних навчальних закладів визначають як глобальні соціально-педагогічні процеси, так і традиції, які ми отримали у спадок від епохи тоталітаризму, коли від системи освіти вимагалось тільки одне – виховувати слухняного виконавця.

Мета, яку висуває держава, завжди визначає не тільки зміст роботи освітніх закладів, умови їх функціонування, а й застосування тих чи інших технологій навчання і виховання, які мають забезпечити виконання соціального замовлення. Пошук нових педагогічних технологій навчання зумовлюється також аналізом особливостей так званого «інформаційного суспільства», яке існує у найбільш розвинутих країнах світу.

Отже, головна проблема, що стоїть перед фахівцями в галузі педагогіки і психології, пов'язана з пошуком більш ефективних засобів організації навчального і виховного процесів на основі індивідуалізації і включення механізмів особистісного розвитку.

Одним з ефективних засобів модернізації освіти, зокрема у вищих навчальних закладах МВС України, є використання нових освітніх технологій як у навчально-виховному процесі курсантів і студентів, так і в процесі навчання слухачів магістратури як майбутніх викладачів.

У педагогічних дослідженнях існують описи різних технологій, кожна з яких може враховувати або робити ставку на певний фактор, вважаючи його основним.

Наголошуючи на тій чи іншій стороні процесу навчання, педагогічна технологія одержує свою відмінність і відповідну назву. Але у принципі не існує таких монотехнологій, які використовували б тільки один який-небудь фактор, принцип або метод, тобто педагогічна технологія завжди є комплексною.

Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється певна полідидактична технологія, яка об'єднує, інтегрує ряд елементів різних монотехнологій на основі певної пріоритетної ідеї.

Суттєво, що комбінованій дидактичній технології можуть бути притаманні якості, які переважають якості кожної з окремих технологій, що входять до її складу.

Крім того, у теорії і практиці навчальних закладів існує багато варіантів навчально-виховного процесу, при цьому кожен автор і виконавець привносять у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим говорять, що кожна конкретна технологія є авторською.

Разом із тим кожен магістрант, курсант, студент має своє індивідуальне сполучення особливостей нервової системи, які й визначають успішність або неуспішність використання певної технології.

Таким чином, результат застосування технології (у цьому випадку – готовність слухачів магістратури як майбутніх викладачів до професійної педагогічної діяльності) залежить ще й від професійних та індивідуальних особливостей і якостей викладача та магістрантів.

Висновок. Враховуючи все зазначене вище, можемо дійти висновку, що готовність слухачів магістратури до майбутньої професійної діяльності – це складна інтегративна якість особистості, що, як і будь-яка інша якість особистості, формується в процесі відповідної діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, і є її продуктом, а отже, визначається особливостями організації цієї діяльності, в тому числі й особливостями застосовуваної педагогічної технології, а також професійними та особистісними особливостями як викладачів, так і магістрантів.

Список використаної літератури

1. Тюріна В.О. Пізнавальна самостійність школярів: [монографія] / В.О. Тюріна. – Харків; Основа, 1993. – 140 с.

В статье определено понятие готовности к профессиональной деятельности; уточнено понятие педагогической технологии; определены ее аспекты, иерархические уровни применения и факторы, которые влияют на эффективность применения педагогической технологии с целью формирования у слушателей магистратуры как будущих преподавателей готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: готовность, педагогическая технология.

The notion of readiness to professional activities is defined in the article; the notion of pedagogical technology is specified; its aspects are determined, as well as the hierarchical levels of its use and the factors influencing the efficiency of using pedagogical technology for shaping graduate students as future teachers ready for professional pedagogical activities.

Key words: readiness, pedagogical technology.

Одержано 21.01.2013.

УДК [378.091.2:364-787.522]-057.87(560:477)

ХУ ЖУНСІ,
аспірант,
провідний фахівець відділу міжнародних зв'язків
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Розширення міждержавних зв'язків між Україною та Китаєм призвело до зростання інтересу китайської молоді до отримання вищої освіти в українських вищих навчальних закладах. Полегшена процедура прийому на навчання іноземних студентів призводить до виникнення ускладнень у їх адаптації у новому соціокультурному середовищі. Визначення шляхів розв'язання проблеми адаптації іноземних студентів до навчання в Україні автором пов'язується з виявленням соціокультурних особливостей представників конкретної країни. Виявлено, що до особливостей адаптації китайських студентів до навчання в університетах України належать соціально-культурні, психологічні та дидактичні особливості. Установлено необхідність визначення міри впливу цих особливостей на процес адаптації китайських студентів.

Ключові слова: адаптація, адаптація китайських студентів, соціокультурні особливості.

Актуальність проблеми. Зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, розвиток міжкультурних, соціальних, економічних та політичних контактів між країнами розширюють освітні межі. Між Україною та Китаєм співробітництво в освітній сфері за останні десятиріччя досягло значних успіхів, що привело до зростання інтересу серед китайської молоді до отримання вищої освіти. У Китаї превалює думка, що тільки освіта здатна забезпечити людині гідне місце у суспільстві, і, таким чином, диплом про вищу освіту дозволяє зробити кар'єру у доброму розумінні цього слова, стає перепусткою у краще життя. Тому, за останні роки майже на 40% зросла чисельність китайських студентів, які виявили бажання отримати освіту в Україні. Важливим чинником вибору китайськими студентами навчання в українських вишах є плата за навчання, яка порівняно з Великобританією чи США є доволі низькою. Крім того, при вступі в університети цих країн студенти повинні обов'язково складати іспит з англійської на доволі жорстких умовах, тоді як процедура вступу у ВНЗ України для іноземних студентів є майже формальною.

Однак це призводить до того, що китайські студенти, які майже не володіють українською (російською) мовою, з першого дня перебування в українському ВНЗ потрапляють у певний вакуум, переживають культурний шок. Незважаючи на зацікавленість у отриманні вищої освіти в Україні, китайські студенти стикаються з безліччю ускладнень у навчанні та житті, які викликані чужим мовним та соціокультурним середовищем.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема адаптації іноземних студентів у новому соціокультурному середовищі не виходить з кола наукових інтересів. Певним чином досліджена й проблема адаптації китайських студентів, про що свідчать дисертаційні дослідження та публікації у наукових виданнях В. Бузова, Л. Бутенка, І. Гребенникової, Дін Сін, Донмей Вань, М. Іванової, В. Криська, Т. Кузнецової, І. Пак, О. Рудницьких, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Е. Сарукаєва, Н. Філімонової, С. Чулкової, С. Шевельової, С. Шестопалової та інших науковців. На жаль, більшість дослідників, які працюють над розв'язанням проблеми адапта-

ції китайських студентів, є представниками російської науки, що пояснюється значною кількістю китайських студентів, які приїждять на навчання у Росію. Усе це свідчить про необхідність, базуючись на наявному досвіді, знайти нові комплексні рішення проблеми адаптації китайських студентів до навчання у вищих навчальних закладах України. Вважаємо, що дослідження проблеми доцільно розпочати з виявлення соціокультурних особливостей китайських студентів, які впливають на успішність їх адаптації до навчання в університетах України. Виявлення особливостей, які впливають на адаптацію китайських студентів у нових соціокультурних та соціопедагогічних умовах, розуміння природи цих особливостей дозволить викладачам більш успішно взаємодіяти з китайськими студентами, створити умови їх ефективного входження у культурно-освітнє середовище ВНЗ та успішно оволодівати обраними професіями.

Метою цієї статті є визначення соціокультурних особливостей адаптації китайських студентів до навчання в університетах України.

Виклад основного матеріалу. Проблема адаптації особистості до нового середовища – це, перш за все, проблема, яка виникає внаслідок відмінності культур. Особливістю китайської культури є її належність до колективістського типу. Основними цінностями колективістських культур є наслідування традицій, слухняність, чуття обов'язку, які сприяють збереженню єдності групи, взаємозалежності її членів та гармонійним відносинам між ними [1]. У межах своєї групи виявляється прагнення особистості допомагати іншим, запобігати конфліктам та зберігати групову гармонію. Серед людей однієї культури представники колективістських культур обмірковують та проєктують свої слова та вчинки, оскільки всі вони бачать світ, у принципі, однаково, знають, чого очікувати один від одного. Але перебуваючи у чужому суспільстві, представники колективістської культури починають відчувати ускладнення, безпорадність, дезорієнтованість, оскільки втрачають цілі існування своєї групи. Саме тому, як свідчать дослідження Н. Трофимової, китайські студенти так уважно ставляться один до одного, виявляють турботу до своїх співвітчизників, які тільки приїхали на навчання, що полегшує адаптацію останніх [2].

Необхідно зазначити, що й українська культура належить до культур колективістського типу. Хоча Україна – країна європейська, значна частина її території тривалий час відчувала вплив східної культури, що наклало свій відбиток на менталітет українців та особливості культурного життя. І це може стати основою до пошуку спільних рис української та китайської культур.

Проте Україна та Китай – це два багато у чому протилежні типи культур, це два світорозуміння, дві ментальності, дві мови, обумовлені різними соціокультурними цінностями. Особливості виявляються не тільки у всьому розмаїтті духовної культури, але й у способі життя наших народів у цілому. Це й ставлення до світу, буття, природи, розбіжності у трактуванні цінностей, цілей розвитку людини, її призначення, розуміння сенсу та орієнтації людської праці, історичного процесу. Відмінні китайці та українці у ставленні до держави, влади, у механізмах пізнання, ціннісних орієнтаціях особистості та суспільства, у ставленні до релігії. Усе це викликає безліч ускладнень, які призводять до фрустрації, незадоволеності китайських студентів новим середовищем та вищим навчальним закладом, депресивного стану, обмеженого спілкування з українськими студентами, бажання залишити Україну.

На відміну від українців, у китайців яскраво виявляються такі національно-психологічні якості, як жорстка дисципліна, висока залежність від групи, специфічна єдність на основі чіткого розподілу ролей, висока ступінь довіри до думки групи, а також особливий характер співчуття та переживання. Своєрідність історичного, соціально-політичного, економічного та культурного розвитку Китаю вплинула на формування таких рис, як працелюбність, терплячість, витривалість, завзятість, наполегливість, витримка, холоднокровність, спокійність. Китайське прислів'я каже: «Тому, хто не зазнав гіркоти життя, ніколи не доведеться оцінити його солодкість». Невибагливість, помірність, пристосовуваність стали комплексом національного характеру китайців.

Своєрідним є спілкування китайців [3]. При зустрічі вони повинні засвідчувати один до одного глибоку повагу. Під час розмови з малознайомими людьми вони майже не рухають тілом та обличчям, сидять прямо, вигинають спину, трохи рухаються тільки губи, а голос наближений до шепоту. Дуже гучна розмова вважається неприпустимою. При цьому китай-

ці не дивляться на співрозмовника. Такі особливості спілкування викликають в українських студентів та викладачів певну негативну реакцію, призводять до непорозумінь.

Не тільки національно-психологічні якості та особливості ускладнюють процес входу китайських студентів до нового середовища. Значними відмінностями характеризується й освітня система Китаю, яка включає дошкільну освіту, початкову школу, середню школу першого та другого ступенів, професійно-технічну школу, вищу школу [4].

Початкова школа Китаю, як і в інших країнах, створює основу всього подальшого навчання та є обов'язковим етапом освіти. Термін навчання у початковій школі 5 – 6 років, починаючи з 6-річного віку дитини.

Середня школа першого ступеня навчає дітей, починаючи з 12 років, протягом 3 – 4 років. Ця школа також є обов'язковим освітнім етапом.

Середня школа другого ступеня стає базою та обов'язковою умовою для отримання вищої освіти. Навчання у середній школі другого ступеня триває 3 роки.

Професійно-технічна освіта є своєрідною альтернативою середній освіті. У систему професійної освіти Китаю входять вищі та середні професійні школи, середні технікуми, середні школи професійної орієнтації, центри професійної підготовки тощо. На відміну від загальної освіти, основною метою професійної технічної є технічна підготовка фахівців, вивчення теоретичних та практичних основ майбутньої професії.

Система професійно-технічної освіти поділяється на три рівні: початковий (з 12 років, 3 – 4 роки навчання), середній (після 9 класу, 3 – 4 роки навчання), вищий (після закінчення середньої школи, 2–3 роки навчання з правом вступу до ВНЗ на старші курси для отримання ступеня бакалавра). Певна частина студентів, які виїждять в інші країни світу для отримання вищої освіти, навчалися у системі вищої професійно-технічної освіти.

Вища школа Китаю існує у двох типах. Це політехнічні ВНЗ, де є велика кількість технічних та природничих факультетів, та технічні ВНЗ одного профілю (наприклад, гірничі, металургійні, хімічні та інші ВНЗ). Другим типом вищих навчальних закладів Китаю є університети загального профілю які мають факультети двох напрямів: гуманітарних та природничо-наукових. Китайські ВНЗ зараховують студентів за результатами вступних іспитів. Саме недобір балів при вступі у престижні китайські ВНЗ і спонукав багатьох китайських студентів їхати на навчання у країни колишнього СРСР. Про це свідчать і результати дослідження проблем соціальної адаптації китайських студентів Дінь Сінем [5], згідно з якими 74% цих студентів вважають, що їм легше вступити у добрий ВНЗ в Україні, ніж на батьківщині. Втім, останніми роками все більше китайських студентів обирають українські університети саме за добру підготовку з природничонаукового напрямку. Щодо філологічної та мистецької підготовки в Україні, то її високий рівень у першу чергу приваблює китайську молодь, яка бажає отримати фахові знання у цих сферах.

Потрібно зазначити, що у китайській середній школі, на відміну від української, дуже багато уваги приділяється механічному заучуванню напам'ять великої кількості матеріалу [6]. Форми контролю переважно відбуваються письмово, широко розповсюджена практика тестування. Саме тому китайські студенти краще складають письмові іспити, добре володіють навичками письмового тестування та відчують ускладнення при усних опитуваннях на заняттях, особливо усних іспитах. Тим більш, що при цьому необхідно розмовляти чужою мовою.

Незрозумілим для китайських студентів є підбивання підсумків навчання студентів за семестр в українських вишах. У китайських ВНЗ результати сесій є відкритими, складається рейтинг студентів, де за кожним закріплюється своє місце, та оприлюднюється на загальних зборах. В Україні бали та відмітки виставляються у екзаменаційно-залікову відомість та залікову книжку, і про результати сесії можна дізнатися тільки за бажанням самого студента. Як зазначають самі китайські студенти, з одного боку, така система дозволяє приховати погану успішність, з іншого – не розвиває відчуття відповідальності за результати навчання, що суперечить природі представників китайської культури [2].

Особливістю навчання у масовій китайській середній школі є відсутність вивчення іноземної мови [7]. Тобто більшість китайських студентів не мають сформованих навичок вивчення іноземної мови. Тому їм так складно вивчати російську (українську) мову, що гальмує процес їх адаптації до нового соціокультурного середовища і ускладнює навчання в українських університетах.

Новими для китайських студентів стають і форми навчання, що застосовуються в українських ВНЗ. Українські викладачі (особливо філологи та мистецтвознавці) будують заняття у формі бесіди, намагаючись з кожним студентом вибудувати повноцінний діалог та залучити до предмета дискусії. Як зазначають І. Пак та Донмей Вань, саме в цей час і виникають ускладнення, оскільки дискурс завжди має культурологічну обумовленість [8]. Представникам китайської культури властивий розвиток аргументів за спіраллю, за рахунок чого вони поступово їх розширюють та поглиблюють. Для представників слов'янської культури типовими є численні та доволі просторові відхилення від основного предмета розмови, непрямий шлях до мети своїх висловлювань.

Крім того, у традиційній китайській школі учні на питання викладача «зрозуміло?» ніколи не дадуть відповіді «ні», навіть якщо у них дійсно виникли складності в процесі вивчення нового матеріалу. Тому у роботі з китайськими студентами завжди потрібно ставити непрямі запитання стосовно правильного розуміння ними матеріалу занять.

При цьому для китайського студента важливо отримати від викладача не стільки схвалення, скільки акцентування уваги на зроблених помилках. Китайські студенти звикли, що викладач повинен розуміти складності, які виникають у їхньому навчанні, турбуватися про «студента як про особистість» [2]. Це взагалі пов'язане з особливостями взаємин між викладачами та учнями (студентами) в Китаї. Там зі школи прищеплюють шанобливе ставлення до викладача, вважається, що він завжди правий, йому не суперечать. І тому побудовані у формі дискусії заняття в українських вишах, що природно може призвести до виникнення суперечок між викладачем та студентом, викликають, як зауважує І. Гребенникова, у китайських студентів сильний стрес [9].

Для китайської освітньої системи властиві тісні міжособистісні стосунки викладача та студента (школяра). Кожна вільна хвилина використовується для встановлення таких стосунків. Викладачі запрошуються додому, фактично стають членами сім'ї. Під час великих перерв викладачі разом зі студентами приймають їжу, спілкуються, разом вирішують важливі питання. В Україні, де також виховується шанобливе ставлення до викладача, стосунки між студентом та викладачем характеризуються значною віддаленістю, спільний обід чи вечірня неприємні, а запрошення з боку студента може бути сприйняте як натік на гарні оцінки.

Такого турботливого ставлення бракує китайським студентам, особливо у перший рік навчання, коли немає стійких мотивів до навчання, відсутні навички самостійної організації навчальної діяльності у нових умовах, не побудовано відносини зі студентською групою тощо. Як свідчать результати досліджень Лі Сюеюань, китайські студенти досить сильно переживають невідповідність до навчання в університеті внаслідок різниці форм та методів навчання, властивих українським ВНЗ, а також можливість бути не зрозумілим викладачем й отримати незадовільну оцінку з дисципліни [10]. На думку дослідниці, успішність адаптації китайських студентів до навчання залежить від можливості сформувати у них ціннісне ставлення до здобуття майбутньої професії в умовах обраного вищого навчального закладу, оволодіння новими формами та методами організації навчання у вищій школі та формування професійної свідомості.

Необхідно зазначити, що етнічні особливості представників китайської культури своєрідним чином впливають на розв'язання студентами проблем, пов'язаних з навчанням в іншій країні. Як свідчать дослідження Лін Яцян, у несприятливих умовах переважна більшість китайських студентів буде намагатися виявляти ініціативу з метою пошуку шляхів розв'язання проблем [11]. Однак при цьому вони не будуть виходити за межі встановлених правил, інструкцій, що свідчить про необхідність чітко доводити до китайських студентів основні положення, пов'язані з організацією навчання у вищому навчальному закладі, мешканням у гуртожитках, організацією дозвілля.

Етнопсихологічною особливістю китайських студентів є їхня наполегливість у діяльності, запорукою чого стає внутрішня впевненість у необхідності діяти, виявляти ініціативу, творчий підхід. Саме тому у китайських студентів вияви їх ініціативи у навчанні дають кращі результати.

Своєрідною є й мотивація навчальної діяльності. Якщо наполегливість, ініціативність, науковий пошук у навчально-пізнавальній діяльності для представників слов'янської куль-

тури мають привести до кращих навчальних результатів, набуття досвіду та поваги з боку оточення, то для китайських студентів найбільш значущим є набуття досвіду, можливість отримати добру роботу, знайти добрих та вірних друзів.

Цікаве й те, що для китайських студентів найбільшими цінностями є турбота про своє здоров'я, набуття самостійності та незалежності, удосконалення себе та своїх здібностей. У своїх діях китайські студенти орієнтуються на досягнення спільних цілей, прагнення допомогти людям та найкращим чином сприяти спільній справі. Не стільки матеріальні цілі, скільки бажання зарекомендувати себе у таких справах, рухають діями китайських студентів. Саме успіх у розв'язанні спільних завдань надає китайським студентам відчуття впевненості у собі, що сприяє кращому здобуттю нових знань.

Таким чином, проведений аналіз доробку науковців засвідчив, що в останній час проблема адаптації китайських студентів до навчання у вищих навчальних закладах України отримала певне висвітлення у вітчизняній психолого-педагогічній літературі, хоча знаходження шляхів розв'язання цієї проблеми переважно спирається на результати досліджень російських учених.

Висновки. Для китайських студентів, які приїхали отримувати вищу освіту в Україну, проблеми адаптації пов'язані з їх соціально-культурними та психологічними особливостями, а також своєрідністю попереднього досвіду навчальної діяльності. Визначення міри впливу цих чинників допоможе найкращим чином організувати процес адаптації китайських студентів до умов нового культурно-освітнього середовища, що вказує на необхідність дослідження реальної практики адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. Означене вважаємо напрямом наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Сарукаев Э.А. Введение в этнопсихологию / Э.А. Сарукаев, В.Г. Крысько. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 344 с.
2. Трофимова Н.М. Межкультурное общение студентов педвуза / Н.М. Трофимова, Н.Б. Трофимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rospsy.ru/uploads/sbornik_2004/7/43/doc
3. Шевелёва С.И. Психологический портрет студентов стран Азиатско-Тихоокеанского региона / С.И. Шевелёва // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: м-лы Всероссийского семинара. Т. 2. – Томск, 21–23 октября 2008 года. – Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 171–177.
4. Система образования в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portalchina.ru/articles/education-system.html>
5. Динь Синь. Особенности протекания процесса социальной адаптации китайских студентов / Динь Синь, Н.Д. Хмель // Вісник Одеського національного університету. – 2009. – Т. 14. – Вип. 18. – Психологія. – С. 34–43.
6. Бутенко Л.И. Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета / Бутенко Людмила Ивановна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Р. н/Д., 2008. – 18 с.
7. Кузнецова Т.Е. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Т.Е. Кузнецова и др. // Подготовка иностранных абитуриентов в вузах Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): м-лы международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во Полторака, 2010. – С. 240–248.
8. Пак И.Я. Культурный шок китайских студентов, обучающихся в российских вузах, пути его преодоления / И.Я. Пак, Донмэй Вань // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: м-лы Всероссийского семинара. – Т. 2. – Томск, 21–23 октября 2008 года. – Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 91–96.
9. Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Анатольевна Гребенникова. – Биробиджан, 2010. – 197 с.

10. Ли Сюеюань. Адаптация китайских студентов младших курсов к обучению в вузе: аксиологический подход (на материале специальности «Русский язык как иностранный»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ли Сюеюань. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 244 с.

11. Линь Яцян. Сравнительная характеристика инициативности у российских и китайских студентов / Линь Яцян: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2005. – 126 с.

Расширение межгосударственных связей между Украиной и Китаем привело к росту интереса китайской молодежи к получению высшего образования в украинских высших учебных заведениях. Упрощенная процедура приема на обучение иностранных студентов, приводит к усложнению процесса их адаптации в новой социокультурной среде. Определение путей решения проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в Украине связывается автором с выявлением социокультурных особенностей представителей конкретной страны. Установлено, что к особенностям адаптации китайских студентов к обучению в университетах Украины относятся социально-культурные, психологические и дидактические особенности. В связи с этим необходимо определить меру влияния этих особенностей на процесс адаптации китайских студентов.

Ключевые слова: адаптация, адаптация китайских студентов, социо-культурные особенности.

The author of the article links the search of solutions for the problem of adaptation of foreign students to training in Ukraine with the detection of sociocultural features of representatives of a particular country. It is established that welfare, psychological and didactic features belong to the features of adaptation of Chinese students to training at universities in Ukraine. The author believes that a number of features of culture and character of Chinese students can become a basis for their successful adaptation to training at universities in Ukraine.

Key words: adaptation, adaptation of Chinese students, sociocultural features.

Одержано 15.02.2013.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 811.111'243'23

О.Ю. ГАЛЬЧЕНКО,
викладач економіко-правничого коледжу
ДВНЗ «Запорізький національний університет»

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

У статті розглянуто вікові особливості студентів коледжів. Визначено психологічні передумови формування англомовної компетентності в період «ранньої юності».

Ключові слова: коледж, рання юність, особистість, психолого-вікові особливості, інтелект, воля, емоції.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Сьогодні система вищої освіти спрямована на вирішення проблеми гуманізації освіти, що пов'язане зі створенням умов для всебічного розвитку студентів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. Одним із найбільш актуальних завдань сучасної освіти можна вважати сприяння професійному становленню фахівців різних галузей, яке має бути спрямоване на оптимізацію процесу забезпечення особистісного розвитку та самореалізації людини. У зв'язку з цим постає питання визначення психолого-вікових особливостей студентів коледжів.

До основних завдань цієї статті належать:

- визначення вікових особливостей розвитку студентів коледжів;
- виявлення їх впливу на процес формування англомовної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню особливостей студентського віку приділяли увагу багато психологів (Л.С. Виготський, Е.В. Клімов, В.Н. Осипова, А.О. Смірнов, Г.С. Костюк, І.С. Кон, В.П. Кутіщенко, П.М. Якобсон та ін.), які показали його специфіку та неоднорідність, проаналізувавши основні психолого-вікові особливості інтелекту, вольової та емоційної сфер. Особливості інтелекту в ранньому юнацькому віці були предметом досліджень багатьох психологів, серед яких Е.В. Клімов, І.С. Кон, Г.С. Костюк, І.О. Зимня, В.Н. Осипова та ін. Емоційні характеристики розвитку юнаків та дівчат вивчали Л.Я. Єрьоміна, Л.С. Виготський та ін.

Проте на цей момент проблема психолого-вікових особливостей студентів усе ще залишається у фокусі уваги науковців, зокрема наявні дослідження не вичерпують усіх аспектів питання психологічних передумов формування англомовної компетентності студентів коледжів, що і є предметом нашого дослідження. Саме це і зумовлює **актуальність** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Вступників до коледжів можна поділити на дві категорії: абітурієнти з базовою загальною середньою освітою (після 9-го класу, 15 років) та вступники після повної загальної середньої освіти (після 11-го класу, 17–18 років). У дослідженні психолого-вікових особливостей ми будемо орієнтуватися на першу категорію, оскільки саме вона становить абсолютну більшість. Таким чином, вік студента коледжу в середньому становить від 15 до 19 років.

Згідно з періодизацією, запропонованою А.А. Реаном, цей вік відповідає періоду «ранньої дорослості» [11, с. 90], що у вітчизняній психології зазвичай співвідноситься з періодом ранньої юності. Нижній поріг зазначеного віку (15 років) може вважатися ще підлітко-

вим періодом, але останніми роками все більше психологів відзначають зрушення хронологічних кордонів юності. Це явище пов'язане, з одного боку, з прискоренням фізичного та статевого дозрівання, а з іншого боку – з подовженням періоду навчання, що призводить до пізнішого дорослішання. Період ранньої юності визначається як перехідний від дитинства до дорослості, що супроводжується психологічною перебудовою, особистість розвивається не ізольовано, а в оточенні, від реальностей якого і залежить її становлення [5, с. 27].

Що стосується розумового розвитку студентів коледжів, то він полягає не стільки в накопиченні вмінь та зміні окремих сторін інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, під яким ми, слідом за психологом Е.В. Клімовим, розуміємо «індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [6, с. 32]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, в основі яких лежать різноманітні шляхи отримання, накопичення та переробки інформації.

Стиль мислення студента залежить від типу його нервової системи. За даними І.О. Зимньої, студенти з інертною нервовою системою в умовах перенавантаження навчальними завданнями вчаться гірше, ніж студенти з рухливим типом нервової системи. Психологи вважають, що студенти інтроверти менш здібні до вивчення іноземних мов, ніж екстраверти. Однак варто зазначити, що особи з першим типом компенсують цей недолік несвоєчасності реакцій більш ретельним плануванням та самостійним контролем своєї діяльності. Це не тільки покращує їх безпосередні результати, але і має сприятливий вплив на розумові здібності та риси особистості.

Особливого значення набуває виховання характеру. Студент коледжу уже не дитина, у нього спостерігається інтерес до навколишньої дійсності, дуже велика активність, прагнення до праці – фізичної та розумової. Потрібно навчатися організовувати цю активність, навчити студентів діяти в колективі, займатися громадською роботою.

У дослідженнях вікової психології особливе значення приділяється тому, що неврахування вікових особливостей дуже часто зумовлює негативізм, бравладу, неслухняність, нестриманість, невмотивовані вчинки, які характерні для цього віку. Разом з тим юнаки та дівчата цінують оцінку колективом їхньої трудової, навчальної та спортивної діяльності, керуються нею у своїй поведінці, і це має велике значення для формування їхнього характеру.

Юнаки та дівчата вже досягають фізичної зрілості і здатні виявляти в поведінці, праці та навчанні достатньо сформовані риси характеру: відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямовану наполегливість, принциповість, самостійність.

Як показали дослідження І.С. Кона [7], розвиток пам'яті, як і сприймання, у юнацькому віці відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком мовлення й мислення. Провідною в перебігу процесів запам'ятовування і відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами, її роль виявляється в розвитку свідомої цілеспрямованості запам'ятовування, у зростанні його продуктивності стосовно абстрактних знань, суджень і понять, виражених у словесній формі. Зростає здатність краще запам'ятовувати саме словесний матеріал, ніж наочний.

Виникає потреба користуватися такими прийомами заучування навчального матеріалу, як поділ тексту на частини, повторення, записування, що теж є своєрідними «опорами». Саме в юнацькому віці вони стають продуктивними, вперше свідомо регульованими прийомами пам'яті. Внутрішні прийоми дедалі виразніше виступають на перший план, що виявляється в намаганні спочатку зрозуміти, а потім заучувати матеріал. Прийоми розуміння перетворюються у підлітків на прийоми довільного запам'ятовування за умови, коли розумові дії вироблені й добре закріплені.

Залежно від характеру матеріалу, зокрема описового, ці два плани йдуть паралельно. Студенти коледжу вдаються до комбінованих прийомів запам'ятовування, свідомо чергуючи процеси розуміння і запам'ятовування. Формуються вони в процесі їх застосування спочатку на простішому, а потім на складнішому матеріалі. При формуванні іншомовної комунікативної компетентності це має особливе значення, оскільки принцип наступності і потужності передбачає саме поступове ускладнення завдань.

На думку В.Н. Осипової, розвиток пам'яті студентів коледжу характеризується певною суперечністю. З одного боку, студенти свідоміше використовують більш досконалі прийоми запам'ятовування. З іншого, – у них уповільнюється утворення нових зв'язків, їм доводиться при заучуванні матеріалу докладати більше зусиль. До того ж новоутворені зв'язки в них менш стійкі, ніж ті, що виробилися раніше, і тому зникають швидше. Повільніше виробляються асоціації за суміжністю. [9, с. 312]. У студентів коледжів знижується здатність механічно запам'ятовувати й відтворювати матеріал.

Ще однією характерною рисою, як вважає А.О. Смирнов, є зміна організації процесу заучування матеріалу. Під час першого читання заучуваного матеріалу вони ознайомлюються з його змістом, щоб зрозуміти основні думки, викладені в матеріалі, і тільки потім починають його заучувати. Студенти коледжу ще дуже схильні просто повторювати прочитаний текст, вони мало користуються прийомом розбивки тексту на змістові групи з метою його запам'ятовування, надають перевагу багаторазовому повторенню тексту при його заучуванні, а не змістовому його аналізу.

Як зазначає Г.С. Костюк, важливе значення для розвитку пам'яті студентів коледжу мають 3 фактори:

1) виховання позитивних мотивів навчання, інтересу до знань, майбутньої трудової діяльності, інших обов'язків, наполегливості й старанності їх виконання;

2) формування вмінь запам'ятовувати та відтворювати. Важливо вчити студентів прийомам логічного запам'ятовування, виховувати в них звичку користуватися цими прийомами;

3) слід вчити студентів правильно застосовувати прийоми розуміння та запам'ятовування матеріалу. Для цього слід привчати їх до певної системи роботи над засвоєнням навчального матеріалу [2, с. 220].

Г.С. Костюк також наголошує на тому, що основна тенденція в розвитку пам'яті в період ранньої юності характеризується подальшим зростанням і зміцненням її довільності. Довільне запам'ятовування стає в цей період набагато ефективнішим від мимовільного. Відбуваються істотні зміни і в перебігу процесів логічного запам'ятовування. Помітно зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Як наслідок, нерідко основою запам'ятовування конкретного матеріалу є виявлювані в ньому логічні зв'язки. Окреслюється спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами юнаків та дівчат та їх намірами щодо вибору майбутньої професії [2, с. 135]. Отже, удосконалюються способи заучування за допомогою свідомого застосування раціональних його прийомів та уникнення суто механічних способів запам'ятовування матеріалу.

Характерно, що логічне запам'ятовування успішно формується в студентів у процесі навчання, якщо в ньому присутнє: вибіркове пояснення матеріалу (виділення головного і суттєвого); усвідомлення мети запам'ятовування, тобто того, що має бути його результатом; розкриття логічного сенсу і значення цього матеріалу; критичний підхід до змісту, який потрібно запам'ятати; встановлення зв'язку цього змісту з іншими знаннями; поділ матеріалу на змістові частини і відшукування в кожній з них основних положень (змістових опорних пунктів); упорядкування заучуваного у вигляді певних пунктів (змістове групування) [12].

Складаючи план для розуміння тексту, студенти вичленовують у матеріалі більш за розміром узагальнені смислові одиниці, які становлять його логічну структуру, і дають більш узагальнені назви цих одиниць; вони не просто вказують на їх зміст, а намагаються відобразити в назві основне, суттєве. Завдання ж запам'ятати матеріал вони реалізують, вичленовуючи дрібніші частини матеріалу, який треба запам'ятати.

Помітно зростає роль змістових зв'язків у запам'ятовуванні матеріалу. Механічне запам'ятовування, що базується на утворенні асоціацій за суміжністю в часі й просторі, зазнає певних змін, які виявляються, зокрема, в осмисленому виборі того, що треба запам'ятати. Але підліток не завжди може зробити такий вибір. Тоді процес його запам'ятовування стає механічним.

Студенти чітко розуміють, в яких окремих випадках заучування необхідне (строгі вимоги, формулювання, закони). Юнаки та дівчата ширше, ніж підлітки, користуються прийомами запам'ятовування – складанням планів і схем тексту, конспектів, виділенням і підкресленням основних думок, порівнянням, співвідношенням з уже відомим.

Разом із цим юнаки та дівчата іноді зневажливо ставляться до тих прийомів смислового заучування, які, на їх думку, властиві «маленьким», наприклад повторенню, що чергується з відтворенням окремих фрагментів тексту. У юнацькому віці, як правило, створюється диференційована установка на запам'ятовування (вони відзначають, що потрібно запам'ятати дослівно, що необхідно передати своїми словами, а що достатньо тільки зрозуміти, а запам'ятовувати не вимагається).

Юнаки та дівчата самі високо оцінюють таке засвоєння матеріалу, в якому виявляється розуміння питань, оригінальна інтерпретація чи формулювання того, що викладено в підручнику, самостійність у міркуваннях, висновках тощо. Вони вміло урізноманітнюють повторення матеріалу, який треба запам'ятати, користуються самоперевіркою, диференціацією загального завдання на запам'ятовування, виділяють часткові завдання, зіставляючи їх із загальною метою запам'ятовування. Важливу роль у процесах запам'ятовування відіграє установка на засвоєння матеріалу, яка водночас включає в себе і установку на його усвідомлення.

У цьому віці настають зміни не лише в способах заучування, а й у способах пригадування. Одним із таких способів є складання плану (письмово або усно), який допомагає обдумувати відтворюване, аналізувати його, оживляти й систематизувати потрібні асоціації. Такий план особливо потрібний, коли доводиться пригадувати чималий за обсягом матеріал.

Юнакам та дівчатам нерідко бракує наполегливості в пригадуванні. Неточність, поверховість у відтворенні зумовлюється в таких випадках не недосконалістю його способів, а небажанням докласти певних зусиль. У юнацькому віці виявляються індивідуальні відмінності в типах пам'яті (зоровий, слуховий, руховий, змішаний). Вони виявляються в процесах запам'ятовування і відтворення.

Дослідження показали, що мимовільно запам'ятовується в першу чергу те, що пов'язане з конкретною діяльністю. Студент у процесі діяльності запам'ятовує щось, хоч не ставить перед собою такої мети. Більш повному використанню його можливостей сприяє реалізація в їх навчальній діяльності настанови «спочатку зрозуміти, потім заучувати». Вона створює оптимальне співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування в набуванні учнями знань, умінь і навичок. Чим глибше розуміють студенти те, що слід засвоїти, тим вища ефективність їх мимовільної пам'яті.

Виробляються вміння чергувати заучування й відтворення, використовуючи відтворення як засіб контролю і підвищення ефективності запам'ятовування. Досконалішим воно стає тоді, коли студент починає аналізувати, що із заучуваного ним матеріалу, наприклад вірша, запам'яталось, а що – ні, повертається до місць чи розділів, які не запам'ятав, а потім до тексту в цілому, поєднуючи цілісне і часткове його заучування.

Оволодіння прийомами запам'ятовування вносить якісні зміни і в процес відтворення. Вони полягають у тому, що юнаки і дівчата починають свідоміше керувати цим процесом – вносити більшу плановість, послідовність у відтворення, думати, міркувати в процесі пригадування.

Специфічного характеру набуває в період ранньої юності мимовільна пам'ять. Продуктивність її також залежить від організації розумової роботи студентів з навчальним матеріалом. Матеріал запам'ятовується краще, якщо він входить до мети розумової діяльності і якщо ця діяльність має активний характер. Краще запам'ятовують студенти мимовільно те, що виступає як перешкода, утруднення в їх діяльності, що пов'язане з наявними у юнаків та дівчат потребами, запитам та інтересами, планами на майбутнє, що викликає в них сильний емоційний відгук. Отже, роль мимовільного запам'ятовування в діяльності юнаків та дівчат не зменшується, виникають специфічні умови, за яких вона успішно реалізується.

На власному досвіді студенти переконуються, що запам'ятовування не зводиться до розуміння, що потрібні спеціальні прийоми запам'ятовування й відтворення, збереження свідомо засвоєваної інформації. У ранньому юнацькому віці виникає прагнення оволодіти своєю пам'яттю, керувати нею, підносити її продуктивність.

Ця ж ефективність істотним чином залежить від установок. Можуть бути установки на запам'ятовування взагалі і установки на тривале або короточасне збереження в пам'яті, на точне відтворення або відтворення своїми словами і т. д. Роль викладача полягає в тому,

щоб створювати у студентів відповідну установку, указуючи на те, що потрібно запам'ятати на якийсь час, що – назавжди, а що і зовсім не слід запам'ятовувати, достатньо просто зрозуміти; що запам'ятати дослівно, а що – для передачі змісту своїми словами.

Велике значення має заучування як спеціально організована діяльність із запам'ятовування із застосуванням спеціальних засобів і прийомів (сміслові групування матеріалу, встановлення смислових опорних пунктів, складання плану, раціональне повторення, чергування з відтворенням і т. д.). Дослідження О.А. Смирнова [12] показують, наприклад, що заучування, яке спирається на складений план тексту виявилося удвічі ефективнішим за заучування без опори на план (як щодо швидкості запам'ятовування, так і щодо якості). У процесі заучування рекомендується чергувати повторення із спробами активно відтворювати матеріал. В умовах рівного часу цей спосіб виявився на 30–40% ефективнішим за заучування, яке базувалося тільки на повторенні.

Важливими передумовами для формування англомовної компетентності у студентів коледжів є вольові якості, такі як посидючість, самостійність у виборі тієї чи іншої діяльності, вміння володіти собою та контролювати власні дії, вміння долати труднощі та досягати поставлених цілей. У віці ранньої юності ціннісно-орієнтаційна спрямованість особистості регулюється системою поглядів, позицій людей стосовно значущих для них об'єктів, схвалення їх діяльності та вчинків. У процесі навчання головною рушійною силою є прагнення до самоактуалізації. Самостійна діяльність, як жоден інший вид діяльності, являє собою реальні можливості для самовираження та самовизначення власного «Я» кожного студента. Діючи самостійно в процесі оволодіння іншомовною компетентністю, студенти неодмінно зіштовхуються з певними труднощами – лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру. Але наявність труднощів буде лише стимулювати активність у діяльності, оскільки потреба у самовизначенні допомагає подолати всі можливі бар'єри. Юність характеризується появою відчуття своєї ідентичності, індивідуальності, несхожості на інших, але в негативному варіанті виникає протилежність – рольова та особистісна невизначеність.

Формування англомовної компетентності студентів коледжів у віці ранньої юності тісно пов'язане з тими тенденціями, які виявляються в емоційному житті. За переконанням З.І. Кличнікової, діяльність також має бути емоційною, що вимагає від викладача нових прийомів роботи, створення умов мотивації, що забезпечують емоційне ставлення до завдань. [6, с. 129] Нові емоції викликаються не тільки конкретними об'єктами, а й дійовими взаємовідносинами з іншими людьми, новими видами діяльності, їх змістом, перебігом і результатами. Нові життєві стосунки, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання. Усвідомлення студентами зростання своїх фізичних та інтелектуальних досягнень зміцнює їх упевненість у собі, у власних силах і сприяє піднесенню емоційного тону. Особливістю емоційного самопочуття переважної більшості молоді в цьому віці є життєрадісність, оптимізм.

Збагачуються в цей період естетичні почуття підростаючої особистості. Зростає її емоційна вразливість. Порівняно з підлітками, в естетичних переживаннях студентів більше ліризму, поетичності. Естетичні почуття стимулюють їх спілкування з різними галузями мистецтва. Юнаки і дівчата люблять поезію, приймають перші самостійні рішення, намагаються передавати свої враження, думки у поетичній формі.

Як показують дослідження І.С. Кона, студенти в цьому віці глибоко сприймають переживання героїв, зображених у художніх творах – почуття радості буття, філософського сумніву і скорботи, внутрішнього конфлікту від суперечливих бажань і прагнень, жалю від нерозділеної любові, туги за ідеалом, ненависті до соціальної несправедливості. Ці переживання часто пов'язуються юнаками і дівчатами з роздумами про себе, про своє майбутнє, стають складовими елементами їхнього світогляду. Пошуки таких переживань спонукають їх до ширшого ознайомлення з новими творами мистецтва, їх авторами. Не випадково деякі студенти стають палкими шанувальниками того чи іншого поета, музиканта, письменника, актора [7, с. 37–38].

Г.С. Костюк звертає увагу на те, що раптові зміни настрою можуть спричинитися поганою оцінкою, розчаруванням у другові, неувважністю дорослих до інтересів і почуттів особистості, нетактовним способом втручання в її емоційне життя. Психолог зазначає, що для ефективності навчання необхідні: по-перше, правильна організація пізнавальної і тру-

дової діяльності студентів, їх колективного життя, їх стосунків з одногрупниками, участі у суспільно-корисній праці; по-друге, правильна організація поведінки студентів коледжу, вправлення їх у виконанні моральних вчинків, налагодження співробітництва і взаємодопомоги у групі; по-третє, необхідна наявність емоціональних моментів у роботі, поведінці викладача, врахування ним емоціональних станів і особливостей студентів [2, с. 366–367].

Переживання кохання відіграє суттєву роль в емоційному житті студента, в становленні його особистості. Вони прагнуть розібратися в новому для них світі переживань і стосунків. Звідси підвищений інтерес до літератури, в якій ці стосунки розкриваються, підкреслена вибірковість у виборі поезії і прагнення до лірики, пісень, які в поетичних образах передають приємні почуття людини, очікування кохання або саме кохання.

На думку П.М. Якобсона, у зв'язку із зростанням у студентів самоконтролю і саморегуляції своєї поведінки змінюються форми виявлення їх почуттів. Поступово слово та інтонація стають головними способами виявлення почуттів та засобами впливу на почуття інших людей [13, с. 76].

Зміни та новоутворення в почуттях на цьому етапі життя особистості є проявом формування її свідомості й самосвідомості, її інтересів, зокрема інтересу до психічної сторони як свого життя, так і життя інших людей, до власних і чужих переживань.

У ці роки відбувається зміцнення стійкого емоційного ставлення до різних сторін життя, до людей. Разом з цим студентам властива вища емоційна чутливість, здатність співпереживати, розуміти й відгукуватися на переживання іншої людини, особливо ровесника [2, с. 243].

Психологи наголошують на тому, що інтелектуальна діяльність студентів набуває нового емоційного забарвлення, пов'язаного з їх прагненням до вироблення наукового світогляду. Воно надає характерної для їх мислення пристрасності. Дослідники відзначають, що мислення молоді цього віку сповнене пристрасності, завзяття. Вони рідко слухають викладача байдуже. Вони або зовсім перестають слухати, якщо їм не цікаво, або слухають емоційно, пристрасно, напружено. Прагнення будь-що дійти істини, мати власну думку, стверджувати свої погляди – усе це свідчить про особливий емоційний характер пізнавальної діяльності, про те, що немає людського пошуку істини без емоцій. Високого розвитку досягають на цьому етапі онтогенезу людської психіки інтелектуальні почуття, зокрема любов до набування знань, почуття нового, здивування, сумніву, упевненості, невпевненості тощо. Навчання, самостійна пізнавальна і дослідна творча робота, є джерелом цих почуттів і водночас живиться ними.

Особливо загострюються в молодих людей почуття, пов'язані з усвідомленням свого «я», власної гідності, з потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, товаришів, спілкування з ними є одним з джерел емоційних переживань студентів. Більш зрілими, ніж у підлітків, стають і почуття любові до праці, а також практичні почуття, які створюють сприятливе підґрунтя для обрання майбутньої професії та оволодіння нею.

Усі перелічені особливості свідчать про необхідність впровадження індивідуального підходу в навчання, який би стимулював самостійність у вирішенні більшості поставлених завдань.

Становлення та характерні зміни в особистості людини в цей час проходять у трьох сферах: спілкування, діяльність і самосвідомість. Як зазначає Л.Я. Єрьоміна, для процесу формування англосовієтської компетентності мають значення три відповідні сфери:

- спілкування як природне психологічно обумовлене явище і як процес засвоєння, закріплення та реалізації на практиці іншомовних знань, умінь та навичок;
- спільна навчальна діяльність, що базується на активності та творчості особистості;
- самосвідомість та самовизначення власного «Я» в іншомовному середовищі [3, с. 27].

Початок навчання у вищому навчальному закладі, прийняття учнем школи нової для себе ролі студента – найбільш значущий період, що впливає на процес формування англосовієтської компетентності.

Таким чином, у результаті визначення вікових особливостей студентів коледжів ми встановили, що вік від 15 до 19 років співвідноситься з періодом ранньої юності.

Передумовою успішного формування англосовієтської компетентності студентів коледжів є врахування таких психолого-вікових особливостей, як активне формування індиві-

дуального стилю розумової діяльності; стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття; свідоме цілеспрямоване запам'ятовування а також використання прийомів запам'ятовування. Характерним також є підвищення продуктивності юнаків та дівчат стосовно словесних форм, повільне формування асоціацій за суміжністю, зростання продуктивності пам'яті, емоційна вразливість, зростання самоконтролю та саморегуляції, а також наявне протиріччя між почуттям особистої індивідуальності та особистісною невизначеністю.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
2. Вікова психологія: підручник / за ред. проф. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 268 с.
3. Еремина Л.Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Я. Еремина. – СПб., 2006. – 190 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004 – 304 с.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М: Просвещение, 1989.
8. Кутіщенко В.П. Вікова та педагогічна психологія / В.П. Кутіщенко. – К.: Ленвіт, 2010. – 128 с.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002 – 510 с.
10. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика плюс, 1998. – 352 с.
11. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость / А.А. Реан. – М.: ОЛМА-Пресс, 2001. – 652 с.
12. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. Московского ун-та, 1985. – 228 с.
13. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

В статье рассмотрены возрастные особенности студентов колледжей. Определены психологические условия формирования англоязычной компетентности в период ранней юности.

Ключевые слова: колледж, ранняя юность, личность, психолого-возрастные особенности, интеллект, воля, эмоции.

The article deals with age peculiarities of college students. The psychological basics of English language proficiency formation at the early youth age are defined.

Key words: college, early youth, personality, psychological and age peculiarities, intellect, will, emotions.

Одержано 21.01.2013.

УДК 378.147:802.0

О.І. ОНИПКО,
аспірант

Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»

МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПОЛІГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ

Статтю присвячено аналізу особливостей добору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування студентів поліграфічних спеціальностей. Крім того, у статті розглянуто проблему добору змісту навчання для студентів немовних спеціальностей та визначено критерії добору навчальних матеріалів для навчання студентів поліграфічних спеціальностей англійського професійно орієнтованого усного мовлення.

Ключові слова: добір змісту навчання, критерії добору навчальних матеріалів, навчання професійного усного мовлення.

Постановка проблеми. Стрімкі соціально-економічні, політичні та інноваційно-освітні зміни в житті України, орієнтація на інтеграцію зі світовою спільнотою, посилили тенденцію високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ. Це, у свою чергу, спонукає до реформаційних змін в освітньому процесі, модернізації професійної освіти у ВНЗ з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців. Модернізація у навчанні студентів іноземних мов є необхідною складовою, адже сьогодні одним з основних критеріїв конкурентоспроможності випускника ВНЗ на ринку праці, крім знань зі спеціальності, є знання іноземних мов.

Згідно з положеннями, сформульованими у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005) та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, передбачається набуття майбутнім фахівцем навичок та умінь практичного володіння іноземною мовою у різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами; а також використання усного монологічного та діалогічного мовлення в межах побутової, суспільно-політичної, загальноекономічної та фахової тематики [5].

Мета цієї статті – розглянути проблему добору змісту навчання для студентів немовних спеціальностей та особливості добору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування студентів поліграфічних спеціальностей, а також визначити критерії добору навчальних матеріалів для навчання студентів поліграфічних спеціальностей англійського професійно орієнтованого усного мовлення.

Підготовка фахівців на немовних факультетах ВНЗ полягає у формуванні комунікативних умінь, які дозволили б їм у майбутньому здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах і ситуаціях.

Ми вважаємо, що **мета навчання іноземної мови професійного спрямування студентів поліграфічних спеціальностей** полягає, в першу чергу, у формуванні в них іншомовної міжкультурної професійно орієнтованої усної комунікативної компетентності. Це означає формування умінь і навичок англійського професійно орієнтованого усного мовлення для того, щоб студенти були підготовлені до майбутнього професійного спілкування

іноземною мовою для вирішення усіх питань, завдань та проблем, з якими їм доведеться зіткнутися в ході подальшої професійної діяльності.

Слід також зазначити, що при формуванні професійно орієнтованого усного мовлення у студентів поліграфічних спеціальностей невід'ємним є формування лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, формально-логічної, психологічної та предметної компетентностей.

Безперечним є той факт, що від правильності добору змісту навчання залежить, чи буде досягнуто мету навчання [11].

Аналіз останніх досліджень. Проблемі визначення змісту навчання іноземної мови та його добору присвячено багато наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Проблему добору навчального матеріалу відображено у працях Г.В. Барабанової, О.П. Биконі, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Т.О. Вдовіної, Н.І. Гез, Г.А. Гринюк, Н.В. Єлухіної, Н.С. Жданової, К.Я. Кусько, Л.Я. Личко, Є.В. Мусницької, Р.П. Мильруда, О.В. Носонович, В.Л. Скалкіна, О.Б. Тарнопольського, Д. Брінтона, М. Шоу.

Однак і досі в методиці навчання іноземної мови не існує єдиної точки зору щодо її вирішення. Традиційно під **змістом навчання** розуміється все те, «чого треба навчати». Призначення змісту навчання полягає у забезпеченні досягнення основної мети, а саме – навчанні студентів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу [9].

Виклад основного матеріалу. Вирішення питання змісту полягає в тому, що необхідно виокремити певний склад його компонентів. Але саме в цьому і полягає проблема. Деякі вчені вважають, що складовими змісту навчання є навички та уміння читання, усного мовлення та письма (Б.А. Ляпидус, 1986), у той час як інші науковці розширюють перелік складових змісту навчання і включають у нього тексти як зразки мовлення (мовленнєвий матеріал), тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації та різну лінгвістичну інформацію [9]. На думку І.Л. Бім, до змісту навчання, окрім суто лінгвістичних компонентів, слід віднести екстралінгвістичний, а саме «екстралінгвістичну інформацію». І.Л. Бім вважає, що до її складу входять думки, духовні цінності, культура, невербальні засоби спілкування [1, с. 41–80].

Н.Д. Гальскова вважає, що зміст навчання співвідноситься з такими категоріями, як взаємопов'язана діяльність викладача та учня, спрямована на зміст навчального предмета, орієнтованого на кінцевий результат і емоційно-оцінювальний досвід учасників, набутий під час навчального процесу з іноземної мови. Дослідниця додає такі основні складові змісту навчання, як:

- сфера комунікативної діяльності;
- система знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається;
- уміння, що забезпечують культуру спілкування носіями мови [3, с. 82].

Однак більшість методистів зазначають, що зміст навчання – це категорія, що постійно змінюється і розвивається, в якій відображається як предметний, так і процесуальний аспекти навчання [2, с. 123].

Р.Ю. Мартинова (2007) у своїй докторській дисертації зазначає, що зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення основної мети навчання – навчити спілкуватися мовою, що вивчається, в межах засвоєного програмного матеріалу. Крім того, він спрямований на формування здатності самостійно здобувати знання, аналізувати, порівнювати, класифікувати та систематизувати отриману інформацію [8].

Дослідниця А.С. Гембарук (2005) вважає, що основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають:

- комунікативний компонент, який включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу);
- позамовний компонент, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються цими сферами;
- процесуальний компонент, тобто процес навчання, у якому і реалізується його зміст [4].

Однак слід зазначити, що всі ці погляди на склад змісту мають суттєвий недолік, адже зміст навчання розглядається як простий перелік компонентів. Із цього переліку незрозуміло, з чого саме і в якій послідовності необхідно починати добір змісту [11, с. 41].

У цьому питанні надзвичайно важливу роль відіграє концепція В.Л. Скалкіна, який стверджував, що зміст – це не просто перелік компонентів, а багаторівнева категорія. Вчений визначав зміст як саме формування іншомовної мовленнєвої компетентності та поділив його на декілька рівнів. Верхній рівень займає процес оволодіння системою знань, навичок та умінь (процесуальний і психофізіологічний аспекти). Другий рівень – це мовний матеріал і тексти (лінгвістичний аспект). Третій рівень містить у собі значення, зміст мовних знаків, зміст текстів (комунікативний аспект).

У своїх дослідженнях Л.О. Максименко (2012) та Н.П. Жовтюк (2011) також спираються на концепцію В.Л. Скалкіна.

Проблема **добору навчального матеріалу** завжди привертала увагу дослідників. С.Є. Зонтова стверджує, що, починаючи добір, навчальний матеріал слід ділити на мовленнєвий і мовний; здійснювати його добір, відповідно, на екстралінгвістичному та лінгвістичному рівнях, застосовуючи ситуативно-функціональний підхід.

При процедурі добору мовленнєвого матеріалу, на думку дослідниці, слід виділяти адекватні сфери і ситуації спілкування, визначати типові соціально-комунікативні ролі, виділяти «особистісну лексику», організувати атлас ситуацій професійно-педагогічного спілкування [6].

О.Б. Тарнопольський у докторській дисертації, спираючись на концепцію В.Л. Скалкіна, розробив альтернативну процедуру добору змісту навчання. Цей підхід передбачає особливу увагу до черговості добору компонентів і побудову процедури, яка вимагає добору письмово-мовленнєвих та усно-мовленнєвих текстів тільки після того, як дібрано їхній зміст. Добір же змісту вимагає попереднього добору тематики і ситуацій спілкування, у рамках яких буде здійснюватися навчання навичок та вмінь мовленнєвої комунікації. Якщо тематика і ситуації дібрані першими, то це визначає як зміст текстів, так і значення та зміст мовних знаків, які функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у цих ситуаціях, де спілкування здійснюється у зв'язку з певною тематикою. На цій основі виникає можливість обґрунтовано дібрати і самі тексти, і той мовний інвентар, на якому їх побудовано. Нарешті, з дібраних текстів і мовного інвентарю виводяться ті знання, навички і вміння, якими студентам необхідно оволодіти у процесі формування іншомовномовленнєвої комунікативної компетентності [11].

Особливості професійного спілкування дають підставу таким науковцям, як Е.І. Мотіна (1983), D.M. Briton, M.A. Snow та M.B. Weshe (1989), M. Legutke, H. Thomas (1991) стверджувати, що в змістовому плані матеріал навчання іноземної мови професійного спрямування необхідно організувати тематично, а теми мають бути найбільшими одиницями плану змісту в цьому матеріалі. Західні методисти називають цей підхід тематичним (*theme-based approach*). Українські вчені О.Б. Тарнопольський і С.П. Кожушко також стверджують, що у професійному спілкуванні тема панує над ситуацією.

Для процедури добору змісту професійно спрямованого навчання усного мовлення важливим питанням є співвідношення тем і ситуацій. Будь-яке спілкування відбувається в мовленнєвій ситуації, але в ньому завжди наявна тема [7]. Тому, мабуть, неправомірним є твердження Ю.І. Пассова, що від тематичної організації матеріалу слід взагалі відмовитись, оскільки тема не адекватна реальному процесу спілкування [10, с. 106–107]. Така неправомірність особливо наочно виявляється у професійному спілкуванні.

Отже, врахувавши наведені вище аргументи, при доборі змісту навчання англійсько-го професійно орієнтованого усного мовлення для студентів поліграфічних спеціальностей добір тематики спілкування є пріоритетним і має передувати добору ситуацій спілкування. При цьому, вирішуючи питання добору змісту, ми взяли за основу підхід, запропонований О.Б. Тарнопольським. Розроблена ним процедура добору змісту навчання у нашому дослідженні трансформується у такі стадії:

- на основі аналізу дисциплін, що входять до навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальностей «Видавничо-поліграфічна справа», «Видавнича справа та редагування», «Менеджмент», «Образотворче мистецтво», «Реклама і зв'язки з громадськістю (у поліграфії, видавництві, та книгорозповсюдженні)», «Машинобудування», добирається тематика, а в її межах – ситуації спілкування;

- добираються автентичні письмові та усні джерела;

– укладається перелік усномовленнєвих навичок, вмінь та знань, якими мають оволодіти студенти;

– укладаються та розробляються необхідні навчальні матеріали на основі дібраного змісту навчання.

Не менш важливим питанням є визначення критеріїв добору навчальних матеріалів. Проаналізувавши різні підходи та думки щодо добору навчального матеріалу для навчання іноземної мови, ми вважаємо за доцільне виділити такі **критерії добору навчальних матеріалів** для навчання студентів поліграфічних спеціальностей англійського професійно орієнтованого усного мовлення:

- відповідність меті, цілям навчання та потребам студентів;
- адекватність (доцільність) того чи іншого матеріалу для цільової групи (з урахуванням терміносистеми галузі студентів);
- професійна та інформативна значущість;
- новизна інформації у навчальних матеріалах та їх актуальність змісту;
- відповідність мовних труднощів у дібраних матеріалах рівню підготовки студентів;
- наявність нелінгвістичних аспектів для розвитку соціокультурної компетентності;
- наявність відображення справжньої соціальної поведінки;
- наявність у дібраних текстах знайомої для студентів (фонові) інформації;
- надійність джерел та обов'язкове включення головної (ключової) інформації з тієї чи іншої теми;
- наявність інформації, що спонукає студентів до подальшого пошуку інформації з тієї чи іншої теми;
- наявність візуальних опор;
- забезпечення навчальним матеріалом зворотного зв'язку, спонукання ним студентів до запитань, обмірковування, реагування, висловлювання власних думок, що, у свою чергу, розвиває критичне мислення, мотивацію;
- інтерактивність, різноманітність;
- наявність опор (прикладів) для наслідування.

Висновки. Отже, добір змісту навчання студентів поліграфічних спеціальностей англійського професійно орієнтованого усного мовлення має здійснюватися згідно із загальними вимогами, що висуваються до добору навчального матеріалу з урахуванням специфіки навчання іноземної мови для спеціальних цілей. При цьому при доборі змісту слід враховувати перш за все відповідність меті, цілям і завданням курсу фахової англійської мови та навчання англійського професійно орієнтованого усного мовлення, а також відповідність комунікативним потребам, інтелектуальному рівню та інтересам майбутнього фахівця в іншомовному спілкуванні.

Перспективою подальших досліджень є добір матеріалів для навчання студентів поліграфічних спеціальностей англійського професійно орієнтованого усного мовлення відповідно до висунутих критеріїв добору.

Список використаної літератури

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранный язык» / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 253 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений / Н.Д. Галькова. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Гембарук А.С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / А.С. Гембарук; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 178 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Зонтова С.Є. Формування професійно-зорієнтованого спілкування майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на матеріалі іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Є. Зонтова. – Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 23 с.

7. Максименко Л.О. Зміст навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери / Л.О. Максименко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2010. – № 17. – С. 32–40.

8. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Р.Ю. Мартинова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 44 с.

9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / О.Б. Бігич, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк та ін.; автор. кол. С.Ю. Ніколаєва. – 2-е вид. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

11. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

12. Hutchinson T. English for specific purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

Статья посвящена анализу особенностей отбора содержания обучения иностранному языку профессиональной направленности студентов полиграфических специальностей. Кроме того, в статье рассматривается проблема отбора содержания обучения для студентов неязыковых специальностей и определены критерии отбора учебных материалов для обучения студентов полиграфических специальностей английской профессионально ориентированной устной речи.

Ключевые слова: отбор содержания обучения, критерии отбора учебных материалов, обучение профессиональной устной речи.

The content selection procedure for English for Specific Purposes teaching to students majoring in printing is analysed in the given article. The criteria for teaching material selection for using those materials in teaching professionally oriented oral communication to students majoring in printing are defined.

Key words: content selection, criteria of teaching material selection, English for Specific Purposes teaching.

Одержано 21.01.2013.

УДК 372.811.111.1

Ю.В. ПАВЛОВСЬКА,

*викладач кафедри навчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей
№ 3 Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ АНАЛІТИКІВ СИСТЕМ

У статті розглядаються психологічні передумови індивідуалізації навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем. Зокрема, аналізуються вікові особливості студентів, персональний пізнавальний стиль студентів та передумови інтелектуального розвитку особистості. Увага акцентується на адаптивній функції індивідуалізації навчання, а також на розвитку різних персональних пізнавальних стилів у студентів, що становить основу майбутньої професіоналізації.

Ключові слова: індивідуалізація навчання англійської мови, персональний пізнавальний стиль, інтелектуальний розвиток.

Вища освіта в Україні сьогодні переживає період реформування, пов'язаний зі входженням у Європейський простір вищої освіти. Це висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців та шляхів реалізації такої підготовки, зокрема було загальноновизнано орієнтацію на студентоцентроване навчання та індивідуальний підхід до студентів. Незважаючи на гостру актуальність у сьогоденні, ідея індивідуалізованого навчання не є новою і бере початок ще зі школи Сократа, який використовував особистісний підхід до учнів своєї школи. У подальшому засади, закладені давньогрецьким філософом, були розвинені Ж.Ж. Руссо, який вказував на негативний вплив формалізованих одноманітних завдань на розвиток особистості. Д. Дьюї стверджував, що успішне навчання залежить від природних здібностей студентів та їхнього інтересу до навчання.

У XX ст. індивідуалізація стала предметом багатьох досліджень не лише з педагогіки, а й психології. Вчені почали ґрунтовно досліджувати індивідуально-психологічні характеристики особистості, зокрема такі параметри, як рівень інтелекту, когнітивні стилі, епістемологічні стилі (Р. Стернберг, Е. Григоренко [8], М. Кожевніков [7], Д.А. Колб [5] тощо). Останні дослідження індивідуалізації на межі психології та педагогіки, психології та методики навчання належать М.А. Холодній [4], О.М. Галус [1], Б. Лу Лівер [2], А.Ф. Граша [6] тощо. Однак малодослідженою залишається сфера індивідуалізації навчання англійської мови студентів вищих технічних навчальних закладів, зокрема майбутніх аналітиків систем.

Метою цієї статті є огляд психологічних передумов індивідуалізації навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем.

Перш за все варто зазначити, що індивідуалізація навчання може мати дві форми – зовнішньої та внутрішньої диференціації. *Зовнішня диференціація* передбачає створення окремих груп або класів, у яких навчаються студенти з дібраними за певними критеріями характеристиками (зазвичай, за рівнями навченості та здібностями). За умов *внутрішньої диференціації* особистісний підхід застосовується до студентів з різними характеристиками, що навчаються в межах однієї групи. На наш погляд, у навчанні іноземної мови у ВНЗ доцільно застосовувати саме **внутрішню диференціацію**, що зумовлено:

– практичною неможливістю створювати окремі групи для навчання з англійської мови в умовах технічного ВНЗ;

- методологічною неможливістю врахування всіх критеріїв індивідуалізації при здійсненні поділу на групи;
- дидактичною обґрунтованістю позитивного впливу навчання у гетерогенній групі для всіх її учасників.

Водночас організація заняття в гетерогенній групі вимагає збалансованого застосування колективних та індивідуальних форм навчання відповідно до психологічних критеріїв, які виділяють як основу процесу індивідуалізації.

Однією з найважливіших передумов індивідуалізації навчання майбутніх аналітиків систем є застосування даних **вікової психології** студентів. Дослідники зазначають, що період навчання у ВНЗ збігається з другим періодом юності або першим періодом дорослості і відзначається досягненням оптимумів розвитку інтелектуальних та фізичних сил [3, с. 288]. За сприятливих умов навчання відбувається розвиток всіх рівнів психіки, формування складу мислення, що в подальшому впливає на професійні характеристики особистості. Водночас вступ до ВНЗ є складним переламним періодом для студентів початкових курсів, оскільки вимагає адаптації до нових умов навчання та студентського колективу, формування навичок організації самостійної роботи, усвідомлення приналежності до майбутньої професії тощо. Період адаптації може спричинити зниження показників успішності навчання, а також складності у спілкуванні в новому колективі.

У зв'язку з цим індивідуалізація навчання англійської мови на першому курсі виступає позитивним чинником для всього навчання у ВНЗ і має сприяти:

1) *формальній* адаптації (до нового оточення, структури вищої школи, вимог та обов'язків) через створення позитивних умов для розвитку індивідуальних здібностей, надання можливостей обирати власну траєкторію навчання, формування власного стилю навчання;

2) *соціальній* адаптації (до нової групи, взаємовідносин у ній) через активне застосування різних видів групової та парної роботи, проектних завдань;

3) *дидактичній* адаптації (до нових форм і методів навчання у ВНЗ) через застосування широкого спектра навчальних завдань, різних за рівнем володіння мовою та орієнтованих на різні стилі навчання;

4) *професійній* адаптації (усвідомлення приналежності до майбутньої професії, знань, вмінь та навичок, необхідних у професійній діяльності) через професійно орієнтований зміст навчання, а також створення умов для інтелектуального та пізнавального розвитку особистості.

Другою психологічною передумовою індивідуалізації у навчанні англійської мови є застосування даних психології для сприяння **інтелектуальному розвитку** особистості. Варто зазначити, що наукове розуміння поняття «інтелект» змінювалося протягом історії, від тестологічних уявлень про інтелект як ступеня ментального розвитку через ототожнення інтелекту з логіко-аналітичними здібностями і до нових теорій множинності інтелекту, які ставлять лінгвістичний та логіко-математичний види інтелекту на один рівень з музичним та просторовим видами. Останніми роками наукові пошуки спрямовані на дослідження *стильових особливостей* інтелекту і всіх сфер психічної активності, що призводить до появи таких понять, як «стиль мислення», «когнітивний стиль», «епістемологічний стиль», «стиль кодування інформації», «стиль діяльності» тощо. У контексті індивідуалізації особливе значення серед них має **стиль навчання**. Цей термін з'явився у західній педагогіці у 70-х роках минулого століття для позначення індивідуально-своєрідних способів засвоєння інформації у навчальній діяльності. У результаті накопичення досліджень поняття «стиль навчання» набуло нових трактувань, а також з'явилася велика кількість класифікацій стилів навчання.

Так, Д. Колб [5] у моделі, яка ґрунтується на теорії експериментального навчання, пропонує виділяти такі стилі навчання, як: **конвергентний** (студенти застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, активно експериментують); **дивергентний** (студенти спираються на власний досвід, рефлексивне спостереження); **асимілятивний** (студенти застосовують абстрактне мислення для формування понятійного апарату, а

також тяжіють до рефлексивного спостереження); **акомодативний** (студенти спираються на досвід та активно експериментують).

У моделі Н. Флемінга пропонується класифікувати стилі навчання за домінуючим каналом сприйняття, і, таким чином, виділяють **візуальний, аудіальний та кінестетичний** стилі навчання.

У результаті аналізу студентського ставлення до навчання, а також когнітивних стилів студентів А.Ф. Граша [6] створив класифікацію, яка включає стилі навчання, орієнтовані на **уникнення, участь, суперництво, співпрацю, залежність, незалежність**.

Наявність такої великої кількості класифікацій та певних розбіжностей у науковому визначенні поняття неминує привела до необхідності звести їх у струнку ієрархічну систему, що було зроблено М.А. Холодною. Так, «стиль навчання» науковець визначає як навчальні стратегії, які характеризують дії індивіда на вимоги конкретної навчальної ситуації, вияв персонального пізнавального стилю студента на рівні його сформованості в конкретній навчальній ситуації» [4, с. 337]. М.А. Холодна також наголошує, що у *процесі* навчання студенти демонструють *не навчальні стилі, а персональні пізнавальні стилі* у вигляді ієрархічно організованої та гнучкої форми інтелектуальної поведінки [4, с. 338]. Так, згідно з ієрархічною системою, формування персонального пізнавального стилю відбувається в інтеграції різних рівнів стильової поведінки:

1-й рівень – **стилі кодування інформації** – предметно-практичний, візуальний, вербально-мовленнєвий та сенсорно-емоційний;

2-й рівень – **стилі переробки інформації**, або когнітивні стилі, що на цей момент включають у себе від 15 до 30 параметрів, зокрема: полезалежність-полenezалежність (ступінь залежності від зовнішнього поля при деталізації та структуризації ситуації), вузький-широкий діапазон еквівалентності (аналітичний або синтетичний спосіб мислення), ригідний-гнучкий пізнавальний контроль (ступінь складності при зміні способів переробки інформації), фокусуючий-скануючий контроль (ступінь розподілення уваги), імпульсивність-рефлексивність (швидкість прийняття рішень) [7] тощо;

3-й рівень – **стилі постановки та вирішення проблем (стилі мислення)** – виділяються за критерієм міри самостійності та творчості у відношенні до поставленої проблеми і включають такі стилі, як адаптивний (пошук рішення проблеми з використанням раніше засвоєних способів діяльності), евристичний (вирішення нормативної проблеми новими, більш ефективними способами), дослідний (самостійне формування цілей власної діяльності з орієнтацією на пошук інформації з проблеми та різні варіанти вирішення проблеми), інноваційний (здатність створювати нові ідеї, висувати нові способи вирішення проблеми, створення нових продуктів комунікативної, інтелектуальної діяльності), смислопороджуючий (орієнтація на роботу зі смислом існуючих понять з подальшою зміною рівня і типу сприйняття проблеми);

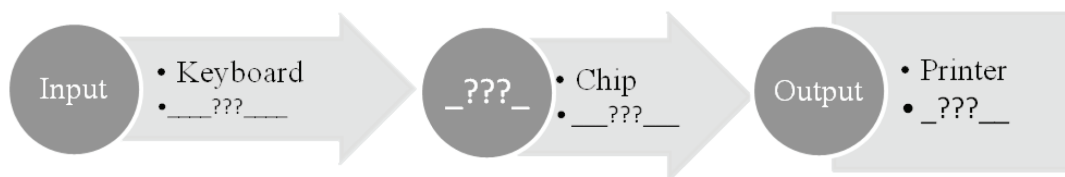
4-й рівень – **епістемологічні стилі (стилі пізнавального ставлення до світу)**, що включають п'ять основних стилів: раціональний (орієнтований на пошук спільного, узагальнень та закономірностей), емпіричний (з орієнтацією на спостереження та аналіз вражень), конструктивно-технічний (орієнтація на експеримент та моделювання), рефлексивно-метафоричний (з орієнтацією на інтуїцію), хаотичний (з орієнтацією на реалізацію суб'єктивної мети-ідеалу).

Незважаючи на те, що кожен студент має особистий пізнавальний стиль та надає перевагу певним способам мисленнєвої діяльності, розвиток усіх пізнавальних стилів є передумовою створення широкого спектра навчальних стратегій та, у подальшому, стратегій професійної діяльності. Саме тому індивідуалізація навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем покликана не звужувати персональний пізнавальний стиль студентів шляхом підбору завдань, які відповідають їхнім стильовим особливостям, а розширювати спектр навчальних стратегій шляхом надання різноманітних за характером навчальних завдань та вправ. Це завдання дещо спрощується у світлі того, що було виявлено певні відповідності між проявами різних рівнів персональних пізнавальних стилів [4, с. 320].

Практично реалізувати зазначені теоретичні результати можна, створивши методичні матеріали, що за формою та призначенням покликані не лише розвинути англійську ко-

мунікативну компетентність студентів, а їхні пізнавальні здібності. Для ілюстрації зазначеного розглянемо дві післятекстові вправи:

Task 1. After reading the text, complete and comment the following scheme:



Метою вправи є формування вмінь оперувати термінологією, а також розвиток пізнавального стилю студента на всіх рівнях:

- стиль кодування інформації: візуальний;
- стиль переробки інформації: полезалежність-полenezалежність, фокусуючий-скануючий контроль, вузький-широкий діапазон еквівалентності;
- стиль постановки та вирішення проблем: евристичний;
- епістемологічний стиль: конструктивно-технічний.

Task 2. After reading the text, track historical information and fill in the gaps of the following statements:

Back in 1940 T. Watson predicted that...

In 1940^{ies} computers were ...

The main task of the first computers was ...

Today, computers are ...

Вищезазначені вправи мають спільну практичну мету, однак у другому випадку розвиваються вже інші стилі пізнавальної діяльності студента:

- стиль кодування інформації: вербально-мовленнєвий;
- стиль переробки інформації: когнітивна простота-складність, вузький-широкий діапазон еквівалентності;
- стиль постановки та вирішення проблем: дослідний;
- епістемологічний стиль: раціональний.

Як бачимо, при застосуванні різних видів вправ, створених з урахуванням стильових параметрів пізнавальної діяльності студентів, навіть на одному етапі заняття можливо розвинути різні пізнавальні стилі. Це є особливо актуальним для навчання іноземної мови майбутніх аналітиків систем, оскільки специфіка їхнього фаху вимагає вміння вирішувати складні проблеми міждисциплінарного характеру, що є неможливим без розвинених стилів пізнавальної діяльності.

Таким чином, індивідуалізація навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем має базуватися на психологічних засадах, що включають вікові особливості студентів на першому етапі навчання у ВНЗ (сприяння адаптації), та індивідуально-психологічні особливості студентів (інтелектуальний розвиток через розвиток різних видів пізнавальних стилів засобами англійської мови). Подальший розвиток наукових пошуків у цьому напрямі, очевидно, пов'язаний з дослідженням методичних та лінгвістичних передумов індивідуалізації навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем, а також вирішенням проблем впровадження індивідуалізації навчання англійської мови у навчальний процес ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Галус О.М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ / О.М. Галус // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 71–74.
2. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ливер Бетти Лу. – М., 2000. – 191 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др.; под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. David A. Kolb on experiential learning [Електронний ресурс] / Smith M.K. – 2001. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
6. Grasha A.F. Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles / A.F. Grasha. – University of Cincinnati: Alliance Publishers, 2002. – 372 p.
7. Kozhevnikov M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style / M. Kozhevnikov // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133, # 3. – P. 464–481.
8. Sternberg R.J. Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment / R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, L. Zhang // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – Vol. 3. – P. 486–506.

В статье рассматриваются психологические предпосылки индивидуализации обучения английскому языку будущих аналитиков систем. В частности, анализируются возрастные особенности учащихся, персональный познавательный стиль студентов и предпосылки интеллектуального развития личности. Внимание акцентируется на адаптивной функции индивидуализации обучения, а также на развитии различных персональных познавательных стилей у студентов для будущей профессионализации.

Ключевые слова: индивидуализация обучения английскому языку, персональный познавательный стиль, интеллектуальное развитие.

The article deals with psychological prerequisites of the individualization of English teaching to future system analysts. In particular age-specific features of students and prerequisites for students' intellectual development are analyzed. Particular attention is given to the adaptive function of individualization as well as to the development of different personal cognitive styles of students which comprises the basis for their future professionalization.

Key words: individualization of English teaching, learning style, personal cognitive style, intellectual development.

Одержано 15.02.2013.

УДК 811.111:81'42

Т.О. ПАХОМОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри англійської філології Запорізького національного університету*

Я.С. СЕНЧЕНКО,

*студентка магістратури кафедри англійської філології
Запорізького національного університету*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається формування англomовної комунікативної компетентності на основі лінгвосоціокультурного підходу. Визначено головні умови формування англomовної комунікативної компетентності студентів-філологів. Основна увага приділяється підготовці майбутніх вчителів англійської мови у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: англomовна комунікативна компетентність, лінгвосоціокультурний підхід, автентичні матеріали, міжпредметна інтеграція, контекстно-комунікативні технології.

Постановка проблеми. Англomовна комунікативна компетентність як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою підготовки студентів-філологів. Сучасний контекст мовної освіти у вищому навчальному закладі пов'язаний з новим поглядом на проблеми міжнаціонального, міжнародного спілкування, важливим засобом якого є англійська мова.

Особливий інтерес до проблеми розвитку комунікативних умінь спостерігається у галузі викладання іноземних мов, де головною метою є формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. У зв'язку з цим зусилля дослідників спрямовані на підвищення ефективності процесу формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови, а також організації успішних мовленнєвих взаємодій.

Аналіз досліджень. Із зростанням інтересу до проблеми розвитку англomовної комунікативної компетентності студентів-філологів у сучасних працях вчених значне місце відводиться: вивченню підготовки майбутніх вчителів у вищому навчальному закладі (Г.М. Мешко [6]), сутності мовної комунікації (О.В. Яшенкова [10]), методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності (О.Б. Тарнопольський [8]).

Проблеми національно-культурної специфіки спілкування, оволодіння іноземною мовою як феноменом національної культури, формування внутрішнього світу комунікантів, мотивації комунікативної діяльності, а також засвоєння лінгвосоціокультурного досвіду розглядають у своїх працях такі вчені, як О.М. Акмалдінова [1], Н.Ю. Голтвяниця [2], А.Й. Гордєєва [3] та ін. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі, дослідження впливу умов на процес формування англomовної комунікативної компетентності студентів-філологів на основі лінгвосоціокультурного підходу не проводилося.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні умов формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови на основі лінгвосоціокультурного підходу. Поставленій меті відповідають такі **завдання**: визначити умови фор-

мування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів, а також виділити основні методи і прийоми, які сприяють реалізації виділених умов.

Виклад основного матеріалу. Найактивнішою формою людської життєдіяльності сучасного суспільства є комунікація. Основною умовою ефективної комунікації є комунікативна компетенція. У сучасній літературі термін «компетенція» трактується як коло питань, в яких людина володіє певними пізнаннями, а термін «компетентний» – як той, що володіє компетенцією, чи як той, що обізнаний у певній галузі [7, с. 282]. Ці поняття широко застосовуються в різноманітних контекстах і трактуються дослідниками по-різному.

У багатьох тлумаченнях терміна «компетенція» загальним є їх змістова основа: 1) знання, які повинна мати особа; 2) коло питань, у яких особа повинна бути обізнаною; 3) досвід, необхідний для успішного виконання роботи відповідно до установлених прав, законів, статутів. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою.

Незалежно від трактування поняття, компетентність: 1) завжди розглядається в контексті професійної діяльності; 2) розуміється як важливе новоутворення особи, яке є інтеграцією різних компетенцій людини; 3) характеризується ступенем підготовленості людини до діяльності та ефективності її здійснення; 4) формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності. Відповідно, поняття англомовної комунікативної компетентності може розглядатися як здатність і готовність здійснити англомовну комунікацію, яка формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей студента.

Можливе таке визначення. Компетентність – це інтеграційне новоутворення особи, що є взаємодією різних компетенцій людини, які формуються і розвиваються в ході освоєння теоретичного і практичного досвіду діяльності. Компетенція є похідною від компетентності і розуміється нами як певна сфера знань, навичок, умінь і якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й нових, для неї ситуаціях.

Розширення поняття компетентності, високий рівень соціальної і міжкультурної мобільності студентів вплинули на стратегії навчання англійської мови у вищому навчальному закладі та зумовили перехід із загальних підходів на лінгвосоціокультурний. Під впливом лінгвосоціокультурного підходу з'являються нові моделі в навчанні майбутніх вчителів англійської мови [5, с. 49–50]. Важливими компонентами англомовного спілкування стають так звані компоненти культури, що несуть національно-специфічне забарвлення (традиції, звичаї, обряди), а також культурні та етнічні особливості (специфіка поведінки та мислення).

Зміна підходу до організації навчання висуває такі вимоги: 1) знання національно-забарвленої лексики або словосполучень; 2) сприйняття мовлення співрозмовника за допомогою засвоєних мовних знаків; 3) здатність відповісти на питання мовця і продукувати необмежену кількість правильно оформлених речень; 4) вивчення мовного етикету та мовної поведінки представників різних народів; 5) пізнання норм і правил спілкування у конкретному соціальному середовищі співрозмовників; 6) готовність і здатність до діалогу культур.

Розвиток освіти, зростання освітнього, виховного і розвивального значень англійської мови, постійне збільшення обсягу знань, пізнання нової культури і мови зумовлюють висунення нових умов формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів. Англомовна комунікативна компетентність може розглядатися як здатність і готовність студентів здійснювати ефективну англомовну комунікацію. Здатність і готовність формуються на основі певного комплексу компетенцій і якостей, які становлять структуру англомовної комунікативної компетентності.

У формуванні англомовної комунікативної компетентності необхідно також враховувати: 1) мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати англомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування; 2) соціокультурну компетенцію, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті); 3) професійну компетенцію, яка передбачає знання фахової термінологічної лексики, а також навички роботи з матеріалом.

Для того, щоб набуті в процесі навчання англійської мови лінгвосоціокультурні знання супроводжувалися сформованими навичками англомовного спілкування, необхідно до-

триматися певних умов: 1) використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру; 2) вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін (принцип міжпредметної інтеграції); 3) інтерактивне включення в англомовну комунікацію на основі використання методів і прийомів контекстно-комунікативної технології; 4) формування мотивації студентів; 5) створення сприятливого соціально-психологічного клімату. Розглянемо кожну умову детальніше.

Першою умовою формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів є використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру. Тематика цього комплексу має охоплювати всі сфери спілкування (особистісну, публічну, освітню).

Застосування автентичних аудіовізуальних засобів навчання дозволяє дотримуватися загальних принципів дидактики. На користь застосування автентичних текстів свідчать такі аргументи: всі факти, знання, положення аудіовізуального матеріалу науково правильні (принцип науковості); успішність і ефективність навчання за допомогою автентичного матеріалу визначається відповідністю його змісту віковим особливостям студентів; реалізація принципу доступності відбувається за правилом: від відомого до невідомого; при перегляді або прослуховуванні матеріалу використовується життєвий досвід студентів, застосовуються набуті знання у практичній діяльності (принцип зв'язку з життям); навчання на основі живого сприйняття автентичного матеріалу виховує спостережливість, формує новий лінгвосоціокультурний досвід; використання аудіовізуальних засобів навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність, викликає новий позитивний стан у студентів.

Можливе впровадження таких прийомів: 1) прийом простеження – установки на сприйняття перед демонструванням, бесіди за їх змістом; 2) прийом демонстрування окремих частин з вказівками викладача; 3) прийом демонстрування всього матеріалу без вказівок викладача; 4) прийом бесіди за змістом аудіовізуальних засобів.

Для оцінювання сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів можна використовувати прийом автентичного оцінювання. Автентичне оцінювання спрямоване на оцінку: творчих здібностей та креативності студентів; вмінь працювати у колективі; вмінь і навичок усного спонтанного мовлення [4, с. 53]. **Головна мета прийому автентичного оцінювання** – заохочувати, сприяти правильному самооцінюванню і регулюванню якості знань студентів.

Ефективність формування англомовної комунікативної компетентності студентів зростає при дотриманні певних вимог: системний і послідовний виклад матеріалу; відповідність змісту навчально-пізнавальних завдань заняття; застосування різноманітних методичних прийомів; демонстрування явищ у динаміці.

Другою умовою ефективного формування англомовної комунікативної компетентності є вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін. Відповідно до державного стандарту в систему навчання студентів-філологів включено такі дисципліни, як культура спілкування, культурологія, країнознавство, історія країни, мова якої вивчається, мовознавство та ін. Метою навчання цих дисциплін, так само як і англійської мови, є розвиток і навчання студентів-філологів. Але найголовнішим є те, що ці дисципліни дозволяють здійснити принцип міжпредметної інтеграції, який реалізується на процесуальному і психологічному рівнях.

На процесуальному рівні інтеграція спирається на практичні дії, які мають комунікативну цінність і є продуктивними для сприймання й засвоєння знань з англійської мови. Ефективному формуванню англомовної комунікативної компетентності студентів сприяє використання загальних фраз іноземною мовою у реальних ситуаціях спілкування під час занять з культури спілкування, культурології, країнознавства тощо. Спочатку можуть виникнути труднощі, які свідчать про те, що студенти-філологи, не маючи досвіду практичного застосування англійської мови в реальному житті, не можуть відразу перенести знання, яких вони набули на заняттях з іноземної мови, в іншу площину – до реальних ситуацій спілкування у процесі спільної діяльності.

На психологічному рівні ми також вбачаємо позитивний вплив інтеграції в оволодінні англомовною комунікативною компетентністю. Адже під час навчання загальноосвітніх дисциплін студенти-філологи позбавляються однієї з головних психологічних перешкод у

навчанні англійської мови – відчуття страху за неправильно сказане слово. У цьому випадку мотиваційна готовність студентів до спілкування зростає.

Вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін відбувається за допомогою: включення навчального матеріалу іншого предмета у розповідь викладача; бесіди з відтворенням знань з іншого предмета; розв'язання крос-вордів міжпредметного змісту; доповіді студентів за матеріалом іншого предмета; роботи з підручниками декількох предметів на занятті.

Третьою умовою формування англомовної комунікативної компетентності є інтерактивне включення студентів в англомовну комунікацію на основі використання методів і прийомів контекстно-комунікативної технології. Контекстно-комунікативна технологія навчання орієнтована на створення мовного середовища, яке активно включає студентів в англомовну комунікацію. У контексті цього питання особливе значення має діалог, оскільки доведено, що оволодіння іноземною мовою, формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів найефективніше відбувається в процесі зіставлення ними різних смислових позицій, тобто в умовах лінгвосоціальної взаємодії, міжособової комунікації, що реалізується у формі діалогу.

Реалізації цієї умови сприяє: метод ситуативного включення студентів у діалог, прийом «Джигсоу», метод навчальної дискусії, методичний прийом «Ток-шоу». Інтерактивне включення комунікантів в англомовну комунікацію передбачає колективне, групове навчання у співпраці, де викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання [6, с. 74]. Таке навчання створює атмосферу взаємодії викладача і студентів, дає змогу майбутнім вчителям англійської мови практично розвивати свої здібності у реальній життєвій ситуації.

Метод ситуативного включення студентів у діалог обов'язково має бути присутнім у навчальному процесі. У діалозі студенти-філологи, як правило, обмінюються не навчальною, а лінгвосоціокультурною інформацією, тому що ситуації соціальних взаємовідносин наближені до культурної та професійної реальності.

Під час ведення діалогу студенти можуть використовувати картки-опори. Зміст картки включає найменування ситуації, позначення ролей, перелік мовних моделей і рекомендації про можливі варіанти поведінки. З опорою на рольові картки студенти мають можливість: 1) організувати діалог або полілог, концентруючи увагу на використанні необхідних лексичних одиниць; 2) творчо моделювати ситуації; 3) швидко реагувати на інформацію мовного партнера; 4) подолати страх і невпевненість у собі. Наявність рольових карток в ситуації тематичного діалогу або полілогу організовує англомовну комунікацію студентів різного рівня підготовки.

Наступним методичним прийомом інтерактивного включення студентів в англомовну комунікацію є прийом «Джигсоу», або «Ажурна пилка». Сутність прийому полягає у засвоєнні великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Студенти першої групи отримують схему-опору із пропусками інформації лінгвосоціокультурного характеру. Студенти другої групи отримують схему-опору, де є інформація, яка відсутня в першій групі. Завдання полягає в отриманні відсутньої інформації під час спілкування.

Одним із найважливіших прийомів інтерактивного включення студентів в англомовну комунікацію є дискусія. Дискусія (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – публічна суперечка, метою якої є з'ясування і зіставлення різних (протилежних) точок зору заради знаходження істини або правильного рішення суперечливого питання. Дискусія – діалог не внутрішній, а зовнішній, відкритий.

Організація дискусії має три основні етапи: підготовчий, основний, заключний. На підготовчому етапі формулюється тема дискусії, визначаються основні питання, які обговорюватимуться. Необхідно заздалегідь підготувати основну літературу з проблеми, яка виноситься на дискусію, і визначити час проведення дискусії. На другому етапі обговорюються питання, які внесені до порядку денного. Якщо в процесі обговорення або ж осмислення деяких моментів дискусії виникає невелика пауза, то не рекомендується її переривати, даючи можливість учасникам дискусії трохи поміркувати, оскільки це може сприяти новому повороту дискусії. Останній етап – заключний – це підбиття підсумків. Як правило, це робить викладач, проте можна доручити цю справу одному із учасників дискусії.

Саме дискусія дозволяє пояснити власну позицію, виявити різноманітні точки зору і в результаті обміну ними зробити певні висновки. Вона розвиває уміння імпровізувати, долати

прихильність до старих схем, планів тощо. Дискусія може бути реалізована за допомогою методичного прийому «Ток-шоу», головною метою якого є дискутування [9]. Цей прийом допомагає навчитися висловлюватися лаконічно та аргументовано захищати власну думку.

Четвертою умовою ефективного формування комунікативних умінь майбутніх вчителів англійської мови є формування мотивації студентів. Потреби студентів є першопричиною комунікації. Процес задоволення потреб передбачає декілька етапів: мотивацію, навчально-пізнавальну діяльність, модальне або дистальне спілкування [10, с. 50–51]. Найголовнішим етапом є мотивація, оскільки саме вона визначає мовленнєву активність студентів.

Мотивація залежить від умов діяльності, які можуть впливати на її характер. Ефективність взаємовпливу, а отже, і посилення мотивації відбувається за умови спільної діяльності викладача і студентів.

У процесі навчання беруть участь два суб'єкти – викладач і студенти, отже, складовими навчання є викладання і учіння. Викладання – діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання. У процесі викладання стимулюється навчально-пізнавальна активність студентів, аналізуються досягнення тих, хто навчається, на основі отриманих результатів контролю викладача. Учіння – цілеспрямований процес засвоєння студентами знань, навичок і умінь, регламентований навчальними планами і програмами. У процесі учіння студенти отримують нову інформацію, створюють базу знань для майбутньої діяльності.

Сьогодні в методичній науці акцентується увага на «мотивації інтеграції» та інструментальній мотивації, де перша визначається бажанням студента інтегруватися в англomовну культуру, а друга – прагненням вивчати мову заради професійної кар'єри. У першій мотивації пізнавальна діяльність є засобом досягнення мети, а в другій вона сама є метою, яка відображає взаємозв'язок інтересу та потреби в оволодінні іноземною мовою.

У студента-філолога будуть присутні обидва типи мотивації, причому в процесі мовної підготовки другий тип мотивації (інструментальний) відіграватиме провідну роль, забезпечуючи стійкий пізнавальний інтерес до мови. Проте цей тип мотивації не може сприяти розвитку позитивного ставлення до народу – носія іноземної мови, відчуття пошани до його культури. Тут провідна роль належить саме «мотивації інтеграції», що забезпечує тривалий інтерес до країни мови, що вивчається, народу й культури в різних її проявах.

І, нарешті, останньою з умов формування англomовної комунікативної компетентності студентів-філологів є створення сприятливого соціально-психологічного клімату під час навчально-пізнавальної діяльності. Соціально-психологічний клімат у колективі – стан міжособистісних відносин, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу. Сприятлива атмосфера на занятті підвищує ефективність процесу формування комунікативних умінь студентів, а також забезпечує вільне висловлювання студентами власної думки.

Спочатку використовуються прийоми, які створюють атмосферу доброзичливості в групі, за наявності яких навчальна діяльність буде цікавою для студентів. Це, насамперед, усмішка і доброзичливість викладача. Бадьорий, енергійний стан викладача впливає на емоційний настрій студентів-філологів. Так встановлюється особистий контакт викладача зі студентами (вербальний або невербальний).

Доречно використовувати прийом позитивної взаємодії. Викладач і студенти обмінюються інформацією, налагоджують стосунки і позитивно впливають один на одного. З одного боку, викладач виступає у ролі джерела інформації, а з іншого – організатора навчально-пізнавальної діяльності і взаємовідносин у колективі.

Розвивати комунікативні вміння студентів-філологів, створювати сприятливий соціально-психологічний клімат можна і за допомогою прийому «Ми-підхід». Сутність прийому полягає в тому, що викладач проникає в переживання студентів, аналізує, осмислює і вирішує всі проблеми, конфлікти, які виникають під час заняття. Такий прийом допомагає зняти психологічне напруження у групі, дає змогу студентам відчувати себе командою і, зрештою, побачити, усвідомити свої помилки.

Висновки. У сфері підготовки студентів-філологів у вищих навчальних закладах в останні роки відбулися зміни, зумовлені появою нових стандартів, навчальних планів і про-

грам. Головною метою у викладанні англійської мови стає формування у студентів комунікативної компетентності, що розуміється як здатність спілкуватися англійською мовою в межах сфер, тем і ситуацій, використовуючи відповідний мовний і мовленнєвий матеріал.

Підвищення ефективності процесу формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів визначається дотриманням певних умов лінгвосоціокультурної спрямованості, серед цих умов найважливішими є такі, як: 1) використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру; 2) вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін (принцип міжпредметної інтеграції); 3) інтерактивне включення в англомовну комунікацію на основі використання методів і прийомів контекстно-комунікативної технології; 4) формування мотивації студентів; 5) створення сприятливого соціально-психологічного клімату.

Список використаної літератури

1. Акмалдінова О.М. Лінгвосоціокультурний аспект навчання іноземним мовам / О.М. Акмалдінова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол. О.П. Гребельник [та ін.]. – К., 2010. – Вип. 61. – С. 78–83.
2. Голтвяниця Н.Ю. Лінгвосоціопрагматичний аспект звертання у віртуальному спілкуванні (на матеріалі французьких Інтернет-форумів) / Н.Ю. Голтвяниця // Нова філологія. – 2011. – № 46. – С. 100–105.
3. Гордєєва А.Й. Способи мотивації комунікативної діяльності майбутніх філологів у процесі формування англомовної граматичної компетенції / А.Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2011. – № 2. – С. 16–21.
4. Квасова О.Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності / О.Г. Квасова // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 50–57.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова [та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
6. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г.М. Мешко. – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.
7. Словник іншомовних слів / уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О.Б. Тарнопольський. – К.: Інкос, 2006. – 247 с.
9. Яцюк Г.В. Особливості комунікативної ситуації у телевізійному жанрі ток-шоу (на матеріалі сучасної англійської мови) / Г.В. Яцюк // Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – 2005. – № 39. – С. 30–32.
10. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О.В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

В статье рассматривается формирование англоязычной коммуникативной компетентности на основе лингвосоциокультурного подхода. Определены главные условия формирования англоязычной коммуникативной компетентности студентов-филологов. Основное внимание уделяется подготовке будущих учителей английского языка в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: англоязычная коммуникативная компетентность, лингвосоциокультурный подход, аутентичные материалы, межпредметная интеграция, контекстно-коммуникативные технологии.

In the article we consider the problem of the formation of communicative competence in English on the basis of linguasociocultural approach. The main conditions of formation of communicative competence in English of students-philologists are examined. Emphasis is placed on training future teachers of English at an institution of higher education.

Key words: communicative competence in English, linguasociocultural approach, authentic materials, intersubject integration, context-communicative technologies.

Одержано 21.01.2013.

УДК 378.147:802.0

О.Б. ТАРНОПОЛЬСКИЙ,
*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой прикладной лингвистики и методики обучения иностранным
языкам Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

З.М. КОРНЕВА,
*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории, практики и перевода английского языка
Национального технического университета Украины
«Киевский политехнический институт»*

ФОРМУЛИРОВКА ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА I КУРСЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу путей оптимизации формулировки цели обучения английскому языку на I курсе экономических и технических вузов для интеграции преподавания языка и будущей специальности.

Ключевые слова: цель обучения, профессиональная коммуникативная компетенция, составляющие коммуникативной компетенции, профессионализация.

Вступление. Цель настоящей статьи – дать развернутую формулировку цели обучения английскому языку на I курсе экономических и технических вузов, с тем чтобы эта формулировка исходно ориентировала учебный процесс на *профессионализацию* преподавания языка, т. е. на интеграцию обучения языку и будущей специальности уже с первых занятий.

При этом в основе разработанной формулировки лежит предложенная авторами статьи концепция обучения на I курсе таких вузов, согласно которой: 1) учебный процесс нацелен на формирование у студентов *базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений*, которые являются общими и равно необходимыми для всех представителей экономических и технических специальностей, когда им приходится использовать иностранный язык для выполнения своих профессиональных обязанностей; 2) подобные профессионально значимые для всех будущих выпускников экономических и технических вузов умения не являются специфическими для конкретной специальности каждого из них, а обеспечивают *деловое общение в профессиональных целях* (например, профессиональные деловые переговоры или телефонные контакты), которое осуществляется средствами *общеупотребительного делового английского языка* [4]; 3) учебный процесс на I курсе в этом случае подразделяется на два этапа-концентра продолжительностью в один семестр каждый: *этапы-концентры начальной и базовой иноязычной профессиональной подготовки*. На первом формируются базовые профессиональные коммуникативные умения, одинаково необходимые едва ли не всем выпускникам неязыковых вузов, а на втором – только те из них, в которых нуждаются лишь выпускники определенных групп таких вузов (например, только будущие экономисты и представители технических профессий – как в нашем случае).

Изложение основного материала. Определяя формулировку цели обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе при интеграции преподавания языка и специальности на I курсе, целесообразно исходить из трех основных требований:

1. Такая формулировка должна давать общие ориентиры для отбора содержания обучения и обуславливать общие основания для построения его метода. Но в данном случае указанные ориентиры и основания должны выделяться с учетом базовой характеристики используемого подхода, согласно которой преподавание языка *интегрировано* с изучением студентами их будущей специальности. Следовательно, формулировка цели обучения языку должна отражать профессионализацию этого обучения, имеющую место, начиная с первых занятий.

2. Формулировка цели призвана охватывать все обучение на первом курсе, ведь это своеобразный *макроэтап формирования базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений* (см. выше). В то же время она призвана отражать и специфику целеобразования внутри каждого из двух этапов этого макроэтапа: *этапа-концентра начальной иноязычной профессиональной подготовки* и *этапа-концентра базовой иноязычной профессиональной подготовки*.

3. Разработанная формулировка цели обучения не может не исходить и не опираться на самый общий подход к выделению целей обучения иностранным языкам, принятый в современной методике преподавания иностранных языков.

Что касается учета общей цели преподавания иностранных языков при всех видах и формах обучения, то, начиная с 70-х годов прошлого века, она стала формулироваться как развитие **иноязычной (иноязычноречевой) коммуникативной компетенции**. Такая обобщенная формулировка цели продолжает использоваться и сейчас, а также, видимо, сохранится в будущем во всей мировой методике как наиболее научно верная [2; 8; 9].

Подобная формулировка требует пояснений, которые даются ниже на материале работ отечественных и зарубежных ученых, написанных в 70–80-х годах прошлого века, поскольку именно тогда понятие коммуникативной компетенции обсуждалось наиболее бурно и именно тогда были сделаны основные выводы из этого обсуждения. Эти выводы касаются как самого понятия коммуникативной компетенции, так и его приложения к обучению иностранным языкам. Нужно подчеркнуть, что обсуждаемые выводы не утратили своей актуальности и поныне.

Первоначально, после работ D. Hymes [7], который, собственно, и ввел понятие коммуникативной компетенции в широкий научный и практический обиход, она понималась как образование, состоящее лишь из двух видов правил: языковых и так называемых правил реализуемости высказываний. Последние определяются воздействующими на речь социальными факторами, уместностью высказываний в контексте или ситуации и встречаемостью, т. е. вероятностью употребления конкретных языковых форм. Однако довольно скоро, уже в 80-е годы прошлого века, стало ясным, что рассмотрение коммуникативной компетенции как лишь двухкомпонентного образования, включающего только языковые и социальные (социокультурные) правила, недостаточно. Это связано с тем, что человек, владеющий такой компетенцией, подсознательно ориентируется в своем общении и на правила иного рода.

Поэтому в составе коммуникативной компетенции стали выделять еще и прагматические правила, определяющие оптимальное построение высказываний с точки зрения ситуации, целей и намерений коммуниканта и т. п. (см. грамматическую, прагматическую и социолингвистическую компетенцию в составе коммуникативной компетенции по F. Bachman, A.S. Palmer [5]).

Логическое завершение все научные споры касательно компонентного состава коммуникативной компетенции нашли после определения такого состава в *Общеввропейских Рекомендациях по языковому образованию* [6]. В них названы три компонента коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции. Этот состав сейчас является наиболее общепризнанным, и далее мы будем отталкиваться именно от него.

Однако нужно учесть, что в данном случае речь идет о компетенции для общения на общенародном, а не на специальном уровне. Если же нужно сформулировать цель обу-

чения языка в профессиональных целях, то ее необходимо выдвигать, следуя **принципу профессионализации цели обучения**. Этот предложенный нами принцип подразумевает, что коммуникативная компетенция для общения в профессиональных целях, формируемая у обучаемых, является **иноязычноречевой профессиональной коммуникативной компетенцией**. Такая компетенция, безусловно, должна иметь и дополнительные составляющие, отражающие ее профессиональную специфику.

Наиболее полным из исследований иноязычноречевой *профессиональной коммуникативной компетенции* была работа Л.А. Ермаковой [1], которая ориентировалась на преподавание английского языка в неязыковых вузах технического профиля.

Автор выделила пять компонентов в составе профессионально-ориентированной иноязычноречевой коммуникативной компетенции (технические специальности): лингвистический, предметный, формально-логический, лингвосоциокультурный и паралингвистический.

Лингвистический компонент обеспечивает само речевое общение средствами языка (включая профессиональный подязык специальности). Предметный компонент не менее важен, так как именно он обеспечивает содержательную сторону коммуникации, требующую профессиональных знаний. Поэтому они также входят в состав профессиональной коммуникативной компетенции. Формально-логический компонент поддерживает логическую связность речи, необходимую как для ее производства, так и для понимания. Лингвосоциокультурный компонент (то же самое, что названный выше социолингвистический компонент) дает возможность продуцировать и понимать речь, исходя из социальных и культурных норм данной языковой общности (в том числе норм, свойственных отдельным профессиональным группам), а также понимать и употреблять реалии, опираться на те фоновые знания, которые известны всем носителям языка и/или представителям конкретной профессиональной группы. Наконец, паралингвистический компонент отвечает за те аспекты коммуникации, которые важны для ее нормального протекания, но непосредственно не связаны с языком, например, жестикуляция, различающаяся в разных языковых общностях. Паралингвистический компонент является весьма существенным и при профессиональном общении, например, для общения по технической тематике требуется умение читать чертежи. Поэтому формирование паралингвистического компонента профессионально-ориентированной иноязычно-речевой коммуникативной компетенции не менее значимо, чем развитие остальных компонентов.

Положения, разработанные Л.А. Ермаковой [1], послужили отправной точкой для определения компонентного состава профессиональной иноязычноречевой коммуникативной компетенции в области делового общения в исследовании О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4]. Сделанные в нем выводы по поводу этого состава имеют прямое отношение к предмету данной статьи, поскольку в ней обучение на I курсе экономических и технических вузов предлагается проводить на основе общеупотребительного делового английского языка, т.е. учить студентов *англоязычной деловой коммуникации* (см. выше). Поэтому целесообразно подробно изложить мнение авторов указанной работы относительно того, из каких компонентов состоит иноязычноречевая коммуникативная компетенция, обеспечивающая *иноязычное деловое общение*.

Эти исследователи [4] считают само собой разумеющимся, что *лингвистический, предметный и формально-логический компоненты* столь же важны для коммуникативной компетенции в области делового общения, как и для любой другой компетенции с профессиональной ориентацией. Это означает, что **учить деловому общению** (в том числе и в нашем случае) **нужно только на материалах, непосредственно почерпнутых из сферы такого общения**, тем самым охватывая и развивая предметный компонент компетенции. При этом очень важным является **развитие логической связности иноязычной речи студентов**, поскольку без нее нельзя рассчитывать на успешность деловой коммуникации.

Однако, в отличие от мнения О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4], а также от мнения Л.А. Ермаковой [1], выделившей формально-логическую компетенцию в отдельную составляющую профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, мы считаем нецелесообразным рассматривать ее как *отдельный* компонент. Поскольку в любом общении формально-логические связи выражаются языковыми средствами, то и учить этим

связям нужно не отдельно, а в процессе формирования иноязычной лингвистической компетенции, однако уделяя развитию данного *аспекта* этой компетенции особое внимание.

Очень существенным для нас представляется мнение О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4, с. 33–34] о том, что лингвосоциокультурная (социолингвистическая) компетенция в деловой коммуникации отличается от аналогичных компетенций, функционирующих в любой другой коммуникации и обеспечивающих ее социолингвистическую адекватность. Отличие состоит в том, что лингвосоциокультурная (социолингвистическая) компетенция делового общения четко разделяется на два подкомпонента: общий лингвосоциокультурный (социолингвистический) компонент и *собственно деловой лингвосоциокультурный (социолингвистический) компонент*.

Первый из них складывается из вербальных стереотипов и реалий, овладение которыми необходимо для оформления любой коммуникации согласно нормам (например, нормам вежливости), принятым в данном языковом социуме, исходя из его культуры.

Усвоение таких стереотипов и реалий должно быть обеспечено в курсе английского языка общеобразовательной школы. Однако более чем вероятно, что в рассматриваемом нами случае придется обучать студентов им и на **I курсе экономического и технического вуза**, ликвидируя те пробелы владения общеупотребительным английским языком, которые остались у обучаемых после освоения школьной языковой программы.

Но существует и **собственно деловой лингвосоциокультурный (социолингвистический) компонент**, очень важный именно для делового общения, и учить ему на I курсе экономического и технического вуза нужно обязательно и целенаправленно, если предметом обучения, как в нашем случае, избран общеупотребительный деловой английский язык. Рассматриваемый компонент (подкомпонент) состоит из множества вербальных стереотипов и реалий, усвоение которых необходимо для оформления деловой коммуникации согласно нормам, принятым в данном языковом и культурном социуме исключительно для регулирования деловых отношений. Примером могут послужить формулы деловой переписки, такие как «*Referring to your letter of...*», «*In response to yours of...*», **разница между тем, когда нужно писать «Yours sincerely», а когда «Yours faithfully»** и т. п. Естественно, что деловой лингвосоциокультурный (социолингвистический) компонент профессиональной коммуникативной компетенции в области делового общения формируется именно и только в курсе делового языка, т. е. *отграничено* от общего лингвосоциокультурного (социолингвистического) компонента общей коммуникативной компетенции.

Такое четкое подразделение на два подкомпонента, которым, в принципе, следует даже учить в разных курсах (курсе общеупотребительного, всенародного, языка и курсе общеупотребительного делового английского языка), мало характерно для других профессиональных коммуникативных компетенций. Причина состоит в том, что область функционирования последних в общении гораздо уже, поэтому меньше количество тех явлений, которые можно отнести к лингвосоциокультурному (социолингвистическому) компоненту. Например, при общении по тематике, связанной со специальностью «Металлургическое производство», практически все, что относится к лингвосоциокультурным (социолингвистическим) нормам и правилам коммуникации, является либо общенародными (общекультурными) правилами и нормами, либо принадлежит к общим правилам и нормам делового общения. За исключением весьма ограниченного числа реалий, связанных с металлургическим производством в конкретной стране, трудно найти что-либо, что в лингвосоциокультурном (социолингвистическом) плане резко отличало бы общение по металлургической тематике от общения по тематике железнодорожной.

Напротив, деловое общение пронизывает языковую коммуникацию практически во всех областях и сферах человеческой деятельности, преследуя в то же время собственные цели и имея собственный предмет. Это и обусловило разрастание объема материала, принадлежащего исключительно к деловому лингвосоциокультурному (социолингвистическому) компоненту, также как и необходимость последовательного и достаточно длительного формирования этого компонента у обучаемых при преподавании общеупотребительного делового английского языка на **I курсе экономического или технического вуза**. Говоря об англоязычной лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции в составе той профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции, которая фор-

мирується у студентів перших курсів економічних і технічних вузів при обученні їх англоязычному деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка, следует отметить еще одну ее особенность. В такой компетенции, как и в лингвистической компетенции, обязательно присутствует формально-логический аспект. Формы выражения формально-логических связей в речевых высказываниях всегда в той или иной степени культурно обусловлены. Например, устное, и особенно письменное, общение на английском языке требует более четкого формально-логического построения речи, чем украиноязычное и русскоязычное общение, с использованием более обширного и разнообразного инвентаря языковых средств, отражающих логику этого построения. Поэтому обучение формально-логическому аспекту англоязычного делового общения проводится *на пересечении* формирования профессиональной лингвистической и лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции.

На этом *пересечении* проводится обучение еще одному аспекту. Как видно из сказанного ранее, ни Л.А. Ермакова [1], ни О.Б. Тарнопольский и С.П. Кожушко [4] не выделяют прагматическую компетенцию в составе профессиональной коммуникативной компетенции. Мы согласны с точкой зрения о том, что здесь она отдельной компетенцией не является. Ее скорее следует называть *аспектом* и в лингвистической, и в лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции. В речи этот аспект выражается через использование определенных языковых форм (лингвистическая компетенция), выбор которых социально и культурно обусловлен, как, например, характерные для разных национально-языковых общностей культурно обусловленные способы выражения просьбы или требования (социолингвистическая компетенция).

Таким образом, лингвистическая и лингвосоциокультурная (социолингвистическая) компетенция, каждая из которых имеет «*собственную зону ответственности*» в реализации эффективного речевого общения, имеют также пересекающиеся аспекты: *прагматический и формально-логический*, формировать которые в процессе обучения иностранному языку нужно, опираясь на совместное (нерасчлененное) развитие обеих компетенций.

Лингвосоциокультурная (социолингвистическая) компетенция, обеспечивающая деловое общение и базирующаяся на общеупотребительном английском языке, имеет еще один *специфический аспект*. В отличие от Л.А. Ермаковой [1], О.Б. Тарнопольский и С.П. Кожушко [4, с. 36] отмечают, что обучение паралингвистической компетенции как *отдельной* составляющей профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции не является значимым, если речь идет о преподавании английского языка для деловой коммуникации. Паралингвистическая компетенция, безусловно, – важная составная часть общей коммуникативной компетенции. В общем курсе английского языка можно и нужно учить, например, особенностям жестикуляции, принятой в англоязычном социуме. Но это касается общей англоязычной коммуникативной компетенции и общего курса английского языка, предшествующего курсу делового языка, в том числе общеупотребительного делового английского языка, которому обучают, согласно принятому нами подходу, на I курсе экономического или технического вуза.

Что же касается последнего, то в нем целенаправленная работа над паралингвистическими явлениями едва ли целесообразна. Конечно, есть свои особенности делового паралингвистического поведения, которые обучаемым целесообразно знать. Например, для американца снять во время деловых переговоров пиджак и закатать рукава рубашки означает, что все предварительные церемонии завершены, и он готов перейти к настоящему делу, скажем, к обсуждению текста соглашения. Однако для немца подобное поведение имеет прямо противоположное значение: желание на какое-то время прервать работу, расслабиться, отдохнуть.

Несмотря на наличие подобных национально-специфичных паралингвистических особенностей в англоязычной коммуникативной компетенции в области делового общения, этих особенностей не так уж много. Вряд ли ради них в учебных целях стоит выделять специальную паралингвистическую компетенцию, отдельно формируя ее у обучаемых. Видимо, более целесообразно было бы *развитие рассмотренного компонента как одного из аспектов в рамках формирования лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции, к которой паралингвистический компонент очень близок.*

Все проанализированные выше компоненты профессиональной иноязычно-речевой коммуникативной компетенции, проанализированные нами в строгом соответствии с изложенным в работе О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4] подходом, дополняются авторами последнего труда еще одним компонентом – **психологическим**, или **психологической компетенцией**, которая имеет значение для обучения англоязычному деловому общению [4, с. 37]. Психологическая компетенция отвечает за навыки и умения, связанные с правильной оценкой собеседника(ков), предвидением его/их реакций, регулированием таких реакций, обеспечением убедительности собственных высказываний и т. п. Едва ли есть нужда доказывать значимость полноценного развития данного компонента, особенно в коммуникативной компетенции деловых людей, поэтому он заслуживает специального внимания в обучении студентов первых курсов экономических и технических вузов деловой коммуникации на основе общеупотребительного делового английского языка.

Наконец, нельзя не упомянуть, что в проанализированной работе О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4, с. 35–36] выделяется еще одна компетенция в составе профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции, необходимой для обеспечения эффективного англоязычного делового общения. Это **компетенция** или **компонент «стиля жизни» (lifestyle)**, который регулирует стереотипы поведения, необходимые для нормальной повседневной жизни в конкретном языковом и культурном социуме. Они дают возможность соблюдать нормы поведения и выполнять стандартные принятые людьми данной общности процедуры удовлетворения своих повседневных нужд. Такие нормы и стереотипы развиваются у живущих в этом социуме с детства и, как правило, не осознаются, но они достаточно серьезно разнятся в разных языковых и культурных сообществах [3].

Среди стереотипов «стиля жизни» можно выделить и ряд **стереотипов «стиля деловой жизни»**, которые также нуждаются в отработке и особенно важны для обучения именно деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка. Они обеспечивают соблюдение повседневных норм *делового* общения, существующих в конкретном социуме. Например, в Украине или России опоздание на деловую встречу на 10–15 минут, хотя и считается определенным нарушением норм делового этикета, но, как правило, охотно прощается и редко имеет серьезные последствия. В США даже опоздание на 3–5 минут может привести к отмене деловой встречи без предоставления возможности назначения новой. Другим примером может быть то, что, в отличие от Украины или России, в США или Великобритании практически невозможно встретиться с любым официальным лицом или деловым человеком без предварительной письменной или устной договоренности с ним либо с его секретарем.

Что касается компетенции «стиля жизни», то в работе О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко [4, с. 35–36] отмечается необходимость ее формирования в отдельном курсе, который является *сопровождающим* к курсу общеупотребительного английского языка (*General English*). Поэтому данная компетенция далее в настоящей статье рассматриваться не будет, не имея отношения к ее предмету.

Однако никак нельзя пренебрегать обучением *стереотипам «стиля деловой жизни»* студентов первого курса экономических и технических вузов, если, как следует из сказанного ранее, учить их предстоит англоязычному деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка. К счастью, таких стереотипов не так много, и все они подобны двум указанным выше, т. е. их усвоение и запоминание студентами особых трудностей не представляет. Поэтому все они могут быть включены в содержание обучения профессиональной (деловой) англоязычной лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции студентов-первокурсников в качестве еще одного аспекта этой компетенции.

В результате всего изложенного можно утверждать, что *профессиональная англоязычная коммуникативная компетенция*, которая должна формироваться у студентов первых курсов неязыковых экономических и технических вузов, обучающихся в течение учебного года англоязычному деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка, состоит из четырех компонентов-компетенций. Это лингвистическая компетенция, лингвосоциокультурная (социолингвистическая) компетенция, психологическая и предметная компетенции. Две из этих компетенций, лингвистическая и лингвосоциокультурная (социолингвистическая), включают еще и специфические аспекты. Такими аспектами в лингвис-

тической компетенции являются формально-логический и прагматический, а в лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетенции – формально-логический, прагматический и паралингвистический аспекты, а также аспект стереотипов «стиля деловой жизни».

Из всех названных компетенций к ведущей (управляющей) можно отнести лингвосоциокультурную (социолингвистическую) компетенцию. Она обеспечивает соответствие делового общения социальным, выраженным в культуре социума, нормам. Именно поэтому в ней отражено больше всего специфических аспектов общения (см. выше), включая прагматику, паралингвистику, формальную логику и стиль деловой жизни. Эта компетенция, как в целом, так и в каждом из своих аспектов, управляет языковой формой выражения в деловом общении, поскольку последняя зависит от существующих в обществе социокультурных норм (т. е. социолингвистическая компетенция является управляющей по отношению к лингвистической). Она управляет и психологической компетенцией, так как психологическая сторона коммуникации и в плане продукции, и в плане рецепции также во многом зависит от существующих в социуме культурных норм.

При этом лингвистическая и психологическая компетенции являются во многом взаимозависимыми, потому что психология речепроизводства и речевосприятия (также как и всего вербального и невербального поведения при общении) во многом зависит от существующих в языке средств и форм выражения. С другой стороны, выбор самих этих средств и форм обуславливаются психологическим состоянием и психологической компетентностью коммуниканта (тем, насколько психологически адекватно он в состоянии оценить ситуацию общения, других коммуникантов и т. д.).

Предметная компетенция стоит несколько в стороне от остальных трех, воздействуя на их реализацию через потребное содержание коммуникации, но и, в свою очередь, подвергаясь их воздействию через используемые средства общения (вербальные и невербальные), отбираемые на основе функционирования трех рассмотренных выше компетенций.

Вся описанная система взаимоотношений может быть представлена в том виде, в каком она показана на рис. 1.

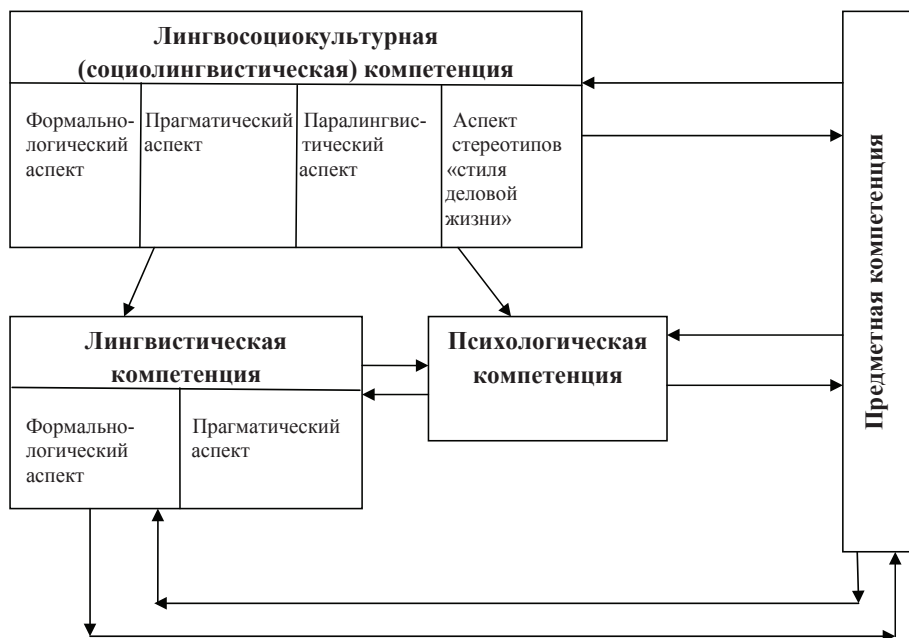


Рис. 1. Взаимоотношения составляющих компонентов-компетенций профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции, которая формируется у студентов первых курсов неязыковых вузов экономического и технического профиля, обучающихся в течение учебного года англоязычному деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка

Именно из набора компетенций, находящихся в структурных взаимосвязях и взаимозависимостях, показанных на рис. 1, целесообразно исходить, формулируя цель обучения языку студентов первых курсов неязыковых экономических и технических вузов, обучающихся в течение учебного года англоязычному деловому общению на основе общеупотребительного делового английского языка. Однако, формулируя эту цель, целесообразно опереться еще на несколько основополагающих утверждений.

Во-первых, в формулировке цели должно быть учтено, что в данный период коммуникативная компетенция развивается у студентов через формирование *базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений* (см. Вступление к статье выше). Они охватывают едва ли не все неязыковые специальности на первом этапе обучения (в первом концентре) и лишь ряд специальностей определенной группы (определенных групп) на втором этапе (во втором концентре). Именно этим обеспечивается реализация второго из требований к формулировке цели обучения, которое было обозначено в начале *Изложения основного материала*.

Во-вторых, учитывая, что профессиональная англоязычная коммуникативная компетенция формируется у первокурсников на основе овладения ими базовыми общепрофессиональными англоязычными коммуникативными умениями, целесообразно в формулировке цели говорить о развитии у будущих выпускников экономического и технического профиля *общепрофессиональной англоязычной коммуникативной компетенции*. Ее развитие предвещает формирование у обучаемых *профильной профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции* на следующих этапах преподавания языка в профессиональных целях и готовит студентов к такому формированию.

В-третьих, формулировка цели должна отразить формирование общепрофессиональной англоязычной коммуникативной компетенции через обучение общеупотребительному деловому английскому языку для осуществления профессионально значимого делового общения средствами этого языка.

Исходя из изложенного, искомая формулировка цели обучения может быть следующей:

Цель обучения студентов первых курсов экономических и технических вузов английскому языку для профессионального общения состоит в формировании у них *общепрофессиональной англоязычной коммуникативной компетенции*. Эта компетенция является общей и равно необходимой для решения определенного набора профессиональных задач всеми специалистами двух названных профилей (а в части своей охватывает профессиональные потребности в англоязычной коммуникации выпускников практически всех неязыковых вузов). Формируемая в данном случае как цель обучения коммуникативная компетенция состоит из четырех компетенций-компонентов: 1) ведущей социолингвистической, или лингвосоциокультурной, компетенции (включающей формально-логический, прагматический, паралингвистический аспекты и аспект стереотипов «стиля деловой жизни»); 2) подчиненной первой лингвистической компетенции (включающей формально-логический и прагматический аспекты); а также подчиненной первой психологической компетенции; 3) относительно автономной, но взаимодействующей с остальными тремя и взаимосвязанной с ними предметной компетенции.

Формируемая коммуникативная компетенция базируется на развитии у будущих выпускников экономических и технических вузов базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений и призвана обслуживать их профессионально значимое англоязычное деловое общение. Поэтому она формируется на основе общеупотребительного делового английского языка.

Благодаря тому, что формируемая коммуникативная компетенция складывается из *базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений* (и соответствующих им речевых навыков), она может и призвана предвещать развитие у обучаемых *профильной профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции* на следующих этапах преподавания языка в профессиональных целях и готовит студентов к такому развитию.

Главным достоинством предложенной формулировки цели обучения является ее детализированность. Она дает следующие преимущества:

1. Создаются четкие ориентиры для отбора и формирования на основе цели обучения на I курсе его содержания и методов (например, ясно, что в содержание обучения должно войти все, необходимое для развития всех компонентов профессиональной коммуникативной компетенции, а метод обучения должен отражать практику формирования этих компонентов в коммуникации).

2. Создается *перспектива* для формулировки цели обучения на последующих его этапах (от формирования общепрофессиональной англоязычной коммуникативной компетенции к развитию профильных компетенций) и выделения в рамках этой новой цели новых ориентиров для отбора нового (последующего) содержания обучения и выделения адекватных этому содержанию методов обучения.

3. Обеспечивается четкая *профессионализация* цели обучения английскому языку на I курсе с созданием *перспективы* дальнейшей «профилизации» профессиональной цели на последующих курсах.

Предложенная формулировка цели обучения и указания на ее преимущества являются основными **выводами** настоящей статьи.

Список использованной литературы

1. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика преподавания иностранных языков» / Л.А. Ермакова. – М., 1988. – 308 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти / кол. авт. під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 220 с.
3. Тарнопольський О.Б. *Lifestyle Communicative Behavioral Patterns in the USA* / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Скляренко. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: ІНКООС, 2003. – 208 с.
4. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
5. Bachman F. The construct validation of some components of communicative proficiency / F. Bachman, A.S. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16, No. 3. – P. 449–464.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. – Strasbourg, 2001. – 274 p.
7. Hymes D.H. On Communicative Competence / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
8. Paulston C.B. Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL / C.B. Paulston. – Clevedon: Multilingual Matters, 1992. – 145 p.
9. Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching / J. Yalden. – Cambridge: Cambridge University Press., 1995. – 207 p.

Статтю присвячено аналізу шляхів оптимізації формулювання мети навчання англійської мови на I курсі економічних і технічних ВНЗ для інтеграції викладання мови і майбутньої спеціальності.

Ключові слова: мета навчання, професійна комунікативна компетенція, складові комунікативної компетенції, професіоналізація.

The article is devoted to analyzing the ways of optimization in formulating the goal of teaching English with the purpose of integrating language studies and students' training in the fields of their majors in the 1st year at higher educational institutions specializing in Economics and Technology.

Key words: the goal of teaching/learning, professional communicative competence, communicative competence components, professionalization.

Одержано 15.02.2013.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

В.В. КИРИЧЕНКО,

*кандидат биологических наук, доцент кафедры практической психологии
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

А.Е. ДОРОХИНА,

*студентка IV курса направления «Психология»
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О СВОБОДЕ

В статье приведены данные о современном состоянии исследований феномена свободы в психологии. Представлены результаты эмпирического исследования представлений о свободе и отношения к ней современной молодежи. В первую очередь в сознании респондентов свобода связана с природой, интересным занятием и образом себя в будущем.

Ключевые слова: свобода, самодетерминация, молодежь, представления.

Свобода – философская категория, обозначающая возможность поступать так, как хочется. В XX в. философами рассматривается «свобода от» и «свобода для». «Свобода от» принуждения, насилия, смерти, страха, отчаяния, рассматривается как своего рода иллюзия. «Свобода для» есть свобода всестороннего развития сил и способностей человека.

Самодетерминация личности, самоуправление или же так называемая свобода выбора не относятся к числу традиционных тем исследовательской психологии. Неопределенность, размытость границ понятия свободы в философии послужили причиной того, что эта тема начала фигурировать в исследовательских публикациях и изданиях лишь в начале 40-х гг. прошлого столетия. В работах Э. Фромма, В. Франкла, Р. Мэйя эта тема получила наиболее полное и содержательное раскрытие [7]. С 80-х гг. вопросы детерминации стали актуальными для некоторых западных психологических школ, наиболее известными авторами являются Р. Харре, Э. Деси и Р. Райан, А. Бандура. В отечественной психологии данная тематика не вызвала такого интереса, однако сейчас она начинает привлекать к себе внимание все большего числа исследователей [1, 3, 5]. Тем не менее сегодня мы находимся на начальной стадии изучения психологических основ самодетерминации и свободы как таковой.

Рассмотрев эволюцию взглядов на понятия свободы и детерминации, можно определить следующее. В науках о человеке данные категории на протяжении многих столетий являлись центральными, однако их понимание существенно изменялось. Так, исторически первой формой детерминизма считалось божественное предначертание, судьба, изменить которую человек был не в силах. Эпоха Возрождения, в свою очередь, внесла некие коррективы, доказывая, что человек все же волен выбирать свой путь. Распространение получили психофизиологические знания, появилась возможность изучить то, что может влиять на человеческое поведение. В наше время к детерминантам поведения добавились еще объективные условия существования – социальные нормы, правила и ценности. В работах философов-экзистенциалистов, в первую очередь Ж.-П. Сартра и А. Камю, фило-

софское рассмотрение свободы было во многом психологизировано. Свобода предстала как тяжкое бремя, порой непереносимое, порождающее пустоту, экзистенциальную тревогу и стремление к бегству. Следовательно, человек не хочет быть свободным и постоянно стремится быть зависимым от чего-либо, а значит, детерминизм неизбежен. Далее последовало разделение детерминизма на «жесткий» и «мягкий». Если в первом случае свобода человека полностью исключена, и он действует под началом каких-то сил, которые могут быть не ясны на первый взгляд, то во втором свободу рассматривают через опору на личные мотивы и ценности, которые ограничиваются отдельными элементами свободы выбора в конкретной ситуации.

Развернувшиеся впоследствии исследования процессов выбора и принятия решения развели проблематику выбора и собственно свободы. Так, выбор – это целенаправленный акт, сложноорганизованная деятельность, в то время как свобода – это некое базовое состояние, которая больше относится к наличию возможности, а не к акту ее применения.

Из двух аспектов свободы – внешнего (отсутствие внешних ограничений, «свобода от») и внутреннего (психологическая позиция, «свобода для») – мы выбрали предметом анализа второй.

В. Франкл признает очевидную детерминированность человеческого поведения. Человек не свободен от внешних и внутренних обстоятельств, однако они не обуславливают его полностью. Свобода сосуществует с необходимостью, причем они локализованы в разных измерениях человеческого бытия. Следовательно, человек должен сделать то, что делают все, но он волен сделать это по-своему: самостоятельно выбрать себе спутника жизни, профессию, образ жизни и т.д.

Дж. Ричлак также выдвигает на первый план проблему самодетерминации. Он видит основание свободы в способности самого человека исходя из своих желаний и осмысленных целей детерминировать собственные действия, включаться в систему детерминации своей активности и ее переструктурировать, дополняя каузальную детерминацию поведения целевой [5].

В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева свобода рассматривается как форма активности, характеризующаяся тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «для чего» и управляемостью в любой точке. Соответственно, дефицит свободы может быть связан с непониманием воздействующих на субъекта сил, с отсутствием четких ценностных ориентиров и с нерешительностью, неспособностью вмешиваться в ход собственной жизни. Свобода формируется в онтогенезе в процессе обретения личностью внутреннего права на активность и ценностных ориентиров. Критическим периодом для трансформации детской спонтанности в свободу как осознанную активность является подростковый возраст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы (формы активности) и ответственности (формы регуляции) в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности [2, 5].

Целью нашей работы стало исследование отношения к свободе современной молодежи.

Объект исследования: представление о свободе.

Предмет исследования: отношение к понятию свободы современной молодежи.

В отечественной психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, обретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирование мировоззрения, самосознания. В этот период решаются вопросы становления самостоятельности, перехода во взрослую жизнь, профессионального самоопределения и автономии от родителей, создания собственной семьи.

В исследовании приняли участие 50 респондентов в возрасте от 15 до 23 лет.

Основным методом исследования стал тест цветowych метафор Л.И. Соломина. Данная методика является экспресс-вариантом психосемантической диагностики мотивации и отношения к разным занятиям, людям и событиям. Она позволяет выявить потребности и мотивы человека, содержание его представлений и переживаний, обозначить бессознательное, неосознаваемое отношение.

Бланк регистрации ответов был оформлен соответствующим образом и содержал в себе перечень понятий, которые были предложены испытуемым. В данном списке были

слова, характеризующие разные виды деятельности, потребности, эмоциональные переживания, а также разные периоды времени и события. Ключевым понятием мы определили «свобода».

Были получены следующие результаты. Наиболее часто в одно семантическое поле с основным понятием попадает слово «природа» (рис. 1).

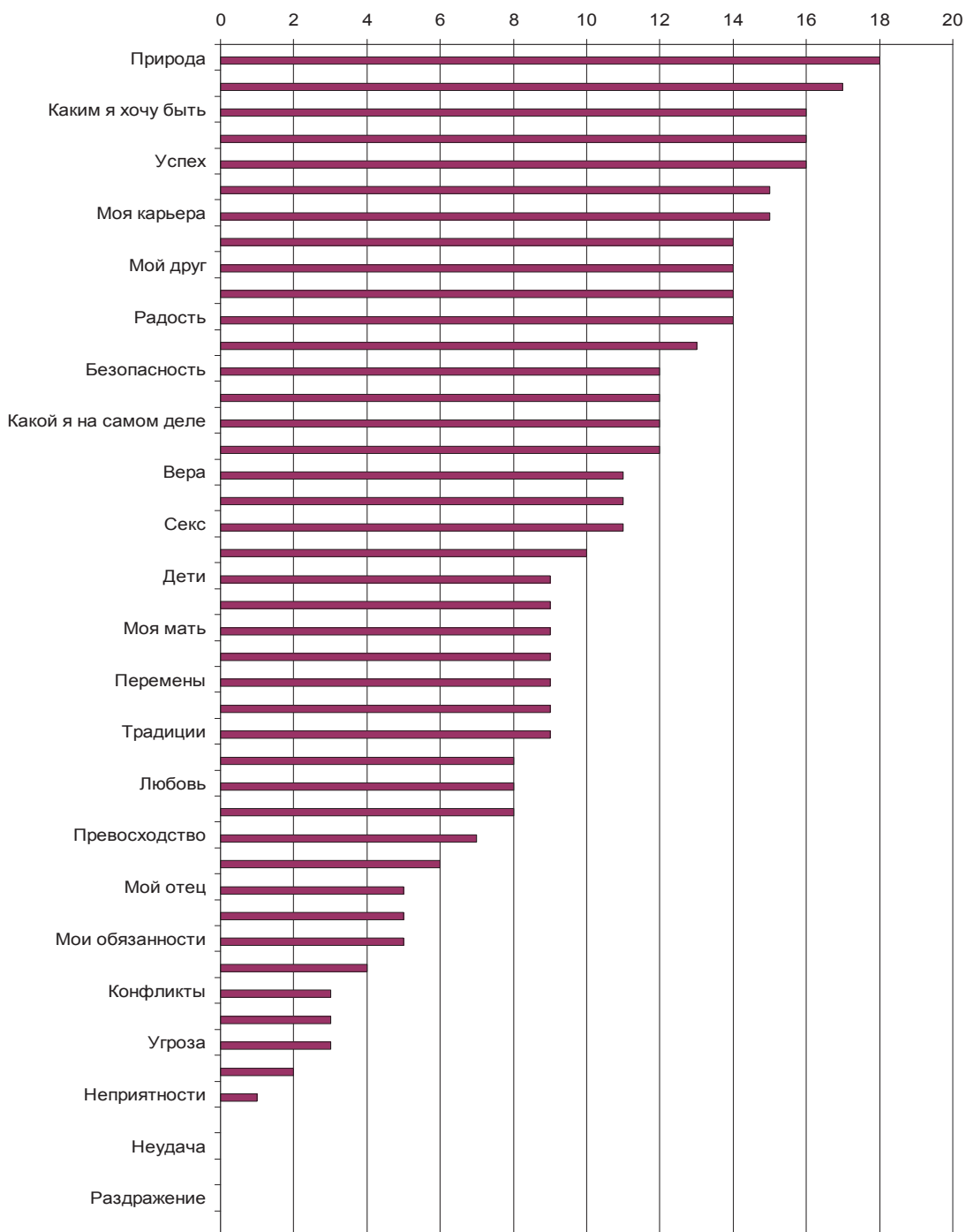


Рис. 1. Результаты исследования представлений и отношения к свободе современной молодежи

Данная связь встречается у 36% испытуемых. Кант утверждает, что природа и свобода могут без противоречия быть приписаны одной и той же вещи, но в различном отношении: в одном случае – как явлению, в другом – как вещи самой по себе. «Вещь» согласно Канту – это явление, безусловно определяемое необходимостью, и такой вещью может быть только человеческое существо. Нравственное сознание, присущее человеку, неопровержимо свидетельствует об его ответственности за свои поступки, а значит, и о его свободе и о свободе воли и выбора в том числе. Следовательно, человеку по природе своей уже дана свобода, он волен заниматься тем, к чему лежит его душа, «интересным занятием» для себя в первую очередь. Эта категория встречается в 34% случаев. Далее с частотой 32% встречаются понятия «каким я хочу быть», «мое увлечение» и «успех». В 30% случаев респонденты связывают свободу со «здоровьем» и «моей карьерой». 28% отметили «мое будущее», «мой друг», «благополучие», «радость», 26% – «мой дом» и 24% – «безопасность», «семья», «какой я на самом деле» и «творчество». Можно предположить, что современная молодежь считает себя свободными по отношению к этим категориям, т.е. они сами властны над собой, сами имеют право выбирать то, что для них значимо, те занятия, тех людей, которые им интересны и строить свою жизнь в целом под так называемой самодетерминацией, где главные руководители и цензоры они сами.

Довольно сильное влияние на взгляды молодого поколения имеют принятые в обществе культурные традиции и опыт старшего поколения. Возможно, со временем меняется способ отображения культурных норм, стереотипов и ценностей, но ничто важное на самом деле не меняется, люди вольны избирать лишь свои собственные способы их выражения. Так, следует отметить, что на сегодняшний день тема свободы является очень актуальной и всесторонне используемой. Свобода – это модно. Многие бренды выбирают «свободу человека» первым пунктом своих рекламных кампаний. Часто используются слоганы «познай свободу», «будь свободным», «полная свобода», «свобода в твоём характере». Конечно, все хотят быть свободными людьми, но возможна ли свобода личности, пока мы добровольно сдаемся в плен модным тенденциям? Или эта дань моде все же является свободным выбором? Так или иначе, вопрос свободы и детерминации личности и ее поступков является довольно глубоким, многогранным и трудоемким, требующим более детального изучения.

Подводя итог, можно отметить, что у испытуемых сформирована смысловая и ценностная сфера, где они четко понимают и принимают ответственность за свою жизнь на себя, считая, что сами ее предвосхищают, создают и корректируют в зависимости, опять же, от собственных предпочтений и соображений. Их жизнь – это именно их выбор и ничей больше.

Хотя проблематика свободы и самодетерминации личности не входит пока в число традиционных психологических исследований тем не менее попыток рассмотреть феномены свободы и самодетерминации достаточно для более детального и глубокого изучения. Итак, свободу можно понимать как возможность инициации, изменения или прекращения человеком своей деятельности в любой точке ее протекания, а также отказа от нее. Свобода подразумевает возможность преодоления всех форм и видов детерминации активности личности, внешних по отношению к действующему экзистенциальному Я [5], в том числе собственных установок, стереотипов, сценариев, черт характера и психодинамических комплексов.

Список использованной литературы

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7–19.
2. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 231–238 с.
3. Кузьмина Е.И. Психология свободы / Е.И. Кузьмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 195 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебн. пос. для студ. высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, Колюцкий В.Н. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 284 с.

У статті наведено дані про сучасний стан дослідження феномену свободи в психології. Наведено також результати емпіричного дослідження уявлень про свободу та ставлення до неї сучасної молоді. У першу чергу у свідомості респондентів свобода пов'язана із природою та цікавою справою і образом себе у майбутньому.

Ключові слова: свобода, самодетермінація, молодь, уявлення.

The data are given concerning the modern state of research of the phenomenon of freedom in psychology. The results of empiric research show modern young people's ideas and attitudes towards freedom. First of all, in the consciousness of respondents freedom is related to nature, interesting jobs, and they want to be.

Key words: freedom, self-determination, young people, imaging.

Одержано 21.01.2013.

УДК 159.9

М.О. МІЛУШИНА,

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи
Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій Університету «Україна»*

ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті аналізуються різні погляди на визначення поняття стосовно осіб з обмеженими фізичними можливостями. Розглянуто еволюцію дефініцій «інвалід» та «інвалідність» у науковій літературі та законодавчих документах.

Ключові слова: інвалід, люди з обмеженими фізичними можливостями, інвалідність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку світового співтовариства характеризується істотними соціокультурними змінами. Інтенсифікація та демократизація всіх сфер людської життєдіяльності окреслили найважливішу проблему вибору стратегій соціальної адаптації в соціальному світі, що змінюється. Зазначені тенденції призвели до відчутної інвалідизації сучасного суспільства.

В Україні відсутній єдиний термін стосовно осіб, які мають фізичні та психічні відхилення. У науковій літературі вживаються різні поняття: інвалід (В.І. Ляшенко, І.В. Томаржевська), особи з обмеженими можливостями здоров'я, особи з особливостями психофізичного розвитку (В.М. Синьов, Л.І. Фомічова, О.П. Хохліна), обмеженими функціональними можливостями (Н.О. Миросниченко), особи з обмеженими можливостями життєдіяльності (Ю.В. Богинська), люди з особливими потребами (П.М. Таланчук, М.І. Томчук) тощо.

Метою статті є розгляд понять «інвалід», «інвалідність», «особа з обмеженими фізичними можливостями».

Результати теоретичного аналізу. Поняття «інвалід» еволюціонує і перестає вживатися, але залишається у низці вітчизняних законопроектів, документів міжнародних організацій та окремих країн і має досить глибокі історичні корені, оскільки походить від латинського «invalidus», що в перекладі означає «слабкий, безсилий» [14, с. 191].

Згідно з «Декларацією про права інвалідів» інвалід – це будь-яка особа, яка не може повністю або частково самостійно забезпечити потреби для нормального життя через ваду її фізичних та розумових здібностей, набуту з народження чи у процесі життя [1].

Згідно із законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити соціальний захист [13].

Російське законодавство визначає інваліда як особу, що має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, обумовленими захворюваннями, наслідками травм чи дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності, яке викликає необхідність соціального захисту [19, с. 233].

Останнім часом у міжнародному спілкуванні слово «інвалід» майже не вживається. Вважається, що воно принижує людську гідність, підкреслює нездатність особистості до повноцінного життя, виконання своїх соціальних і біологічних функцій. Це пов'язане з тим, що ставлення до інвалідів у науковій літературі іноді визначалося терміном «disabilism» –

дизабілізм (інвалідизм) по аналогії з терміном «расизм». Дизабілізм передбачає дискримінацію людей з обмеженими психофізичними можливостями і ставлення до них як до неповноцінних. Таке розуміння проблеми інвалідності домінувало в суспільній свідомості до середини ХХ ст. і було характерним для індустріального суспільства, коли людина розглядалася, у першу чергу, як виробник матеріальних і духовних благ [3, с. 7].

У проєкті Закону України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)» вживається термін «особа з обмеженими можливостями здоров'я» – особа, яка має фізичні та/або психічні вади, що перешкоджають засвоєнню навчальних програм без створення спеціальних умов для отримання освіти [12].

Як науковий термін дефініція «інвалід» використовується у соціальній педагогіці і характеризує особу, що через обмеження життєдіяльності з причин фізичних, сенсорних або розумових недоліків потребує соціальної допомоги, підтримки та захисту [4].

Спеціальна педагогіка використовує терміни «особи з обмеженими психофізичними можливостями» (життєдіяльності), а стосовно тих, хто навчаються – «особи з особливими освітніми процесами» [17].

Так, за словником російської мови С.І. Ожегова, «інвалід» – людина, яка втратила працездатність внаслідок каліцтва, хвороби [8, с. 214].

У Конвенції ООН про права інвалідів поняття «інвалідність» розглядається як таке, що еволюціонує, і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з порушенням здоров'я, середовищними бар'єрами, що заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими [5].

Серед вітчизняних науковців перспективне, на нашу думку, визначення поняття інвалідності запропонував професор І.М. Сирота. За його визначенням, про інвалідність мова йде тоді, коли розлади функцій організму під впливом хвороби чи внаслідок анатомічного дефекту тягнуть за собою соціальні наслідки – припинення професійної діяльності в звичайних умовах чи її зміну, призначення різних видів соціальної допомоги, встановлення пільг та ін. [15, с. 155].

Визначення інвалідності як порушень функцій організму, що є перепорою виконання професійної діяльності, наведено і в словниках.

У словнику іншомовних слів, «інвалідність» (від лат. *invalidus* – безсилий, слабкий) визначається як нездатність людини працювати за своєю професією чи взагалі внаслідок захворювання або вродженого дефекту розвитку [16, с. 380]; за тлумаченням юридичного словника інвалідність визначається як посвідчення медичним органом стану здоров'я, за якого громадянин через хронічне захворювання чи анатомічні дефекти, які спричиняють стійке, незважаючи на лікування, порушення функцій організму, змушує припинити професійну діяльність або може працювати в разі значних змін у звичайних умовах їх праці [22, с. 256–257]; за енциклопедичним словником медичних термінів, інвалідність розглядається як стійка, тривала або постійна втрата працездатності чи значне її обмеження, що викликане хронічним захворюванням, травмою або патологічним станом [21, с. 411].

Виникає питання: чому певна соціальна категорія, яка має особливі риси й особливий юридичний статус, тобто інституціоналізована у суспільстві, не тлумачиться в жодному психологічному енциклопедичному словникові (за винятком Оксфордського словника, у якому поняття «інвалід» трактується досить спрощено, як «той, що має недолік, внаслідок якого його здатність до функціонування є меншою за нормальну» [9]), хоча саме психологія вивчає психологічні особливості цієї специфічної групи суспільства, а також механізми її взаємодії з іншими групами у загальній системі комунікацій.

Отже, ми бачимо, що за останні десятиліття визначення поняття «інвалідність» значно змінилося. Якщо раніше воно тлумачилося як «функціональне порушення органів чуття» або «фізичні недоліки», то тепер воно означає несприятливе становище, в якому може опинитися людина-інвалід внаслідок тих чи інших дефектів розвитку [4].

Так, Є.І. Холостова класифікувала різні підходи щодо інвалідності [20]. За її визначенням, медична модель тлумачить інвалідність як дефект – психічний, фізичний, анатомічний (постійний або тимчасовий), що призводить до стійкої дезадаптації. У межах соціальної моделі інвалідність розуміється як скорочення здатності людини «соціально функціонувати та визначатися у суспільстві», а також як «обмеження життєдіяльності». Ця модель пе-

редбачає вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю, через створення системи соціальних служб, обов'язком яких має бути надання допомоги людям з функціональними обмеженнями. Отже, соціальна модель є дуже близькою до медичної і характеризується патерналістським підходом до проблем інвалідності. Політико-правова модель розглядає проблеми інвалідності у контексті захисту прав хворої людини нарівні з іншими брати участь у суспільному житті й наголошує на обов'язку держави та суспільства сприяти усуненню соціальної несправедливості, не допускати дискримінації. Відповідно до цього найголовнішим обов'язком держави щодо інвалідів має бути забезпечення соціальної захищеності, створення належних умов для індивідуального розвитку, реалізації творчих та виробничих можливостей і здібностей у відповідних державних програмах, надання соціальної допомоги в усіх видах діяльності, усунення перешкод у реалізації прав на охорону здоров'я, праці, освіти, житлових та інших соціально-економічних прав (законодавчі акти). Поряд з медичною, соціальною та політико-правовою моделями інвалідності науковець розглядає як суттєво нову культурну модель і називає її «культурний плюралізм» [20]. За її визначенням, остання ґрунтується на принципах філософії незалежного життя і передбачає у осіб з обмеженими фізичними можливостями здатності до саморозвитку та самовдосконалення.

Традиційно при визначенні інвалідності людини фахівці враховують ступінь і якість первинного дефекту (стану чи хвороби), час настання інвалідності, вікові та статеві особливості психофізичного розвитку, ступінь працездатності або непрацездатності.

Як зазначає Н.М. Назарова, існують різні класифікації таких визначень: у психології, педагогіці, сфері соціального права, соціології та медицині. Найбільш поширеними підставами є такі: причини порушень; види порушень з подальшою конкретизацією їх характеру; наслідки порушень, які позначаються в подальшому житті [7].

У основу педагогічної класифікації (М. Варнок) покладено характер особливих освітніх потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я і ступінь обмеження їх можливостей. Отже, зазначає Н.М. Назарова [7], в педагогіці відповідно до системи освітніх установ, що історично склалася, для дітей з відхиленнями в розвитку, а також відповідно до системи предметних галузей спеціальної педагогіки в основу класифікації звичайно покладається певний характер порушення нормального здійснення життєдіяльності. Зокрема, це глухі, приглухуваті, пізнооглухлі, незрячі, слабозорі або з втратою одного ока, особи з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, особи з порушеннями емоційно-вольової сфери, особи з порушенням інтелекту, діти із затримкою психічного розвитку, особи з тяжкими порушеннями мови, особи із складними недоліками розвитку.

У законодавчих документах почав використовуватися термін «особа з обмеженими фізичними можливостями» для позначення осіб зі зниженою працездатністю. Зокрема, в Генеральній угоді між Кабінетом Міністрів України, всеукраїнськими об'єднаннями організацій роботодавців і підприємців та всеукраїнськими профспілками і профоб'єднаннями на 2008–2009 рр. [2] та в Указі Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році року людей з інвалідністю» поруч з терміном «інвалід» застосовуються також визначення «особи з обмеженими фізичними можливостями» та «люди з інвалідністю» [10].

Сьогодні, частіше англійською, застосовується словосполучення «people with disabilities», якому у вітчизняних спеціальних виданнях відповідають різні лексичні аналоги, перекладені досить вільно: людина з функціональними обмеженнями, з особливими потребами, з обмеженими фізичними або розумовими можливостями тощо [18].

Терміна «особи з обмеженими фізичними можливостями» пропонує дотримуватися В.А. Красномовець, який вважає, що він найповніше характеризує таку категорію населення, як люди з інвалідністю [6]. Натомість, зазначає автор, застосовувані поняття «особа з обмеженими можливостями» та «люди з особливими потребами» оперують дещо ширшими значеннями, аніж до застосовуваної групи людей. Так, на його думку, до категорії осіб з обмеженими можливостями можна віднести й матір чотирьох дітей, можливості економічної активності якої значно обмежені процесом догляду та виховання. До когорти людей з особливими потребами можна включити наркозалежних, потреби яких є специфічними.

В.А. Красномовець пропонує таке визначення поняття «людина з обмеженими фізичними можливостями» – це особа з вродженими чи набутими стійкими розладами функцій

організму, що потребує допомоги для здійснення повноцінної життєдіяльності, розвитку та інтеграції в суспільство [6], таким чином підкреслюючи не лише стан здоров'я означеної категорії населення, а й наголошуючи на необхідності її розвитку та відчуття повноцінності.

Висновки. Аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів дозволяє констатувати наявність великої кількості понять, які аналогічні терміну «інвалід», за допомогою якого визначається характеристика стану людини, її відносять до особливої групи суспільства, що потребує сторонньої допомоги з його боку та боку оточуючих, оскільки самостійно не може себе обслуговувати та повноцінно жити. Однак це поняття, як виходить із здійсненого вище аналізу, постійно трансформується й набуває нових рис та особливостей.

Вважаємо, що термін «особи з обмеженими фізичними можливостями» є найбільш прийнятним для використання, який ми розглядаємо як специфічну соціальну медико-демографічну групу суспільства, особливостями якої є: а) наявність певних медико-біологічних або психологічних обмежень, які ускладнюють повноцінне виконання ряду соціальних функцій, включаючи комунікативні акції з оточуючими; б) особливий статус, як правило, визначений правовими актами й положеннями; в) історично та етнічно сформоване ставлення до них з боку суспільства й оточення.

Список використаної літератури

1. Декларация о правах инвалидов: провозглашена резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 дек. 1975 г. // Международные акты о правах человека: сб. док. / сост. В.А. Карташкин, Е.А. Лукашева. – М., 1998. – С. 341–342.
2. Дроздова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Дроздова. – Мн.: БГПУ, 2006. – 38 с.
3. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: рабочая книга для родителей / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1990. – 320 с.
4. Капська А.Й. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
5. Конвенція ООН про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 2006 року. – К.: Національна Асамблея інвалідів, 2008. – 48 с.
6. Красномовець В.А. Інвалідність: відображення соціального явища у теоретичних поняттях у контексті людського розвитку [Електронний ресурс] / В.А. Красномовець. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/Vpu/Ekon/2009_7/39.pdf
7. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха / Л.П. Назарова. – М.: Коррекцион. педагогика, 2001. – 287 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 620 с.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word>
10. Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році року людей з інвалідністю: Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws>
11. Про затвердження Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» : проект Закону України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/Pro_20120316_1.html
12. Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту) : проект закону України від 25.05.2006 №0925 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?id=&pf3516=0925&skl=6
13. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 21.03.1991 № 875 – XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
14. Синьов В.М. Принципи організації системи освітньо-корекційних послуг особам з порушенням інтелекту / В.М. Синьов // Вісник Луганського Національного університету імені Т. Шевченка. – Луганськ: ЛДНУ, 2008. – № 12(151). – Червень. – С. 7–20.

15. Сирота И.М. Право и социальное обеспечение в Украине / И.М. Сирота. – Харьков: Одиссей, 2000. – 384 с.
16. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1977. – 775 с.
17. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд. стереотип. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 400 с.
18. Сушин М. Бар'єрів на шляху інвалідності стає менше / М. Сушин // Соціальний працівник. – 2007. – №3. – С. 10–12.
19. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.
20. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К., 2010. – 3-е изд., перераб. и доп. – 240 с.
21. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х т. Т. 1 / под ред. Б.В. Петровского. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 464 с.
22. Юридичний словник-довідник / за ред. Д. С. Шемшученка. – К.: Феміна, 1996. – 694 с.

В статье анализируются различные взгляды на определение понятия относительно лиц с ограниченными физическими возможностями. Рассмотрена эволюция дефиниций «инвалид» и «инвалидность» в научной литературе и законодательных документах.

Ключевые слова: инвалид, люди с ограниченными физическими возможностями, инвалидность.

The article analyzes different views on the definition regarding persons with disabilities. The evolution of such definitions as «invalid» and «invalidity» in scholarly literature and legal documents is examined.

Key words: invalid, people with disabilities, disability.

Одержано 15.02.2013.

УДК 616.12-038:616.892-036

А.Є. НІКОЛЕНКО,
*кандидат медичних наук, доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ХВОРИХ НА РЕВМАТОЇДНИЙ АРТРИТ

У статті розглядаються результати дослідження динаміки змін преморбідних і типологічних рис хворих на ревматоїдний артрит, визначається можливість впливу преморбідних і типологічних рис на початок хвороби і розвиток психічних порушень.

Ключові слова: особистість, ревматоїдний артрит, індивідуально-типологічні особливості.

Вступ. Ревматоїдний артрит (РА) є найбільш розповсюдженим запальним захворюванням суглобів. Це хронічне системне захворювання, яке починається ураженням суглобів та часто супроводжується генералізованими системними проявами або залученням у запальний процес інших органів та систем. Розповсюдженість захворювання – майже 1% населення (в Україні 0,4%). До захворювання найбільш схильні жінки середнього віку (в 2–3 рази частіше, ніж чоловіки).

У цей час етіологія захворювання остаточно не встановлена. Ревматоїдний артрит є поліетіологічним захворюванням, і в його походженні відіграють роль спадкові, алергічні, імунні та психологічні фактори. Такі вчені, як Н. Kaplan і В. J. Sadock, припускають, що психологічний стрес є однією з основних причин аутоімунних захворювань. F. Alexander і F. Dunbar цю точку зору пов'язують з психосоматичною концепцією, згідно з якою РА є класичним психосоматичним захворюванням, у генезі якого домінують психологічні та соціальні стреси, а також особистості людини. Хворим на РА притаманні такі риси, як непохитність, «моралізм», конформізм, консерватизм, висока вимогливість до себе та до інших, чесність, вразливість, сором'язливість, бездоганність, послужливість. Також відзначається, що пацієнти, як правило, значно обмежені у виявленні емоцій, вербалізації своїх почуттів. Такий тип характеру отримав назву «алекситимічного», що буквально означає «відсутність слів для висловлення почуттів». Для пацієнтів з «алекситимічним» характером властиві вагання у виборі слів для опису почуттів, відсутність здатності до фантазування, ретельний опис тривіальних життєвих деталей, скупність, невиразність. Ці пацієнти рідко мріють, схильні до імпульсивних дій, інтерперсональні зв'язки їх бідні, часто спостерігаються тенденції до уникання людей, ригідність. Такі хворі, як описував А. Gohnson (1947), схильні до фізичної активності, виявляють значний інтерес до спорту.

Середня величина алекситимічного індексу при РА перевищує порогові значення алекситимії, а алекситимічних осіб серед усієї групи хворих більше, ніж неалекситимічних. Хворі із РА відрізняються від здорових змістом емоційних реакцій і способів реагування в емоціогенних ситуаціях. Їм притаманні самообмеження або відсутність здатності до самовираження, скупність в емоційному житті, тривожність [2]. Часте виявлення при РА зазначених психологічних особливостей дозволило віднести це захворювання до числа психосоматичних та висловити гіпотезу про так звану «артритичну» особистість хворих, за якої емоції «сильно контролюються» та психічні реакції висловлюються переважно напруженням скелетних м'язів [3].

Проблема впливу особливостей особистості хворих на РА на маніфестацію і перебіг захворювання широко обговорюється в закордонній і українській науковій літературі [1]. Але

ця проблема з точки зору якісної оцінки в науковому і практичному планах ще не повністю вирішена.

Метою нашої статті було вивчення динаміки змін преморбідних і типологічних рис хворих на ревматоїдний артрит до захворювання, в періоди маніфестації хвороби, розгорнутої стадії (1–10 років) та після 10 років.

Завдання полягало в тому, щоб визначити можливість впливу преморбідних і типологічних рис на початок хвороби і розвиток психічних порушень.

Матеріали та методи. Проведено клінічне та експериментально-психологічне дослідження, обстежено 80 жінок, хворих на РА. Усі хворі перебували на стаціонарному лікуванні в ОКЛ ім. Мечникова м. Дніпропетровська у відділенні ревматології. Вік хворих становив від 16 до 60 років.

Для дослідження преморбідних індивідуально-типологічних особливостей особистості нами було розроблено бланк урахування даних опитування і самооцінки хворих та перелік рис характеру, до якого увійшли такі: мстивість, вразливість, послужливість, висока вимогливість, самообмеженість, неповноцінність, емоційна стисненість, сором'язливість; а також типологічні риси: втомлюваність, слабкість, плаксивість, безсоння, важке засинання, перерваність сну, неуважність, дративливість, відчуття незадоволеності; схильність до депресії: зниження маси тіла, зниження сексуального інтересу, відчуття провини, песимізм, відчуття краху, байдужість до зовнішнього вигляду, зниження самооцінки, відчуття безпомічності, страх покарання за гріхи, апатія, ідеї самозвинувачування, страх стати інвалідом та залежним, суїцидні думки; тривога, здатність критично оцінювати свій стан. Опитування пацієнтів проводилося за трьома періодами: до хвороби, при маніфестації захворювання та у період від 1 до 10 років; після 10 років.

Для уточнення структури особистості хворих і виявлення їх психічного стану проводилось експериментально-психологічне обстеження з використанням таких методик: самооцінка за Дембо–Рубінштейн; тривожність за Тейлором; тривога, інтенсивності та компенсації тривоги за Люшером; особистий опитувальник Бехтерєвського інституту (ООБІ); тест фрустраційної толерантності Розенцвейга та визначення рівня алекситимії за Торонтською шкалою.

Результати та їх обговорення. За результатами дослідження преморбідних рис встановлено, що до хвороби домінують такі риси, як емоційна стисненість – 56,25%, вразливість – 48,75, мстивість і відчуття неповноцінності – по 37,5 та висока вимогливість – 26,25, плаксивість і відчуття незадоволеності – по 37,5, схильність до депресії 48,75% хворих. У цілому до хвороби було загострено 19 (58,88%) індивідуально-типологічних рис характеру із 34. Наявність до хвороби таких рис, як послужливість, слабкість, неуважне ставлення до хвороби, зниження сексуального інтересу, песимізм, відчуття краху, зниження самооцінки, відчуття безпомічності, страх покарання за гріхи, апатія, страх стати інвалідом, суїцидні думки не виявлено.

У другому періоді (1–10 років) спостерігалось значне погіршення 42 (94,12%). Серед преморбідних рис домінували вразливість і відчуття неповноцінності – по 87,93%, мстивість – 75,86, що в 2 рази більше, емоційна стисненість – 63,79%, що в 1,13 більше, а також кількість хворих із сором'язливістю зросла в 4,4 раза в другому періоді.

У третьому періоді переважали емоційна стисненість у 90,91 і сором'язливість у 86,36 хворих, але відносно другого періоду знизилась кількість хворих з помисливістю і вразливістю – по 68,18 та відчуттям неповноцінності – 63,64%, що можна пояснити адаптацією до хвороби, хоча загальна кількість хворих з цими погіршеними рисами залишалася великою.

Результати досліджень ознак астеничного синдрому показали, що втомлюваність спостерігалась у 9 (11,25%) хворих до хвороби, в другому періоді вона зросла до 70 (87,5%), а в третьому – до 77 (96,25%) хворих; слабкість до хвороби не виявлена, в другому періоді – 70 (87,5%), третьому – 78 (97,5%); плаксивість до хвороби – 30 (37,5%), другий період – 71 (88,75%), третьому – 77 (96,25%); безсоння до хвороби – 10 (12,5%), другий період – 62 (77,5%), третій – 55 (68,75%); важке засинання до хвороби – 10 (12,75%), другий період – 50 (62,5%), третій – 54 (67,5%); перерваність сну аналогічно важкому засинанню; неуважність до хвороби не виявлена, другий період – 40 (50%), третій – 77 (96,25%); роздратованість до

хвороби – 9 (11,25%), другий період – 50 (62,5%), третій – 56 (70%); відчуття незадоволеності до хвороби – 30 (37,5%), другий період – 52 (65%), третій – 75 (93,75%).

Дослідження схильності до депресивних реакцій виявили, що до хвороби вони спостерігалась у 39 (48,75%) хворих, у другий період – 74 (92,5%), третій – 55 (68,25%); зниження маси тіла до хвороби – 9 (11,25%), другий період – 30 (37,5%), третій – 77 (96,25%); зниження сексуального інтересу до хвороби не виявлено, другий період – 50 (62,5%), третій – 56 (70%); відчуття провини до хвороби – 10 (12,5%), другий період – 51 (63,75%), третій – 54 (67,5%); песимізм до хвороби не виявлено, другий період – 31 (38,75%), третій – 54 (67,5%); відчуття краху до хвороби не виявлено, другий період – 20 (25%), третій – 55 (68,75%); байдужість до зовнішнього вигляду до хвороби – 7 (8,75%), другий період – 30 (37,5%), третій – 55 (68,75%); зниження самооцінки до хвороби не виявлено, другий період – 43 (53,75%), третій – 77 (96,25%); відчуття безпорідності до хвороби не виявлено, другий період – 50 (62,5%), третій – 57 (71,25%); страх покарання за гріхи до хвороби не виявлено, другий період – 10 (12,5%), третій – 31 (38,75%). Апатія до хвороби не виявлена, другий період – 53 (66,25%), третій – 30 (37,5%); ідеї самозвинувачення до хвороби не виявлені, другий період – 31 (38,75%), третій – 54 (67,5%); страх стати інвалідом та залежним у другому періоді – 40 (50%), третьому – 53 (66,25%). Суїцидні думки до хвороби та на другому етапі не виявлені, а на третьому етапі вони з'явилися у 5 хворих (6,25%).

Тривога до хвороби спостерігалась у 7 хворих (8,75%); на другому етапі – у 60 хворих (75%); на третьому – у 78 хворих (97,5%). Критика до хвороби на етапі маніфестації хвороби – 70 (87,5%), а на третьому вона знизилась до 54 хворих (67,5%).

За результатами експериментально-психологічних досліджень загальна картина за перші роки захворювання та після 10 років склалася таким чином.

Методика Дембо – Рубінштейн: стали оцінювати нижче середнього рівня свої розумові здібності 8 (10%) і 1 (1,25%) хворих; стан здоров'я – 44 (55%) і 19 (23,75%); характер – 10 (12,5%) і 3 (3,75%) та щастя – 15 (18,75%) і 7 (8,75%).

Методика Тейлора виявила середній рівень тривоги з тенденцією до високого у 34 (42,5%) і 5 (6,25%) та високий у 20 (25%) і 14 (17,5%) хворих.

Визначено за методикою ООБІ формування тривожного типу ставлення до хвороби у 18 (22,5%) і 12 (15%); іпохондричного 10 (12,5%) і 2 (2,5%); неврастенічного – 17 (21,25%) і 9 (11,25%); ейфоричного – 6 (7,5%) і 2 (2,5%); паранойального – 11 (13,75%) і 2 (2,5%);

Тест фрустраційної толерантності Розенцвейга: домінуючий тип реагування – 20 (25%) і 12 (15%); самозахисний – 5 (6,25%) і 3 (3,75%); упертий – 39 (48,75%) і 8 (10%); високий індекс самостійності 29 (36,25%) і 15 (18,75%); чутливість до прямого звинувачування 8 (10%) і 3 (3,75%); інтропунітивна спрямованість 20 (25%) і 10 (8%); екстропунітивна спрямованість 12 (25%) і 9 (11,25%); імпульсивна спрямованість 27 (33,75%) і 11 (13,75%).

Поділ хворих за типами акцентуації та психопатії показав, що серед типів акцентуації домінують такі типи, як емотивні 12 (15,0%), тривожні 10 (12,5%) і дистимітичні 9 (11,25%), застряючи, педантичні (ананкастні) і збудливі по 6 (7,5%), демонстративні (істеричні) 5 (6,25%), гіпертимні, циклотимні та екзальтовані по 4 (5,0%); серед типів психопатії виділяються істеричні та тривожні по 3 (3,75%), а збудливі, ананкастні та залежні по 2 (2,5%), що в цілому складає 78 (97,5%) хворих.

Висновки. Преморбідні індивідуально-типологічні особливості особистості у хворих на ревматоїдний артрит виявляються у вигляді акцентуацій: емотивної, тривожної, дистимічної, педантичної (ананкастної), застрягаючої, демонстративної (істеричної), збудливої, гіпертимної, екзальтованої, циклотимної.

Експериментально-психологічні дослідження виявили у хворих на РА такі характеристики: високий рівень тривоги; тривожний, неврастенічний і паранойальний типи ставлення до хвороби; високий рівень фрустрованості – упертий і домінуючий типи реагування, імпульсивна та інтропунітивна спрямованості особистості; низька і середня конформність, високий індекс алекситимії у хворих.

Список використаної літератури

1. Крыжановская Н.С. Ревматоидный артрит в свете психологических проблем / Н.С.Крыжановская, Р.М. Балабанова // Тер. Арх. – 2000. – № 5. – С. 79–82.

2. Крыжановская Н.С. Оценка субъективного восприятия боли у женщин больных РА/ Н.С. Крыжановская, Р.М. Балабанова, Т.А. Айвазян // Научно-практическая ревматология. Тезисы. – М., 2000. – № 4. – С. 62.

3. Коршунов Н.И. Проблемы, психические нарушения и качество жизни больных ревматоидным артритом / Н.И. Коршунов // Тер. Арх., 1991. – № 8. – Т. 68. – С. 100–104.

В статье рассматриваются результаты исследования динамики изменений преморбидных и типологических черт больных ревматоидным артритом, определяется возможность влияния преморбидных и типологических черт на начало болезни и развитие психических нарушений.

Ключевые слова: личность, ревматоидный артрит, индивидуально-типологические особенности.

80 women, patients with RA at the age from 16 till 60 years (average age $42,4 \pm 1,18$), with the duration of disease from 1 year to 30 years (average duration $8,36 \pm 0,79$) were surveyed. Individual and typological characteristics of patients with RA were investigated. The psychological investigation was organized with the use of techniques: TAS (Toronto alexcitimy scale), LOBI (personal questionnaire of the Institute of Bechterev), the test of frustration tolerance by Rozenzweig, the test of uneasiness by Taylor, the test of a self-estimation by Dembo–Rubinstein.

Key words: personality, rheumatoid arthritis, individual and typological characteristics.

Одержано 21.01.2013.

УДК 159.923

М.В. СУРЯКОВА,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки
Національної металургійної академії України, м. Дніпропетровськ*

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,

*старший викладач кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

САМООРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІЛЬНИЙ ЧАС

У статті висвітлюються результати дослідження взаємозв'язку особливостей уявлень про час, ставлення до нього, індивідуально-психологічних особливостей особистості та змісту вільного часу, а також засобів його організації.

Ключові слова: самоорганізація часу, вільний час, сприймання часу, вибір змісту вільного часу, засоби організації вільного часу.

Постановка проблеми. Особливості самоорганізації часу життя особистості найбільш наочно виявляються у організації та змісті вільного часу, коли людина має самостійно обирати власні дії та певним чином планувати їх у часі. Саме особливості організації вільного часу людини, її загальне ставлення до часу свого життя є своєрідним атрибутом потенційної спроможності цілеспрямовано досягати поставленої мети. Вкрай важливим для особистості стає завдання визначити та усвідомити особливості власних умінь щодо самоорганізації часу життя, а у разі виявлення їх низького рівня впровадити відповідні корекційні дії, що має сприяти розвитку конкурентоздатності особистості.

Аналіз наукових досліджень. Проблема ставлення людини до часу розробляється в психології досить давно. Обговорення проблеми психології часу свідчить про її надзвичайну складність; недостатній рівень її розробки; невизначеність, неоднозначність уживаних при її вивченні понять. Разом із тим запити теорії й практики вимагають розробки цієї проблеми.

Виступаючи у всій різноманітності своїх аспектів, проблема часу вивчалася в дослідженнях вітчизняних та іноземних філософів і психологів (Е. Гуссерль, А. Бергсон, М. Хайдеггер, П. Фресс, Ш. Бюллер, Ж. Нюттен, Л. Франк, Д.Г. Елькін, С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.К. Болотова, Ю.К. Стрелков, Б.І. Цуканов та ін.). Разом із цим наразі у психологічній літературі немає єдиного підходу до розуміння специфіки психічного відображення часу та ставлення до часу як одного з аспектів його сприйняття. Відображення часу достатньо вивчене на психофізіологічному та фізіологічному рівнях. Психологічний же й особистісний рівні поки залишаються маловивченими. Зокрема, не відображено у психологічній літературі і такий аспект суб'єктивного сприйняття часу, як ставлення до вільного часу. Залишається недостатньо з'ясованим питання про індивідуально-психологічні детермінанти сприйняття часу, а також організації часу.

У вивченні проблем часу життя слід зазначити праці таких учених, як С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, В.Ш. Савалев, О.О. Кроник, Є.І. Головаха, Л.Ю. Кублицькіна, В.Ф. Серенкова, О.Б. Орлов, В.Е. Чудновський та ін. Проблеми суб'єктивного часу, особливостей і залежності тимчасового сприйняття від індивідуальних особливостей розробляли Б.І. Цуканов, В.М. Лисенкова, Н.В. Огороднікова та ін., від змісту діяльності – С.П. Геллерштейн, Д.Г. Елькін, С.М. Гарєєв, Т.Н. Осіпова, Н.І. Моїсєєва, Н.І. Караулова; вплив

емоційних особливостей особистості на сприйняття часу Д.Г. Елькін, Н. Марин, А.С. Дмитрієв, В.І. Лебедев; типу активності Е.М. Гарєєв, Л.М. Коробейникова, психічної напруги – Е.В. Фришман; вивчення ролі впливу часу в структурі діяльності і його місце в структурі особистості А.К. Болотова.

Виклад основного матеріалу. Особливу увагу в проблемі «людина–час» привертає проблема вільного часу людини, її сприйняття, організація, ставлення до нього. У філософії вільний час розглядається як простір для здійснення специфічних соціальних процесів. Предметом філософських досліджень стає виявлення джерела виникнення вільного часу і його взаємозв'язок із робочим часом, його соціальна цінність. Соціологія й економіка здійснюють кількісний і статистичний аналіз зазначених процесів, досліджують характер і зміст вільного часу особистості, діяльність соціальних інститутів дозволя з його наповнення, аксіологію дозволя. Психологія звертає увагу на потреби і мотиви, які визначають поведінку і вчинки людини в часовій сфері. У сукупності дані цих наук свідчать про те, що вільний час є домінуючим простором, у якому відбувається фізичний і духовний розвиток людини [6; 7]. У цьому просторі особистість одержує відносну можливість (порівняно з часом, зайнятим навчанням, роботою) реалізувати прагнення до самоактуалізації через прояв суб'єктної позиції у виборі змісту і форм діяльності [8]. Почуття волі є для особистості критерієм віднесення конкретного виду заняття до вільного часу.

Особливу увагу привертає проблема вивчення сприймання часу, вибору змісту вільного часу у зв'язку з особистісними особливостями та навичками організації часу дозволя студентської молоді. Адже саме на етапі ранньої дорослості закладаються основні характеристики психологічного зв'язку особистості й часу її життя.

Нами було проведено дослідження з метою вивчення особливостей уявлень молодих людей про час, змісту вільного часу та його організації у зв'язку з комунікативними та організаційними особливостями особистості. Основною гіпотезою дослідження стало припущення, що особливості уявлень про час, ставлення до нього, а також індивідуально-психологічні особливості особистості визначають зміст вільного часу та спосіб його організації.

Виявлення особливостей уявлень про час, ставлення до часу, особливості змісту та визначення рівня вмінь організації вільного часу життя було здійснено за допомогою авторського опитувальника. Індивідуально-психологічні особливості досліджуваних визначалися за методикою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (субтест комунікативних властивостей й особливостей міжособистісної взаємодії) та за методикою К. Юнга, яка дозволяє виявити типологічні особливості особистості [4].

У дослідженні брали участь 60 осіб – 33 жінки та 27 чоловіків віком 19–21 років, студенти різних ВНЗ м. Дніпропетровська.

Узагальнення відповідей за запитаннями опитувальника визначило чотири групи ставлення досліджуваних до часу.

1. *Ставлення змушеного урахування часу.* Досліджуваним цієї групи (10%) дуже важко враховувати час, дотримуватися встановленого терміну, розподіляти певні дії у часі. Вони відчують напруженість у разі вимушеного браку часу, але не намагаються йому запобігти. У відповідях на запитання «на що схожий час», досліджувані зазначають: «на неминучість», «на нудотну річ»; вважають, що в житті людини час є «найбільше горе», «ілюзія»; час їм потрібен для «вбивання часу», «обмірковування зроблених вчинків», «виправлення помилок». Негативне емоційне забарвлення метафоричних порівнянь відображає відповідне ставлення до часу. Помітно, що час визначається як минуле, дії у теперішньому часі начебто й не передбачаються, спостерігається уникнення цієї теми. Зв'язок себе і часу визначається як «несумісні речі», «паралелі», що виявляє опір досліджуваних будь-яким зусиллям урахувати та розподіляти час життя.

2. *Споглядальне ставлення до часу.* У другій групі досліджуваних (27%) визначення часу склали метафори: «пісковий годинник», «повітря», «ріка». У відповідях підкреслюється сприймання часу як розміреного й неспішного. До того ж досліджувані цієї групи не виявляють прагнення активно використовувати час, вони визначають, що час потрібен лише для «відпочинку та сну». В уявленнях цієї групи людина і час існують незалежно один від одного, і все, що людина може, це тільки спостерігати за перебігом часу.

3. *Активне ставлення до часу.* Третю групу (32%) склали досліджувані, які визначили час як «хвили», «гірську річку», «швидку машину», «птах», «життя». Такі порівняння відображають уявлення про час як явище динамічне, швидкоплинне, таке, що важливо враховувати й використовувати у власних інтересах: задля «задоволення потреб», «повноцінного існування», «визначення себе в житті», самореалізації, «завершення справ». Час визначається як безсумнівно цінне й значуще явище, визнається необхідність плідного використання часу. Для цієї групи досліджуваних час невіддільний від них самих, людина і час визначаються як «струмок і кораблик», «одне ціле», тим самим підкреслюються «партнерські» відносини з часом.

4. *Прагматичне ставлення до часу.* Для четвертої групи (31%) характерне визначення часу як знаряддя, за допомогою якого людина досягає своїх цілей. Час порівнюється з «біговою доріжкою», «постійним рухом уперед», «стрімким рухом», «адреналіном». Час у цієї групи сприймається як «для мене», й визначається як «найголовніший ресурс», «безмежні можливості для самореалізації», «можливість залишити після себе слід». Відзначається той факт, що час не можна повернути, що часу людині може не вистачити. У цілому людина і час визначаються як «нерозлучні, створені один для одного».

Наступним завданням дослідження стало вивчення змісту вільного часу досліджуваних. Виявлено основні заняття, що обираються студентами самостійно у час, не заповнений навчальною чи трудовою діяльністю. У табл. 1 наведено дані дослідження змісту вільного часу досліджуваними студентами.

Таблиця 1

Заняття, що обираються студентами у вільний час (n=60)

№ з/п	Зміст	Кількість, %
1	Інтернет	20,0
2	Спілкування із друзями	19,0
3	Зустрічі з коханою людиною	13,0
4	Перегляд фільмів	8,3
5	Фізичні навантаження	7,2
6	Читання художньої літератури	6,2
7	Спілкування в родині	6,2
8	Прогулянки	5,0
9	Побутові справи	3,4
10	Громадянська діяльність	3,4
11	Творча діяльність	3,4
12	Вивчення іноземної мови	2,7
13	Гра на комп'ютері	2,2

Усі виявлені заняття, якими займаються у вільний час досліджувані, можна згрупувати за змістом: розваги (Інтернет, спілкування у віртуальній реальності та марнування часу, комп'ютерні ігри, перегляд фільмів, прогулянки) складають 35,5%; реальне спілкування (з друзями, зустрічі з коханою людиною, з рідними) складає 38,2; саморозвиток (фізичні навантаження, читання художньої літератури, побутові справи, громадська діяльність, творча діяльність, вивчення іноземної мови) – 26,3%.

Отримані дані свідчать, що частіше за все молоді люди схильні вибирати у вільний час реальне спілкування та розважатися, меншою мірою приділяти час саморозвитку. Дослідження кількості часу, що відводиться саморозвитку (пошук додаткової інформації, читання наукової та ділової літератури, відвідування тренінгів, семінарів та ін.), виявило таке: 63% досліджуваних витрачають менше двох годин, 30% – 3–4 години, ще 6,7% зізналися, що взагалі не приділяють часу саморозвитку.

Організація вільного часу не можлива без усвідомлення необхідності чіткого розподілу власних занять та відповідного контролю відведеного на них часу. Тому важливим вважається дослідження частки цілеспрямованого використання часу та частки марнування часу молодими людьми. Так, аналіз отриманих даних виявив певну різницю у використанні часу щодо перебування в Інтернеті (табл. 2).

Таблиця 2

Безцільне використання Інтернету у вільний час (n=60)

Кількість часу	Досліджувані, %
Менше 2 годин	38
3–4 години	16
5–6 годин	6,6
Більше 7 годин	4,9
Не використовую без мети	34,5

Дані свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних (66%) різною мірою, але ж припускаються марнування часу, лише третина з них (34,5%) показують, що не використовують Інтернет без конкретної мети. На питання про непередбачене перебування в Інтернеті всупереч не вирішеним справам 70% досліджуваних відповіли ствердно (з них 20 – «часто»), і лише 30% заперечили таке. Тобто спонтанне марнування часу властиве більшості досліджуваних. Усвідомленим фактом воно стає лише після здійснення відповідних дій. Таке імпульсивне, нецільеспрямоване використання часу дозволить свідчити про недостатній рівень його контролю та відсутність попереднього планування.

Не можна залишити поза увагою результати дослідження часу, що приділяється заняттям у сфері мистецтва: 60% студентів зазначають, що взагалі не приділяють часу, 32% – приділяють менше години на день. Фізичним навантаженням 22% студентів (віком 19–21 років) взагалі не приділяють часу.

Одним з важливих завдань дослідження стало вивчення рівня організаційних вмінь та навичок молодих людей, наприклад, уміння розподіляти час відповідно до ступеня значущості справи. Отримані результати були визначені як низький, середній і високий рівні сформованості відповідних вмінь. Так, у 31% досліджуваних виявлено високий рівень умінь структурувати свій вільний час, у 53 – середній рівень, у 16% – низький. Такі показники свідчать про необхідність розвитку організаційних вмінь і навичок більшості студентської молоді.

У дослідженні вміння планувати, тобто ставити мету, завдання, визначати засоби та умови їх досягнення, було виявлено певні протиріччя. Так, з одного боку, в уявленнях 63% досліджуваних вони зазвичай планують свої справи заздалегідь, 37% зазначають, що планують свої дії іноді. З іншого боку, високий рівень розвитку вмінь планувати зміст дозволить виявлено лише у 2% досліджуваних, у 88 виявлено середній рівень, у 10% – низький. Окрім того, досліджувана група у своїй більшості взагалі не бачить цінності в плануванні життя, не вважає за потрібне формулювати мету та визначати відповідні дії для її досягнення.

Вивчення рівня самоконтролю молодих людей здійснювалося за методикою Р. Кеттела. Враховувалися такі параметри: довільність дій, рівень дисциплінованості, рівень конфліктності уявлень про себе, дотримання соціальних вимог, рівень відповідальності, з якою людина береться до роботи. Отримані дані свідчать, що у більшості досліджуваних (56,7%) самоконтроль перебуває на середньому рівні. Не викликає сумніву, що рівень самоконтролю пов'язаний з рівнем організації часу життя.

Уміння структурувати свій час пов'язане з адекватністю уявлень людини про загальну кількість власного вільного часу. Так, 31% досліджуваних студентів з високим рівнем умінь структурувати вільний час мають достовірні уявлення про його кількість; 18% досліджуваних із середнім рівнем виявили адекватне уявлення щодо кількості вільного часу, з низьким рівнем – тільки 10% досліджуваних.

Тобто чим вищий рівень умінь людини структурувати власний вільний час, тим ближча до реальності оцінка його кількості (табл. 3).

У дослідженні було здійснено порівняння особливостей уявлень про кількість вільного часу в різних групах за типом ставлення до часу (табл. 4).

Більш достовірні уявлення про кількість вільного часу спостерігаються у досліджуваних, що увійшли до групи «Прагматичне ставлення до часу». Характерним для цієї групи є урахування, розподіл та планування власного часу життя. Найменш достовірне уявлення щодо кількості власного вільного часу виявлено у групі «Ставлення змушеного урахуван-

ня часу». Таке може пояснюватися більш тісним психологічним зв'язком людини з феноменом часу, що забезпечує більш ефективне його використання.

Таблиця 3

Уявлення про кількість вільного часу відповідно до вмінь структурувати вільний час

Рівень уміння структурувати власний час	Уявлення про кількість вільного часу	
	Достовірне	Помилкове
Високий рівень	31%	69%
Середній рівень	18%	72%
Низький рівень	10%	90%

Особливості організації вільного часу людини значною мірою залежить від особливостей її взаємодії з іншими у соціальному середовищі. Тому в дослідженні було здійснено зіставлення комунікативних особливостей досліджуваних та рівня вмінь організовувати вільний час свого життя. За допомогою субтесту 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела було вивчено такі особистісні особливості досліджуваних, як замкнутість – товариськість, підлеглість – домінантність, боязкість – сміливість, довірливість – підозрілість, конформізм – нонконформізм, а також визначений за К. Юнгом тип особистості.

Таблиця 4

Уявлення про кількість вільного часу у зв'язку з типом ставлення до часу

Група за типом ставлення до часу	Уявлення про кількість вільного часу	
	Достовірне	Помилкове
Ставлення змушеного урахування часу	17%	83%
Споглядальне ставлення до часу	35%	65%
Активне ставлення до часу	46%	54%
Прагматичне ставлення до часу	80%	20%

Узагальнення результатів вимірювання дозволило виділити декілька типів досліджуваних за критерієм змістових характеристик особистості.

Тип «А» (16%): характеризується яскраво вираженою екстраверсією; характерна відкритість, добросердність, товариськість, невимушеність у поведінці, уважність; тип переважно домінантний, упевнений у собі, навіть упертий; соціально сміливий, активний, готовий мати справу з незнайомими обставинами й людьми; дуже довірливий, лагідний і терплячий; залежить від групи, іде за суспільною думкою, орієнтується на соціальне схвалення.

Тип «Б» (20%): характерна екстраверсія, однак у меншому ступені; також товариський, невимушений у поведінці, уважний, добрий у стосунках, домінантний, владний, незалежний, самовпевнений; сміливий, схильний до ризику й активний у соціальних контактах; меншою мірою довірливий, менш терпимий і менш конформний; іноді залежить від групи, але виявляє ініціативу в прийнятті рішень.

Тип «В» (45%): характеризується «середніми» показниками екстраверсії та інтроверсії (амбіверти); товариські й переважно відкриті, більш довірливі, ніж підозрілі; тип не можна однозначно віднести ні до домінуючих, ні до тих, хто підкоряється; можуть виявляти різні сторони залежно від ситуації; загалом є соціально сміливими людьми, але без зайвого «фанатизму»; скоріше, конформні, ніж нонконформні, поведінка визначається ситуацією.

Тип «Г» (12%): значною мірою переважають риси інтроверта; не характерна надмірна товариськість і відкритість; залежно від ситуації можуть підкорятися; в цілому виявляють соціальну ініціативу, однак, рідко погоджуються ризикувати; скоріше, підозрілі; не виявляють конформізму, віддають перевагу власним рішенням.

Тип «Д» (7%): характеризується інтровертованістю; замкнений, буває занадто суворий в оцінці людей; соромливий, схильний звільняти дорогу іншим, бере провину на себе, тривожиться про свої можливі помилки; виявляє покірність до повної пасивності; може бути і сміливий, і боязкий залежно від ситуації; скоріше, довірливий, ніж підозрілий; буває залежним від групи.

Зіставлення особистісних особливостей досліджуваних, їхніх комунікативних властивостей та організаційних вмінь, а також уявлень про час і зміст дозволяє дає змогу визначити певні закономірності (табл. 5).

Таблиця 5

Основні характеристики виявлених типів особистості

Тип особистості	Психологічні особливості	Рівень уміння структурувати час	Рівень уміння планувати дії	Рівень самоконтролю	Ставлення до часу	Зміст вільного часу
Тип «А» (16%)	Виражена екстраверсія	Середній	Середній	Середній та високий	Активне або прагматичне	Реальне спілкування, незначне марнування часу в Інтернеті
Тип «Б» (20%)	Переважає екстраверсія	Середній	Середній	Переважно високий	Переважно споглядальне	Реальне та віртуальне спілкування, фізичні навантаження
Тип «В» (45%)	Амбіверсія	Середній або високий	Середній	Середній або високий	Переважно активне	Реальне спілкування, марнування часу в Інтернеті, фізичні навантаження; творча діяльність і заняття з саморозвитку
Тип «Г» (12%)	Переважає інтроверсія	Середній або низький	Середній	Середній	Переважно споглядальне	Реальне спілкування, марнування часу в Інтернеті, фізичні навантаження
Тип «Д» (7%)	Виражена інтроверсія	Середній	Середній	Середній	Споглядальне	Реальне спілкування, марнування часу в Інтернеті, фізичні навантаження

Узагальнюючи отримані дані, можна відзначити, що екстравертному типу здебільшого притаманний вибір спілкування у вільний час, рівень організації якого найчастіше відповідає середньому. Зі зниженням показників екстраверсії виявляється інтерес до фізичних навантажень. Амбівертам, окрім спілкування й фізичних навантажень, притаманна схильність до самовдосконалення, вони приділяють достатній час саморозвитку, а рівень організації часу вищий за середній. Інтровертний тип виявляє схильність до творчої діяльності, контроль власного часу, середній та високий рівень організації часу дозволяє.

Таким чином, існує певний взаємозв'язок особливостей уявлень про час, ставлення до нього, індивідуально-психологічних особливостей особистості та змісту вільного часу, а також способів і засобів його організації.

Список використаної літератури

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Болотова А. Психология организации времени / А. Болотова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 260 с.
3. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении / А.К. Болотова. – М.: М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. – 283 с.
4. Головаха Е.И. Понятие психологического времени / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – С. 199–215.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев; 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Зинченко В.П. Время – действующее лицо / В.П.Зинченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 37–54.

7. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В.И.Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – С. 216–230.

8. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени / В.Ф. Серенкова // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 192–204.

В статье представлены результаты определенной взаимосвязи особенностей представлений о времени, отношения к нему, индивидуально-психологических особенностей личности и содержания свободного времени, а также способов его организации.

Ключевые слова: самоорганизация времени, свободное время, восприятие времени, выбор содержания свободного времени, способы организации свободного времени.

The article covers the results of the particular aspect correlation of time perception, attitude to it, individual psychological aspects of personality, the content of free time and methods of its organization.

Key words: self-organization of time, free time, the perception of time, the choice of free time, methods of organization of free time.

Одержано 15.02.2013.

УДК 159.9.07:370.17

Н.Ф. ШЕВЧЕНКО,
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
і психології освітньої діяльності Запорізького національного університету*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті висвітлено особливості формування компонентів професійної спрямованості у майбутніх психологів. Розкрито змістову і динамічну характеристики категорії «професійна спрямованість». Показано, що однією з форм розвитку професійної спрямованості є збагачення її мотивів. Наведено результати емпіричного дослідження ціннісно-смыслових і мотиваційних компонентів професійної спрямованості майбутніх психологів.

Ключові слова: професійна спрямованість, компоненти професійної спрямованості, ставлення до професії, цінності, мотиви.

Постановка проблеми. У становленні і здійсненні особистості велике значення належить процесу її професійного розвитку. Значне за часом і значуще за важливістю місце в цьому процесі займає період навчання у вищому навчальному закладі, адже спрямованість на професійну діяльність виявляється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням. Професійне становлення особистості є важливим компонентом загального процесу її розвитку. Однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження їхньої професійної спрямованості як визначальної характеристики, що дозволяє максимального виявити здібності й творчо опанувати професію.

Аналіз наукових досліджень. Проблема особистісно-професійного розвитку в період навчання у вищому навчальному закладі широко представлена в працях російських – О.О. Бодальова, Е.Ф. Зеєра, І.А. Зимньої, Є.О. Климова, А.В. Петровського, Н.С. Пряжнікова – і українських психологів – С.М. Калищук, І.А. Мартинюк, Н.А. Побірченко, Н.І. Сідоренко та ін.

Особлива увага в дослідженнях, що присвячені професійній психології, приділяється формуванню професійної спрямованості як значущого напрямку розвитку суб'єкта праці. Спрямованість визначає успішність оволодіння людиною професією і виступає «системоутворювальним» чинником особистості професіонала [3].

Зазначимо, що професія «психолог» у наш час поступово набула масового характеру, зросла кількість вищих навчальних закладів, що здійснюють професійне навчання і перепідготовку психологів. Перетворення професії з «елітарної» на «масову» призвело до того, що в професію без добору може прийти будь-яка людина. Аналіз ситуації, що складається на ринку професій і ринку освітніх послуг, показує, що вони опинилися практично не пов'язаними, а підготовка професійних психологів часто здійснюється без урахування затребуваності фахівців профілів, що випускаються, на ринку праці регіону, області, міста. У результаті випускники психологічних факультетів не бачать реальних можливостей для професійної самореалізації і забезпечення бажаного рівня життя, що знижує їх психічну стійкість, створює загрозу особистості і професійній безпеці.

Зазначені процеси відбуваються на тлі посилення вимог до молодого фахівця. У сучасних випускників вищих навчальних закладів період адаптації і входження у фах є скороченим до мінімуму або взагалі відсутній. Ці обставини актуалізують необхідність підвищення якості професійної підготовки психолога та ініціюють інтерес дослідників до різних аспектів його особистості й професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна спрямованість виявляється, як відомо, у сферах різних професій і залежно від особливостей фаху має відповідні характеристики. Вияв та розвиток фахової спрямованості особистості, яка відображає інтерес та психологічну готовність особистості до професійної діяльності, ми вважаємо одним із головних завдань не тільки професійної зорієнтованості студентів, а, насамперед, якісної їх підготовки до професії, яку вони обрали.

Метою статті є розкриття специфіки ціннісно-сміслових і мотиваційних компонентів професійної спрямованості майбутніх психологів.

Повертаючись до об'єкта нашого дослідження – професійної спрямованості студентів, зазначимо, що проблема її вивчення в силу багатокомпонентності є складною і знаходиться на перетині досліджень із психології праці, педагогічної психології, психології розвитку та психології особистості. Більшість науковців професійна спрямованість трактується як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій у галузі певної професійної діяльності. Науковці підходять до проблеми формування ціннісно-сміслових компонентів професійної спрямованості, що відображають уявлення людини про світ і про себе в цьому світі, як до найважливішого завдання професійного самовизначення. А.К. Маркова вважає, що «співвідношення схильностей, мотивів, цілей, смислів створює певні професійні установки людини – прагнення опанувати професією, отримати спеціальну підготовку, досягти в ній успіху, певного соціального статусу» [8, с. 71].

Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено праці В.О. Бодрова, А.О. Вербицького, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної, В.О. Якуніна та ін. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості.

Дослідження особистісних детермінант успішності професійної діяльності психолога традиційно орієнтовані на виявлення особистісних властивостей, професійно важливих якостей, здібностей і умінь, які є ізоморфними цій професії. При цьому часто йдеться не про особистість психолога, а про особистісні чинники, що детермінують професійну успішність. Оскільки сучасна професія «психолог» має велику кількість спеціалізацій, то стосовно різних сфер психологічної практики професійно значущими виявляються різні, а іноді й протилежні здібності та особистісні властивості. Очевидно, що окремі інструментальні уміння, здібності та особистісні властивості не можуть забезпечити професійну діяльність, оскільки сприяють успіху тільки при сформованій мотивації і розвиненій професійній спрямованості особистості.

Відомо, що критерієм правильного вибору професії є відповідність схильностей і здібностей людини тим вимогам, які професія пред'являє до працівника. Поза сумнівом, така відповідність буде тим більш оптимальною, чим сильніша гармонія між схильністю і здібностями молодого людини. Питання про співвідношення схильності як спрямованості на діяльність і здатності до цієї діяльності має першорядне значення для побудови наукової теорії професійної консультації.

У понятті «професійна спрямованість» можна виділити окремі сторони, що виражають її змістову і динамічну характеристики. До першої відносять повноту і рівень спрямованості, до другої – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості і значною мірою містить її формально-динамічні особливості.

Під повнотою професійної спрямованості розуміють коло (різноманітність) мотивів переваги професії. Вибірче ставлення до професії найчастіше починається з виникнення приватних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, або процесом, або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії. За певних умов значущими для людини можуть стати багато пов'язаних з професією чинників: її творчі можливості; перспективи професійного зростання; престиж професії; її суспільна значущість; матеріальні, гі-

гієнічні та інші умови праці, її відповідність звичкам, особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість базується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Чим повніша професійна спрямованість, тим більш багатобічне значення має для людини вибір певного виду діяльності, тим різносторонніше задоволення, одержуване від реалізації цього наміру.

Таким чином, одна з форм розвитку професійної спрямованості полягає в збагаченні її мотивів. Зрозуміло, що мотиви, які лежать в основі професійної спрямованості, є неоднорідними за походженням, характером зв'язку з професією. У цьому плані правомірне виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу в тому, що становить основний зміст професії [15]. Інша група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії) [2]. Очевидно, що зв'язок індивідуальної свідомості з професією набуває в цьому випадку більш опосередкованого характеру. Третя група мотивів виражає потреби особистості, що раніше склалися, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо) [10]. Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній придатності, у володінні достатньо творчим потенціалом, у тому, що обраний шлях і є «моє покликання» тощо) [7, 13]. Мотиви, що належать до п'ятої групи, виражають зацікавленість людини щодо зовнішніх, об'єктивно неіснуючих атрибутів професії. Нерідко саме ці мотиви породжують прагнення до окремих «романтичних» професій.

Істотна відмінність зазначених груп мотивів полягає в їх неоднаковому відношенні до об'єктивного змісту професійної діяльності. Мотиви, віднесені до першої групи, роблять близьким і потрібним людині найістотніше в обраній діяльності, те, в чому полягає її об'єктивне призначення. Інші групи мотивів не пов'язані так тісно з основним змістом діяльності. Вони кристалізують потребу не стільки у своїй діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах.

Варто зазначити і те, що визначальною умовою успішного здійснення професійної діяльності фахівця є смислоутворювальні мотиви, функція яких виявляється в особистісному сенсі діяльності для особистості. Вони виступають безпосередньою внутрішньою спонукальною силою активності суб'єкта, спонукаючи його до діяльності та надаючи їй особистісного смислу.

Психологічно виправданим і педагогічно доцільним виявляється розрізняти мотиви, які органічно пов'язані зі змістом здійснюваної діяльності (прямі мотиви і побічні мотиви) [15]. У першому випадку людина працює заради тієї справи, яку виконує. Саме виникнення прямих мотивів можна вважати свідомим того, що обрана діяльність набуває безпосередньої особистісної значущості для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять свідомість свого трудового покликання, переживання суспільної значущості своєї праці. Керуючись у процесі нецікавої для неї роботи почуттям обов'язку, людина не пристосовується до зовнішніх вимог, а засвоює їх. Почуття обов'язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов'язане з виконуваною діяльністю, головним чином, із її результативною стороною. Якщо людину спонукають до діяльності побічні мотиви, внутрішньо не пов'язані з її змістом або результатом, то не можна сказати, що вона працює заради тієї справи, якою зайнята. Вона пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Людину спонукають до праці потреби, які не зобов'язані своїм розвитком діяльності, якою вона займається (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство тощо). Для того, щоб у процесі праці стимулювалися розвиток особистості, розкриття і розширення її творчих сил, необхідно, щоб центральними для неї були мотиви, внутрішньо пов'язані зі змістом здійснюваної праці, а за відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов'язку і суспільної необхідності.

У зв'язку з цим, організовуючи практичну діяльність студентів відповідно до виниклих у них здібностей, необхідно намагатися, щоб привабливою і спонукальною силою ставав для них основний зміст майбутньої професійної діяльності, те, що становить її об'єктивне значення, а не побічні обставини. Зрозуміло, що не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Проте їх значущість у структурі професійної спрямованості залежить від того, доповню-

ють вони мотив, що відповідає об'єктивному змісту професії, чи «конкурують» із ним. У випадках, коли провідне місце займає мотив, що належить до 2-ї – 5-ї груп, рівень професійної спрямованості більшою чи меншою мірою знижується.

Базуючись на висловлених міркуваннях, рівень сформованості професійної спрямованості можна визначити як ступінь відповідності провідного мотиву переваги професії об'єктивному змісту професії. При високому рівні спрямованості для майбутнього фахівця є найістотнішим в обраній професії, те, в чому полягає її об'єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потребу не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах. Основний показник рівня – змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його положення в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість. Очевидно, що без достатньо високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і обраною нею професією. Тільки за цієї умови можна прогнозувати успішний розвиток творчих і етичних сил особистості майбутнього психолога в процесі праці.

Зазначимо, що було б неправильно розуміти ставлення до професії однобічно, тільки як прояв активності, вибіркового ставлення до неї з боку людини. Насправді має місце й вплив професії на суб'єкта праці. Цей вплив характеризується тим, які відчуття, образи, думки, виникають у свідомості під впливом професії і, що особливо істотне, тими об'єктивними вимогами, які професія пред'являє до людини. До числа останніх належать вимоги, що пред'являються деякими професіями до окремих психофізичних особливостей людини.

Високий рівень професійної спрямованості є тією якісною особливістю структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості утворює основний зміст її розвитку.

Психологічним механізмом професійної спрямованості особистості, зокрема на оволодіння професією психолога, виступає, на нашу думку, єдність особистісних якостей та особливостей, яка включає складну багаторівневу структуру мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей, що визначають професійно важливі якості.

Науковці багаторазово зверталися до вивчення особистісних особливостей психологів, розглядаючи їх з різних теоретичних позицій, адже професійна діяльність психолога вимагає від фахівця такого високого рівня майстерності, який дозволяє гнучко і творчо в достить обмежений час отримувати інформацію, збирати психологічний анамнез та ставити психологічний діагноз, підбирати та адаптувати техніки й методики, спостерігати за станом клієнта та змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних методів і власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів, методів, розробляти програми психологічного впливу і позитивних змін у самопочутті та поведінці клієнта, не порушуючи при цьому необхідних професійних правил і принципів психологічного консультування і наскрізну технологію психоконсультативного процесу [16].

Вимоги до професійної діяльності психолога передбачають наявність у фахівців багатьох професійно важливих якостей, серед яких ми визначимо ті, які є головними і невід'ємними.

Так, *психологічна грамотність* являє собою оволодіння психологічними знаннями, уміннями, символами, правилами й нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності тощо. Психологічна грамотність, відзначає Є.О. Климов, припускає оволодіння системою знаків та їх значень, способами діяльності, зокрема, способами психологічного пізнання [6].

Виділяючи *психологічну компетентність* як ще один із параметрів професіограми практичного психолога, слідом за М.О. Холодною, ми дотримуємося визначення компетентності як особливого типу організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [14].

Невід'ємним компонентом особистості психолога-професіонала є сукупність особистісно вагомих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, які складають *ціннісно-змістовий компонент* особистості.

Рефлексія – відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості, а також усвідомлення тих власних

внутрішніх змін, що відбуваються. Здатний до рефлексії психолог розуміє межу своєї компетенції, тому відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий до роботи разом із колегами [1; 12].

У числі вимог до особистості психолога-професіонала виділено також *здатність до професійної адаптації*. Показником рівня розвитку особистості психолога можна вважати і наявність у нього таких якостей, як *системне бачення галузі своєї професійної діяльності*, що допомагає йому використовувати різноманітні концепції, мови, теоретичні схеми та стратегії консультативної, корекційної, реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги [1; 5]. Ще однією властивістю особистості психолога-професіонала, до розгляду яких ми звертаємось у контексті нашого аналізу, є *творча (креативна) складова* (оволодіння методами творчого рішення професійних завдань).

Важливою складовою професійної свідомості є також *дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність* [11]. До кола необхідних особистісних властивостей практичного психолога відносять *здатність до емпатії* (співпереживання) – збагнення емоційного стану іншої людини [9]. Однак не менш важливим є й уміння зберігати певну дистанцію. Не можна оминати увагою таку особистісну якість фахівця, як *інтенціональність* – спрямованість чуттєвої свідомості психолога на особистість клієнта, його проблеми, на процес і результат психологічної діяльності. Важливу роль у діяльності практичного психолога відіграє і *спостережливість*, від цієї якості залежить правильність оцінки особистості клієнта і його проблем, і, відповідно, ефективність процесу й результат психологічного впливу [16].

Для дослідження особливостей професійної спрямованості студентів-психологів, базуючись на викладених теоретичних положеннях, було використано методику багатофакторного вивчення особистості Р. Кеттелла. У дослідженні використовувалася одна з модифікацій цього тесту – варіант опитувальника С, що містить 105 питань; методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної. Методика виникла як результат використання і подальшого удосконалення методики І.Г. Сеніна; методику діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної.

Вибірку досліджуваних склали студенти І–V курсів факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, які навчалися за спеціальністю «Психологія», загальною кількістю 130 досліджуваних.

Проведене дослідження виявило таку картину: за результатами методики Р. Кеттелла у досліджуваних достатньо добре виражені якості, необхідні для професійної діяльності, такі як емпатія, здатність співпереживати і співчувати, реалістичний погляд на речі, незалежність від соціальних норм, стереотипів і установок, відповідальність в ухваленні рішень, цілеспрямованість, позитивне ставлення до змін і т. ін.

Завданням методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» було дослідження мотиваційно-ціннісної структури особистості. Методика спрямована на вивчення індивідуальної системи цінностей людини задля кращого розуміння значення її дій та вчинків. Перелік цінностей стосується різноспрямованих груп: духовно-моральні цінності та егоїстично-престижні (прагматичні). Це концептуально важливо для визначення спрямованості діяльності особистості або групи. До перших належать: саморозвиток, духовне задоволення, креативність і активні соціальні контакти, що відображають морально-ділову спрямованість. Відповідно, до другої підгрупи цінностей належать: престиж, досягнення, матеріальний стан, збереження індивідуальності. Вони, у свою чергу, відображають егоїстично-престижну спрямованість особистості.

Аналіз отриманих даних дозволив констатувати, що 101 досліджуваному студенту-психологу з числа загальної вибірки, або 78%, притаманні прагнення до самовдосконалення, одержувати об'єктивну інформацію про особливості свого характеру, здібностей. 98 досліджуваних, або 75%, виявили вдумливе ставлення до своїх обов'язків, компетентність у справах, поблажливість до людей і їхніх недоліків і вимогливість до себе; 87 досліджуваних, або 78%, притаманне прагнення до отримання морального задоволення в усіх сферах життя. 63 майбутні психологи, або 48%, виявили також прагнення до реалізації своїх творчих можливостей, внесення різноманітних змін у всі сфери свого життя. Прагнення уникати стереотипів і урізноманітнювати своє життя виявили 103 досліджуваних, або 79%. Праг-

нення до встановлення сприятливих взаємин з іншими людьми притаманне 90 досліджуваним (їх відсоток склав 69). Прагнення до визнання, пошани, схвалення з боку інших, як правило, найбільш значущих осіб, до думки яких вони прислухаються найбільшою мірою і на чію думку вони орієнтуються в першу чергу у своїх думках, вчинках і поглядах виявили 80 майбутніх психологів, або 62%.

Прагнення до досягнення конкретних і відчутних результатів в різні періоди життя було діагностовано у 94 досліджуваних, або 72%. Прагнення до можливо вищого рівня свого матеріального добробуту, переконаність у тому, що матеріальний достаток є головною умовою життєвого благополуччя виявилися у 88 досліджуваних, або 68%. Прагнення людини до незалежності від інших людей – у 58, або 45%. Прагнення до підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору було відзначено у 91 досліджуваного, або 70%. Високу значущість усього того, що пов'язане з життям сім'ї, витрачання багато сил і часу на вирішення проблем своєї сім'ї, вважаючи, що головне в житті – це благополуччя в сім'ї виявили 86 досліджуваних, або 66%. У 74 досліджуваних, або 57%, було відзначено високу значущість проблем життя суспільства.

Діагностика соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребнісній сфері дозволила отримати такі дані: 40 досліджуваних, або 31%, виявили мотиваційну спрямованість на результат професійної діяльності. Було відзначено вимогу гідної матеріальної винагороди у 74 досліджуваних, або 57%. У 90 досліджуваних, або 69% – орієнтація на результат поєднувалася з орієнтацією на працю, а не на гроші, що є свідченням того, що ці студенти, обираючи професію, керувалися більшою мірою професійними аспектами обраної спеціальності (сам процес діяльності, умови роботи, вимоги до фахівця тощо), а не тільки рівнем матеріальної винагороди професійної діяльності.

Висновки. Дослідження особливостей професійної спрямованості студентів-психологів, яке мало на меті виявлення специфіки ціннісно-сміслових і мотиваційних компонентів показало, що студенти, які обрали своєю спеціальністю професію психолога, в цілому відповідають їй. Їхня професійна спрямованість має чітко виражену структуру, сформовані професійно важливі якості та інтерналізовану ціннісно-сміслову сферу. Але, враховуючи, що у певної кількості студентів було виявлено слабке усвідомлення вибору майбутнього фаху і ціннісно-сміслового сприйняття майбутньої професії, доцільно рекомендувати систему заходів, спрямованих на формування професійного бачення світу в процесі фахової підготовки. Такими заходами для студентів молодших курсів можуть стати психологічні консультації з питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінги, спрямовані на розвиток професійно важливих якостей, а для студентів старших курсів – тестування та анкетування перед вибором спеціалізації.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебн. для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 480 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Зеер Э.Ф. Профессиональная деятельность как приоритетная ценность и ее формирование у студентов-психологов / Э.Ф. Зеер // Психология сегодня. – М., 1996. – Вып. 2, т. 2. – 245 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
5. Карандашов В.Н. Психология: введение в профессию [Текст] / В.Н. Карандашов. – М.: Институт психотерапии, 2004. – 348 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Академический проект, 1988. – 191 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.

10. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности / П.А. Рудик. – М.: Владос, 2004. – 136 с.
11. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3–13.
12. Смутьсон М.Л. Структура інтелекту: Рефлексія та інтуїція / М.Л. Смутьсон // Психологія: зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 11 – С. 9–16.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
15. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 95 с. – Режим доступа: www.km.ru/education/referat.asp
16. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н.Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

В статье освещены особенности формирования компонентов профессиональной направленности у будущих психологов. Раскрыты содержательная и динамическая характеристики категории «профессиональная направленность». Показано, что одна из форм развития профессиональной направленности состоит в обогащении ее мотивов. Приведены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловых и мотивационных компонентов профессиональной направленности будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, компоненты профессиональной направленности, отношение к профессии, ценности, мотивы.

The article analyzes the features of developing components of professional orientation for future psychologists. Content and dynamic descriptions of the category «professional orientation» are exposed. It is shown that one of the forms of professional orientation the development is enriching its motives. The results of empiric research of value-semantic and motivational components of future psychologists' professional orientation are given.

Key words: professional orientation, components of professional orientation, attitude towards profession, values, motives.

Одержано 21.01.2013.

SUMMARIES

УДК 811.111'243'23

O.Y. Gal'chenko

THE PSYCHOLOGICAL BASICS OF THE ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY FORMATION AT COLLEGES

The article deals with age peculiarities of college students and their influence on the process of learning English as a second language. The psychological basics of English language proficiency formation at the early youth age should be taken into consideration.

The thinking patterns in this age are full of perseverance. Students either stop listening to the tutor if they're not interested, or listen emotionally and ardently. The yearn to learn the truth, to form a personal opinion – all this bears evidence to the specific emotional character of the cognitive process. The intellectual feelings of this age reach a high level of development, especially the affection for learning, a feeling of something new, interest, doubt, assurance, insecurity, etc. The sources of these feelings are the learning process, personal cognitive and creative activities.

Will qualities, such as perseverance, self-dependence while choosing the activity, self-control, ability to overcome difficulties and to reach one's goals, are also of great importance for the process of English proficiency competence formation. In the early youth age the main motive power of the cognitive process is the intention for self-actualization.

The major age peculiarities are as follows: active formation of the individual style of mental activity; stable set of individual variations in the ways of perception; conscious purposeful memorization; the use of memorizing methods and patterns of thinking. Memorizing activities combined with using special manuals can be more effective than just learning. One of the peculiarities is also the growth of the word productivity, slow formation of the associative links, emotional vulnerability and evident contradictions between the feeling of personal individuality and personal uncertainty.

УДК [37:305]:342.722

S.M. Grishak

INTERNATIONAL STRATEGIES OF PROMOTING THE EQUALITY OF MEN AND WOMEN AS A FACTOR OF GENDER POLICY DEVELOPMENT IN THE FIELD OF EDUCATION IN POST-SOVIET COUNTRIES

The article gives an overview of documents aimed at solving the problem of equality of men and women worldwide – the CEDAW Convention, the UN Declaration on Social Progress, the Platform for Action, the Millennium Declaration.

It is shown that the international strategies of promoting the equality of men and women are aimed at creating the norm-setting legal basis for regulating this issue on the level of all countries (with no exceptions) that are indicated in different documents (acts, declarations, conventions, agreements, etc.) which are ratified by the former Soviet Union countries' governments. They become the leading factors in ensuring the national gender policies in post-Soviet countries, including the field of education.

The author asserts that, being under the influence of international structures and fulfilling its international obligations in conducting a consistent state policy of ensuring gender equality, every post-Soviet country directs its efforts at developing national institutional mechanisms of this policy's promotion and at elaborating national legislation in that field. As a result, it meant the recognition

of gender policy as one of the most important strategies in post-Soviet countries which, in its turn, contributed to the spread of gender ideology, in particular, in the field of education, among their citizens.

It is asserted that the ratification of the documents listed above by the former Soviet Union countries' governments proves their impact on implementing national gender policies in those societies, in general, and in the field of education in particular.

УДК [378.091.2:364-787.522]-057.87(560:477)

Hu Zhunsi

SOCIOCULTURAL FEATURES OF CHINESE STUDENTS' ADAPTATION TO TRAINING AT UNIVERSITIES OF UKRAINE

Expansion of interstate communications between Ukraine and China led to the growth of interest of the Chinese youth to receiving higher education at Ukrainian higher educational institutions. The simplified procedure of reception on training of foreign students, leads to complication of the process of their adaptation in the new sociocultural environment. The author of the article links the search of solutions for the problem of adaptation of foreign students to training in Ukraine with the detection of sociocultural features of representatives of a particular country. It is established that welfare, psychological and didactic features belong to the features of adaptation of Chinese students to training at universities in Ukraine. Belonging of representatives of China to the collectivist type of cultures affects their system of values, their relationship with the environment, and their attitude to business. The psychological features of China students are shown in terms of their national character and communication. The features of didactic adaptation are caused by the education system of China, the difference in forms of education and ways of checking knowledge, the relationships with teachers. In this regard, it is necessary to define a measure of influence of these features on the process of adaptation of Chinese students. The author believes that a number of features of culture and character of Chinese students can become a basis for their successful adaptation to training at universities in Ukraine.

УДК 159.923

V.V. Kyrychenko, A.E. Dorohina

IDEAS OF FREEDOM AMONG YOUNG PEOPLE OF TODAY

The purpose of the investigation was to examine the ideas concerning freedom among modern young people. The study involved 50 respondents, aged from 15 to 23, male and female, students of the final year at high school and university students. As a method of research, we used the test color metaphors by L.I. Solomin.

«Freedom» forms a common semantic space with «nature», «interesting exercise», «I want to be,» «my hobby», «success», «my career», «my future», «prosperity», «joy,» «what I really am.»

According to the test data young people understand and accept responsibility for their own life. Young people believe that it they themselves who anticipate, create, and adjust to life according to their own preferences and ideas. Their lives are considered as their free choice.

УДК 159.9

M.A. Milushina

BASIC DEFINITIONS IN THE STUDY OF PERSONS WITH DISABILITIES

The state concept of inclusive education and the draft of the Law of Ukraine «On Education of persons with disabilities (special education)» increased attention to the problem of creating for such persons viable conditions to complete their integration into the system of modern public relations. This necessitates relevant psychological and educational research, primarily devoted to the basic definitions of the studied category of population.

The term «persons with disabilities» is not yet established in the scientific psychological and pedagogical literature. So this term generally embraces people with functional limitations (disabilities). The scholarly literature suggests different definitions of categories of people: people with limited functionality, people with limited active capacity, people with special needs, people with disablement, people with mental and physical disabilities, invalids and so on. Thus, we should note the existence of the concept, which is determined by characteristics of persons: they belong to a special group of society who need assistance because alone such persons cannot serve themselves and live fully. However, the concept based on the above analysis, constantly transforms and acquires new traits and characteristics. We believe that the most appropriate is the use of the term «people with disabilities» by which we mean persons with congenital or acquired disorders of functions and with the need for help for full life, development and integration into society.

УДК 616.12-038:616.892-036

A.E. Nikolenko

INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL PERSONALITY CHARACTERISTICS PATIENTS WITH RHEUMATIC ARTHRITIS

Rheumatoid arthritis (RA) is polyetiologiological disease, and hereditary, allergic, immune, and psychological factors play a role in its origin.

The aim of our work was to study the dynamics of changes in pre-morbid and typological features of patients with rheumatoid arthritis, to determine the influence of pre-morbid ability and typological features on the onset and development of psychiatric disorders.

A clinical and experimental psychological study was conducted in which we examined 80 women patients with RA. The age of patients ranged from 16 to 60. The survey of patients was conducted prior to the disease, during the manifestation of the disease, and for a period of 1 to 10 years and after 10 years. In the experimental psychological examination the following methods were used: self-evaluation by Dembo-Rubinstein, anxiety evaluation after Taylor, and determining the level of Toronto alexcitimy scale.

The study of pre-morbid features revealed that the disease is dominated by such features as emotional compression, vulnerability, vindictiveness and a sense of inferiority, high demands of patients, tearfulness and feelings of dissatisfaction, tendency to depression. Pre-morbid individual-typological characteristics of personality in patients with rheumatoid arthritis were manifested in the form of accentuation: emotive, disturbing, distymic, pedantic (anankastic), demonstrative (hysterical), excitable, hypertimic, ecstatic, cycloimic. In our experimental-psychological studies we have found the following characteristics in patients with RA: high levels of anxiety; anxious, neurasthenic, and paranoiac types of attitudes to disease, a high index of patients' alexcitimy.

УДК 37.013

L.M. Nikolenko

THE NOTION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT

The article analyzes the psychological and pedagogical literature to verify the notion of «extracurricular activities» at tertiary schools. The definition of extracurricular activities is given and they are understood as a system of educational measures which is an inalienable constituent of the educational process serving the needs of creating conditions for the multilateral development, social formation, and self-fulfillment of students.

The essence of extracurricular activities is discussed in socio-pedagogical aspect as a system of educational kinds of work that make an integral part of the teaching/learning process, are organized

in students' free time, and are held with the help and support of teachers. These kinds of work are primarily aimed at developing personal abilities, social formation, and self-fulfillment of young people in the framework of students' associations.

The principal goals of extracurricular activities in socio-pedagogical direction are considered to be the creation of conditions for creative, intellectual, spiritual, and physical development of students in their free time; preparing students for life in the conditions of transition to market economy; the introduction of qualitatively new forms and methods of organizing students' extracurricular activities, those forms and methods being aimed at developing those qualities and skills that are required for effective interaction in the social environment, etc.

УДК 378.147:802.0

O.I. Onypko

THE GOAL AND CONTENT OF TEACHING ESP ORAL COMMUNICATION TO STUDENTS MAJORING IN PRINTING

This article deals with the issues of content selection for ESP teaching to students majoring in printing.

The study seeks to determine the criteria teachers can use when selecting and evaluating teaching materials, in particular, for developing professionally oriented communicative skills of students majoring in printing.

Teaching content is among the three fundamental categories of foreign language teaching, along with the goal and methods of teaching. Hardly any proof is needed to assert that whether the goal of the English language teaching will be achieved depends on the properly selected and arranged teaching materials.

The given article reviews different views of researchers on the teaching content definition. Its key elements as well as the general sequence of its selection are also identified in the article.

The procedure of teaching content selection for developing professionally oriented communicative skills of students majoring in printing is described. Furthermore, the criteria for educational materials selection and arrangement that can be applied not only to foreign language learning of students majoring in printing, but to other specialties as well were defined. It should also be mentioned that those criteria were selected on the basis of the constructivist approach to foreign languages teaching.

УДК 811.111:81'42

T.A. Pahomova, Y.S. Senchenko

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH UNDER THE CONDITIONS OF LINGUASOCIOCULTURAL APPROACH

The article highlights a study on methodology of culture teaching.

The primary task of the article is to explore the issue of formation of communicative competence in English in relation to linguasociocultural approach. The authors argue that the main condition of developing of student-philologists' communicative competence in English is the use of that approach. Emphasis is placed on training future teachers of English at an institution of higher education.

Great attention in the article is paid to the theoretical understanding of the following terms: «communicative competence in English», «linguasociocultural approach», «authentic materials», «intersubject integration», «context-communicative technologies». The authors state that student-philologists' English communicative competence development on the basis of linguasociocultural approach is achieved under the following conditions: 1) the use of thematically organized authentic materials; 2) learning English in correlation with cultural and humanitarian disciplines; 3) students' interactive inclusion into English communication by means of context-communicative technologies; 4) formation of students' motivation; 5) creation of favourable social and psychological climate. The basic methods for creating the above-mentioned conditions are analyzed.

УДК 372.811.111.1

Y.V. Pavlovska

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF INDIVIDUALIZING ENGLISH TEACHING TO FUTURE SYSTEM ANALYSTS

The article deals with the individualization of English teaching to future system analysts and stresses the necessity of taking into account the psychological prerequisites of this process. The author states that particular attention should be paid to the age-specific and cognitive characteristics of students which could improve the processes of both English learning and instruction. Thus, one of the major goals of individualization of English teaching to the first year students is facilitating their adaptation to the new environment, social groups and forms of learning, as well as adaptation to their future profession. The second important psychological prerequisite includes the development of cognitive abilities of the students according to the hierarchical model of the personal cognitive style, which comprises the styles of coding the information, the styles of processing the information, the styles of problem solving and epistemological styles of cognitive relation to the world. The individualization should aim at broadening students' cognitive abilities on every level which will eventually lead to the enhancement of their learning strategies.

УДК 159.9.07:370.17

N.F. Shevchenko

THE STUDY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL ORIENTATION

Professional orientation is interpreted as a set of motivations, personality attitudes, plans and values in the field of professional activity. The issue of professional orientation value-semantic components development – the personality's conception about the world and of oneself in this world – is the most important task of self determination.

The level of professional orientation's development may be defined as the level of correspondence between the leading motive in choosing a certain profession and its objective content. The main indicator of that level is the consistency and depth of professional interest taking into account its position in the motivation system that creates professional orientation.

The research of psychology students' professional orientation had as its aim identifying its specific value-semantic and motivational components. The research has shown that the students who had chosen the occupation of a psychologist generally met the requirements of that speciality. Their professional orientation has a clearly defined structure, professionally important qualities, and their internalized value-semantic field has been developed. However, poor awareness of the future profession and its poor value-semantic perception were found in a number of students.

It is reasonable to recommend taking measures aimed at creating a professional vision of the world in the process of speciality training. Such measures for first-years students could be: psychological consulting on professional orientation issues, self determination, training aimed at professionally important qualities development. For graduate students testing and questioning before choosing specialization can be recommended.

УДК 159.923

M.V. Suriyakova, T.V. Ermolaeva

PERSONAL SELF-ORGANISATION IN SPARE TIME

The article covers the results of the particular aspect correlation of time perception, attitude to it, individual psychological aspects of personality, the content of free time and methods of its organization.

Aspects of life-time self organization of personality are most clearly revealed in the organization and content of free time when a person has to choose one's own actions and to plan them in a certain way in time. Aspects of time self organization of a person, his or her general attitude to his life time is a peculiar feature of the potential ability to achieve targeted goals. A very important task for a personality is to identify and understand aspects of his or her own lifetime self organization skills,

and, in case of low level of identification, to implement appropriate corrective actions that should contribute to the development of competitive capacities of personality.

The issue of free time research becomes especially important: free time is one of the existential expanses of individuality, where he or she receives a relative opportunity, compared with time, to use it for learning, for self-actualization through the manifestation of subject position in selecting content and forms of activities.

The research is focused on studying the features of young people's perception of time, free time content and its organization in connection with communication and organizational features of individuality. The main conclusion of the research is the statement that aspects of time perception, attitude to it, and individual psychological aspects of personality determine free time content and ways of its organization.

УДК 378.147:802.0

O.B. Tarnopolsky, Z.M. Kornieva

FORMULATING THE GOAL OF TEACHING ENGLISH TO 1ST YEAR STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AND TECHNOLOGY IN THE CONDITIONS OF INTEGRATING FOREIGN LANGUAGE AND SPECIALITY STUDIES

The given article is aimed explicitly at defining the goal of teaching English to 1st year students at non-linguistic tertiary schools, so that this definition can direct the process of teaching toward integration of foreign language studies and students' training in their majors in classes of English. The authors state that the goal of teaching English to 1st year students majoring in Economics and Technology presupposes the development of their general professional communicative competence in English, which is essential for completing certain professional functions by all the specialists in the two given broad fields. This competence should be developed on the basis of General Business English and comprise four constituting components, such as sociolinguistic competence (including formal logical, pragmatic, paralinguistic aspects, as well as «business life style» aspect), linguistic competence (including formal logical and pragmatic aspects), psychological competence and subject competence. The latter is in direct relation to all the other competences making them future-profession-oriented. In such a way the so-called "professionalization" in English teaching is achieved. This approach makes it possible to develop more specialized professional communicative competence in English during the following years of students' studies at higher educational institutions specializing in Economics and Technology.

УДК 378.011

Y.O. Trubnikova

USING COMMUNICATIVE METHOD AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE IN TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY STAGE OF LANGUAGE LEARNING

The article examines the features of using the communicative method as one of the most effective in teaching the Ukrainian language to foreign students at the preparatory department. Based on theoretical analysis of scholarly papers, the principal didactic and methodological principles of communicative methodology were defined. The most important elements of presenting lexical material at the initial stage of training with using the potential of students' stay in the language environment were determined, and the key role of listening in teaching Ukrainian as a foreign language was substantiated. Special attention is focused on learning activities aimed at vocabulary processing and at developing listening skills.

The author concludes that the principal advantages of communicative methodology are: rapid overcoming of the language barrier; teaching Ukrainian as a foreign language from the zero level; teaching without using the intermediary language; using the language in situations of real life, etc.

УДК 378.1

V.O. Turina

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS THE FACTOR OF INFLUENCE IN SHAPING GRADUATE STUDENTS' READINESS FOR FUTURE PEDAGOGICAL ACTIVITIES

The article defines the notion of readiness for future professional activities as a complex integrated formation that has a complicated structure and requires the development of a system of professionally relevant knowledge and skills and certain professional qualities of personality. It is asserted that the efficiency of development of those professional personal qualities of future teachers and their professional readiness for teaching activities as a whole are determined by peculiarities of their cognitive learning activities in their graduate studies.

The notion of pedagogical technology is specified and it is interpreted as such a design of pedagogical activities in which all actions that constitute it form an integrity and sequence, while teaching and educating envisage the attainment of the required result and are prognostic in their nature. It is asserted that mastering new technologies of teaching requires teacher's inner readiness for serious work of self-transformation. The author emphasizes that the teaching/learning process at tertiary schools is designed in such a way that a polydidactic technology is constructed that unites, integrates a number of elements from various monotechnologies on the basis of a certain idea of priority.

The author concludes that graduate students' readiness for future professional activities is determined by peculiarities of their learning activities' organization, peculiarities of pedagogical technology being used, and personal peculiarities of teachers and graduate students.

УДК 378.011

N.P. Volkova

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONALLY DIRECTED COMMUNICATION

The essence of the phenomenon «computer communication», its communicative possibilities, facilities and features have been exposed in the article. Computer communication is understood as communication with the help of both verbal and non-verbal communicative systems using computer communication media (e-mail, teleconferencing, web-conferencing, chats, forums). The possibilities of computer communication are determined: multimedia links, hypermediasystems, telecommunicative technologies. It is shown that different means of computer communication (e-mail, teleconferencing, web-conferencing, chats, forums) determine different dialogue intensity.

Preparing future teachers for professionally directed communication is emphasized. It is demonstrated that the essential criterion in selecting the content of future teachers' preparation for professionally directed computer communication should be the development of their personal views on that communication as the result of mastering the learning content. Such communication ought to be perceived as the object of pedagogical modeling that requires creative approaches and continuous communicative education.

The article discusses the essence and the totality of information-searching communicative skills as the integrative personality's features, the complex of communicative actions based on theoretical, practical, and technological preparedness which allows using communicative knowledge and skills creatively for reflecting and transforming computer communication. The benefits of using some teaching technologies are substantiated – such as the technology of situational learning, of exercises, in particular, searching exercises aimed at developing the skills of transmitting, storing, and presenting information, of behavior in global informational space, of correcting the virtual communication skills.