



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

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

Амеліна С.М. Розвиток культури мовлення як складової культури професійного спілкування	5
Вакулєнко В.М. Індивідуально-творчий підхід у формуванні інноваційної спрямованості особистості педагога	9
Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу	14
Волкова Н.П. Формування пізнавальної потреби майбутніх соціальних педагогів в оволодінні професійною комунікацією	21
Кнодель Л.В. Соціальні професії жінки в Німеччині XIX – початку XX ст.	26
Подберезський М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії	31
Фунтікова О.О. Майбутньому педагогу про динамічні моделі розвитку дитини дошкільного віку	36
Хриков Є.М. Моделювання процесу управління якістю самостійної роботи студентів	44

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Багрова Н.М., Борисевич І.П., Михлик О.А. Некоторые аспекты обучения устному переводу	50
---	----

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 за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 9 від 13 жовтня 2011 р.).

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

2 (2) 2011

Беспалова Н.В. Особливості соціально-психологічної адаптації випускників програм міжкультурного обміну	55
Давыденко Ю.Е. Плюрилінгвізм в контексте обучения иностранным языкам	59
Караєва Т.В. Координація дій студентів при створенні проектів у процесі навчання ділової англійської мови	65
Крат О.І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності	69
Липська І.І. Теоретичні передумови формування англомовної компетенції у студентів-магістрів економічних спеціальностей для вирішення професійних завдань	75
Мединська С.І. Тестування як засіб організації та реалізації диференціації навчання при викладанні іноземних мов у немовному ВНЗ	79
Нестеренко О.А. Модель навчання, критерії оцінювання та результати експериментального дослідження використання Інтернет-ресурсів у викладанні другої іноземної мови (на прикладі іспанської)	83
Сліпченко Л.Б. Експериментальна перевірка ефективності навчання англомовної бізнес-телефонії студентів-економістів	90
Тарнопольський О.Б. Модель конструктивістського навчального процесу з англійської мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ (на прикладі підручника Psychological Matters)	97
Шуневич Б.І. Порівняльний аналіз ранніх зарубіжних теорій дистанційного навчання	105

ПСИХОЛОГІЯ

Батраченко І.Г., Лоза О.О. Перфекціонізм як теоретична та практична проблема професіоналізації державного службовця	109
Блискун О.О. Підвищення валідності психологічних досліджень у мережі Internet	115
Гуртовая Ю.В. Исследование связи значимой для человека сказки и его жизненного пути	120
Дніпрова О.А. Психосоматичні та соматопсихічні співвідношення у хворих при різних формах ішемічної хвороби серця	126
Єрмолаєва Т.В. Оцінка тривожності і типи психологічного захисту студентів	130
Ілларіонова О.П. Проблема мотивації батьків у дитячій ігровій психотерапії	134
В.В. Кириченко Психологічний аналіз діяльності управління в умовах конкурентного середовища (на моделі організаційно-діяльнiсної гри)	138
Пальм Г.А. Психосемантический анализ понятия «смысл жизни»	143
Рибко Л.О. Взаємозв'язок самооцінки та надмірної ваги у людини	148
Сурякова М.В. Роль самостійної роботи у професійній підготовці фахівця	154
Ярушина Т.А. Вікові та статеві особливості креативності у підлітковому віці	160

PEDAGOGY

S.N. Amelina Development of language culture as a component of professional communication	5
V.M. Vakulenko Personal and creative approaches to forming innovative personal direction of a pedagogue	9
M.P. Vasil'eva Deontological component of preparing a contemporary pedagogue in the conditions of higher educational establishments.....	14
N.P. Volkova Forming cognitive motivation in future social pedagogues for acquiring professional communication skills	21
L.V. Knodel' Female social jobs in Germany in the 19 th and at the beginning of the 20 th centuries	26
Podberez's'kyi M.K. The description of pedagogical interaction features	31
O.O. Phuntikova To a future pedagogue on dynamic models of preschool children development	36
E.M. Khrikov Modelling the process of quality control of unsupervised students' work	44

METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N.M. Bagrova, I.P. Borisevich, O.A. Mikhlik Some aspects of oral translation/interpretation teaching	50
N.V. Bespalova Social and psychological adaptation peculiarities of intercultural exchange programmes' alumnae	55
Y.E. Davydenko Plurilingualism in the context of foreign language teaching	59
T.V. Karaeva Coordination of students' projects within Business English course	65
O.I. Krat Components of the system of content-based foreign language for special purposes teaching.....	69
I.I. Lyska Theoretical background of developing in graduate students' of Economics English language competence for solving professional problems.....	75
S.I. Medynska Testing as a way of organization and implementation of differentiation in the foreign language learning process at a non-linguistic tertiary school	79
O.A. Nesterenko Teaching model, assessment criteria and experimental research results of using Internet resources in second foreign language teaching (Spanish)	83
L.B. Slipchenko Experimental checking of students' majoring in Economics learning efficiency in acquiring English business-telephoning skills	90

=====

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

Редакційна рада

Заступник головного редактора
А.О. Задоя, доктор економічних наук

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

Редакційна колегія серії

Головний редактор
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук

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

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

O.B. Tarnopolsky

The model of constructivist ESP learning process at a non-linguistic tertiary school
(with the examples of *Psychological Matters* coursebook) 97

B.I. Shunevych

Comparative analysis of early foreign theories in distance learning 105

PSYCHOLOGY

I.G. Batrachenko, O.O. Loza

Perfectionism as a theoretical and practical problem of civil servant's professionalization 109

O.O. Blyskun

Increasing validity of psychological research on the Internet 115

Y.V. Gurtovaya

Researching the relations between a personally significant fairy-tale and the life journey 120

O.A. Dniprova

Psychosomatic and somatopsychic ratio in patients with different types of ischemic heart disease 126

T.V. Yermolayeva

Anxiety assessment and types of students' psychological defense 130

O.P. Illarionova

Parents motivation problems in children's play psychotherapy 134

V.V. Kirichenko

Psychological analysis of a manager in a competitive environment
(on the model of organization-activity games) 138

G.A. Palm

Psychological and semantic analysis of the «meaning of life» concept 143

L.O. Rybko

Interrelation between a personal self-esteem and extra weight 148

M.V. Suryakova

The role of self-directed learning in professional training 154

T.A. Yarushina

Teenager age and sex peculiarities of creativity 160

Редактор Л.В. Пилипчак

Коректор: М.С. Ярмолюк

Комп'ютерна верстка Г.М. Хомич

Підписано до друку 27.10.2011. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 14,70.

Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:

49000, м. Дніпропетровськ,
вул. Набережна В.І. Леніна, 18.

ТОВ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля».

Тел/факс (056) 778-58-66.

e-mail: rio@dupep.edu

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».

49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.

Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 3505 від 23.06.2009 р.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147

С.М. АМЕЛІНА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології
Дніпропетровського державного аграрного університету*

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядається питання розвитку культури мовлення у студентів ВНЗ. Аналізується мовленнєвий аспект культури професійного спілкування. Пропонуються завдання для розвитку мовленнєвих навичок і умінь.

Ключові слова: культура мовлення, ВНЗ, фахівець, професійне спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення характеризується підвищенням кваліфікаційних вимог до фахівців, ринкова економіка диктує необхідність поліпшення професійної підготовки, а тому вища професійна освіта має орієнтуватися на підготовку кадрів, які відповідають сучасним вимогам. Суспільство потребує не просто фахівця, а професіонала, якому притаманна культура знань, дій, спілкування. Сучасні молоді фахівці різного профілю мають не лише володіти певними професійними знаннями та навичками, але й вміти чітко, правильно і грамотно висловлювати свої думки, спілкуватися з різними людьми і в різних професійних ситуаціях, тобто досягти високого рівня культури мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Різні аспекти професійного спілкування студентів ВНЗ розглядалися вітчизняними дослідниками (Л. Барановська, Г. Берегова, В. Михайлюк, О. Пазяк, М. Пентиліук та ін.). Зокрема на детальному вивченні вербального аспекту зосереджує свою увагу Л. Барановська, вважаючи, що вербальний аспект є важливим компонентом навчання студентів професійному спілкуванню. На її думку, «значущість роботи зі студентами у мовно-мовленнєвому напрямі обумовлюється тим, що успіх процесу підготовки висококваліфікованих фахівців значною мірою залежить від впровадження в навчальних закладах єдиного мовного режиму, що був би обов'язковим для всіх педагогів та студентів, а також від здійснення змін у структурі та змісті мовної освіти» [1, с. 9]. Повністю погоджуємося з тим, що дослідниця вбачає специфіку мовно-мовленнєвої підготовки фахівців у зміцненні мовно-функціональної основи професійної сфери, розвитку професійної лексики, вдосконаленні спеціальної термінології, подоланні ускладнень, зумовлених існуванням двомовності, копіюванням термінів з російської мови.

Наукове дослідження Г. Берегової стосується проблеми культури мовлення у діалектному середовищі. Дослідниця акцентує увагу на тому, що фахівці повинні мати чітке уявлення про терміни та раціональне їх використання у професійному мовленні поряд з їх діалектними відповідниками; уміти висловлюватися на професійну тему, уникаючи змішаних і соціальних діалектизмів; мати навички культури професійного спілкування [2, с. 5].

Шляхи формування умінь і навичок ділового мовлення як підвиду професійного мовлення конкретизує у своїй дисертації В. Михайлюк [7], відносячи до них: оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки; формування умінь і навичок, необхід-

них студентам для роботи з документацією, її оформлення і вмілого використання у професійній роботі; удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування; вироблення лінгвометодичних умінь роботи з лексичним, граматичним, стилістичним матеріалом відповідно до вимог практичного курсу. Автор відзначає актуальність завдання пошуків такого підходу до планування практичних занять, завдяки якому в студентів формується позиція діяльнісного, а не вербального навчання.

Підтримуючи думку Л. Барановської, Г. Берегової, В. Михайлюк та інших дослідників про важливість розвитку мовленнєвих навичок і умінь у студентів ВНЗ, вважаємо за необхідне врахувати також, що для успішного професійного спілкування недостатньо знати «специфіку ділового мовлення, його лексику, граматику і стилістику. Треба навчитися користуватися своїм мовленням так, щоб зацікавити співрозмовника, вплинути на нього, прихилити на свій бік, успішно говорити з тими, хто симпатизує вам, і з тими, хто проти вас, брати участь у бесіді у вузькому колі і виступати перед широкою публікою» [6, с. 23].

Мета статті – розглянути питання розвитку культури мовлення у студентів вищих навчальних закладів як складової професійної культури фахівців у процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішне професійне спілкування ґрунтується на знанні й дотриманні певних норм, які передбачають ввічливість, тактовність, адекватність обраного стилю. Отже, мовно-мовленнєвий компонент професійного спілкування майбутніх фахівців, який формується насамперед на заняттях з української мови за професійним спілкуванням, включає:

- володіння культурно-мовленнєвими нормами рідної мови;
- уміння грамотно і правильно обирати мовні засоби залежно від завдань професійного спілкування;
- усвідомлення стильових особливостей усної і писемної професійно-орієнтованої комунікації;
- володіння поведінковими умінями в різних ситуаціях професійного спілкування;
- володіння умінями і навичками публічних виступів.

Вплив на рівень розвитку мовно-мовленнєвого компонента професійного спілкування з метою його підвищення можна здійснити за допомогою системи завдань, розроблених для використання на заняттях і спрямованих на:

- збагачення словника (включаючи фразеологізми, професіоналізми, штампи офіційно-ділового стилю мовлення);
- засвоєння граматичних структур та практичне їх використання;
- коригування фонетичних похибок (зокрема диференціація українського і російського варіантів вимови схожих лексичних одиниць);
- адекватність використання мовних засобів;
- стильову відповідність висловлювання;
- чітке структурування монологічного та діалогічного говоріння;
- побудову логічної послідовності висловлювання;
- засвоєння мовленнєвих засобів аргументування власної позиції;
- оволодіння нормами мовленнєвого етикету.

При розробці завдань для розвитку мовленнєвої культури студентів необхідно враховувати професійні запити майбутніх фахівців щодо окремих ключових компетенцій, необхідних для успішного виконання професійних завдань і обов'язків. Зокрема це стосується:

- розпізнавання, аналізу і самостійної постановки завдань;
- сприйняття, відбору, запам'ятовування і подальшого повідомлення інформації;
- прийняття рішень і обґрунтування прийнятого рішення;
- комунікативного співробітництва з одним партнером, у групі, у великому колективі;
- поводження з критикою і адекватного реагування на опозиційні висловлювання.

Адекватність як прояв мовленнєвої культури у професійному спілкуванні передбачає володіння специфічними умінями і навичками. Так, фахівці технічного профілю мають уміти скласти перелік предметів, деталей; визначити послідовність дій чи операцій; назвати і описати певні вироби, деталі, вузли; оцінити і висловити свою оцінку; за потреби дати визначення і класифікувати предмети, щодо яких ведеться спілкування; здійснити порівняння тощо.

Крім низки спеціально розроблених чи підібраних завдань, викладач має створювати такі комунікативні ситуації, які стимулюватимуть мовленнєву активність студента. Особливу увагу слід приділити спонтанному мовленню, яке часто виникає під час професійного спілкування і потребує готовності до нього. Спонтанне мовлення ускладнює спілкування, а отже, може негативно вплинути і на рівень культури мовлення. Воно виключає можливість попереднього обмірковування, що може призвести до граматичних і стилістичних помилок. Тому позитивний вплив на розвиток мовленнєвої культури має використання діалогічних вправ, рольових ігор та проектної роботи. Ці види навчальної діяльності допомагають виробляти навички побудови логічного висловлювання, уміння й навички аргументування, закріпити стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення, сприяють практичній реалізації комунікативно-творчого потенціалу студентів. Крім того, розвиваються ініціативність, здатність брати на себе відповідальність, самоконтроль, організаційні уміння (розподіл обов'язків, планування, контроль, прийняття рішень тощо). Таким чином, студенти набувають досвіду вирішення фахових проблем шляхом професійного спілкування, вчать більшою мірою спиратися на використання вміння аргументувати свою позицію, переконувати опонента, вибудовувати власну тактику і стратегію поведінки залежно від ситуації професійного спілкування, дотримуючись при цьому норм культури мовлення.

Звертаючись головним чином до діалогічного мовлення, не слід недооцінювати роль монологічного мовлення. У цьому випадку студенти навчаються готувати промову, складати її план і користуватися ним, спиратися на ключові слова і поняття, робити вступ до публічного виступу і мотивувати при цьому слухачів до слухання, говорити короткими і зрозумілими реченнями, пояснювати терміни, описувати складні явища, наводити приклади для унаочнення викладеного матеріалу.

Студентів потрібно орієнтувати на те, що вибір доводів на користь чи на захист певної ідеї має спрямовуватися на усунення сумнівів, що виникають у співрозмовника (додаткові пояснення, уточнення інформації, звернення до розгляду нових аспектів проблеми, переконливі відповіді на запитання опонента тощо).

Аргументація буде вдалою, якщо використовувати зрозумілі для опонента приклади, застосовувати посилання на його власну позицію, порівняння, швидко орієнтуючись при цьому на реакцію партнера.

Надзвичайно важливим є мовний і мовленнєвий аспекти аргументації. Автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у певній ситуації і щодо певного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутаність у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення заважають реалізації професійного завдання.

Мовленнєві засоби, які добираються для аргументації, мають бути зрозумілими і доступними для опонента. При висловленні та аргументації власної точки зору треба бути об'єктивним, коректним, ввічливим, дотримуватися мовного етикету, в жодному разі не допускати образливих для опонента висловів.

Сучасний компетентний фахівець має вміти логічно, чітко і адекватно висловлювати свою думку; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками і колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом. Недостатня комунікативна підготовка, нездатність організувати фахове спілкування, відсутність певних умінь і навичок спілкування, низький рівень культури професійного спілкування різко знижують «вартість» спеціаліста на ринку праці, можливості його працевлаштування, успішність виконання ним професійних обов'язків, особливо у нестандартних ситуаціях.

Висновки. Рівень професіоналізму майбутніх фахівців безпосередньо пов'язаний з рівнем культури професійного спілкування в цілому і з таким її аспектом, як культура мовлення зокрема. Культура мовлення характеризується умінням правильно, стисло, точно й логічно висловлювати свої думки, володінням мовленнєвим етикетом, обсягом загального та термінологічного словника, адекватністю висловлювання, дотриманням мовних норм (граматичних, лексичних, стилістичних).

Проведений розгляд дозволяє зробити висновок про те, що у вищих навчальних закладах доцільно організувати цілеспрямовану роботу з розвитку культури мовлення у майбутніх фахівців. Запропоновано низку вправ і завдань з метою розвитку мовленнєвих навичок і умінь, які сприяють підвищенню рівня культури професійного спілкування.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням питань розвитку культури ділового мовлення, формуванням адекватності й правильності висловлювання, прийомів і методів оволодіння мовленнєвим етикетом.

Список використаної літератури

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Г.Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.Е. Березина. – М., 1998. – 16 с.
4. Глушик С.В. Сучасні ділові папери / С.В. Глушик, О.В. Дияк, С.В. Шевчук. – К.: А.С.К., 2004. – 400 с.
5. Зубков М.Г. Сучасне українське ділове мовлення / М.Г. Зубков. – Х.: Торсинг, 2001. – 384 с.
6. Кузин Ф.А. Культура делового общения / Ф.А. Кузин. – М.: Ось, 2000. – 336 с.
7. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В.О. Михайлюк. – К.: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 28 с.
8. Пазяк О.М. Українська мова і культура мовлення / О.М. Пазяк, Г.Г. Кисіль. – К.: Вища школа, 1995. – 239 с.
9. Палатна О.М. Чи вміємо ми спілкуватись? / О.М. Палатна // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 13.
10. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентиліук. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

В статье рассматривается вопрос развития культуры речи у студентов вузов. Анализируется речевой аспект культуры профессионального общения. Предлагаются задания для развития речевых умений и навыков.

Ключевые слова: культура речи, вуз, специалист, профессиональное общение.

The article deals with the problem of development of university students' speech culture. The speech aspect of the culture of professional communication is analyzed. The tasks to develop speech skills are suggested.

Key words: speech culture, higher educational establishments, specialist, professional communication.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 371.13

В.М. ВАКУЛЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри адміністрування
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,
м. Луганськ*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розкривається сутність індивідуально-творчого підходу у формуванні інноваційної спрямованості особистості майбутнього педагога.

Показано переваги групового тренінгового навчання, спрямованого на подолання психологічних бар'єрів в інноваційній педагогічній діяльності.

Ключові слова: індивідуально-творчий підхід, інноваційна спрямованість, особистість педагога.

Вступ. Особливістю сучасного суспільства є все більш виражена роль людського фактора, у зв'язку з чим освіта починає розглядатися як національне завдання, як один із суттєвих моментів ефективного суспільного розвитку. Людство підійшло до глобальної, багатоаспектної проблеми: створити умови для розвитку і саморозвитку особистості, виховання у неї здатності приймати самостійні рішення. Саме тому третє тисячоліття потребує кардинальних змін у підготовці фахівців, насамперед в освіті, де мають бути реалізовані «досконаліші концепції і технології, впроваджені нові підходи до розв'язання освітньо-виховних завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською» [3, С. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури (Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Виготський, А. Вербицький, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Кларін, О. Леонтьєв, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Поташник, В. Слассьонін, Л. Фрідман та ін.) засвідчує, що нині у вітчизняній науці й практиці існують різноманітні теоретико-методологічні підходи до організації процесу професійно-особистісного становлення педагога, серед яких можна виокремити контекстний (моделюючий); діяльнісний (функціональний); системно-цілісний; індивідуально-творчий підхід.

Вивчення практики вищої школи засвідчує, що існуюча нині система педагогічної освіти забезпечує підготовку фахівця, орієнтованого в процесі свого професійно-особистісного становлення на реалізацію традиційної освітньої парадигми. Такий педагог набуває типових рис професійного консервативного мислення, а саме: орієнтації на прагматичні цінності освіти натомість уявлених про її самоцінність; канонізованості, догматизму у розкритті навчального матеріалу; пріоритеті наукового схематизму і знеособлених «результатів» пізнання над творчою діяльністю; орієнтації на передавання «готового» знання; спрямованості на «кінцевий результат», зразок, модель поведінки.

Із цього випливає, що педагог-професіонал, зорієнтований на реалізацію традиційної освітньої парадигми, не може ефективно здійснювати прогностичну, проектувальну, цілепокладальну, діагностичну функції і вирішувати актуальні проблеми педагогічної практики, спрямовані на створення оптимальних умов для виховання творчої самодіяльної особис-

тості. У результаті цього в його професійній діяльності домінує функціональний підхід, який обумовлює утилітарні, прагматичні тенденції у визначенні мети освіти.

Разом з тим нині все більш актуальними стають індивідуально-творчі параметри професійної діяльності педагога, виникнення яких детерміновано функціонуванням особистісно-орієнтованого підходу. Як зазначає І.С. Якиманська, «педагогічна діяльність є одночасно і масовою, і творчою. Будучи масовою, педагогічна діяльність потребує відносно типової підготовки, але оскільки вона ще й творча, то професійна підготовка передбачає створення умов для самореалізації, розвитку творчої індивідуальності педагога» [5].

Індивідуально-творчий підхід базується на урахуванні мотивації кожного суб'єкта та динаміці її зміни у ході науково-пізнавальної і практичної діяльності. Основне призначення вказаного підходу полягає у створенні умов для адекватної самореалізації особистості та об'єктивної діагностики розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Необхідність цього підходу викликана тим, що теоретичні дослідження та аналіз існуючої практики показали: студенти не можуть адекватно пізнати самих себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності і тому не в змозі ефективно самореалізовуватися в ході самостійної педагогічної практики.

Реалізація індивідуально-творчого підходу потребує, щоб процес професійно-особистісного становлення будувався з урахуванням минулого життєвого досвіду кожного суб'єкта, його особливостей у міжособистісній взаємодії. Процес освоєння теорії і практики має здійснюватися через особистість майбутнього педагога, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо.

Сутність означеного підходу полягає в адаптації навчально-пізнавальної діяльності до інтересів, здібностей, інтелектуальних запитів студентів, інших складових психологічної структури особистості. При цьому досягається усвідомлення особистістю себе як творчої індивідуальності, виявлення своїх особистісних якостей, які потребують удосконалення і коригування, формується потреба у самовдосконаленні як домінуючий мотив у структурі особистості, що формується.

Основні умови, необхідні для стимуляції креативності, – психологічна безпека, прийняття, емпатійне розуміння, свобода від оцінок, а також атмосфера відкритості, гри й спонтанності.

Доведено, що більшу творчу активність виявляють особистості із широким запасом професійних знань і умінь, з більш високим рівнем майстерності. Загальні акмеологічні варіанти у підструктурі професіоналізму особистості педагога інноваційного спрямування виступають як високорозвинені здібності до передбачення, прогнозування, прояву інтуїції, а також готовність до прийняття педагогічних рішень (сміливість, ініціативність, своєчасність, креативність), рефлексивність і саморегуляція. Ці здібності стають особистісно-професійними якостями.

Системний аналіз діяльності та особистісних якостей професіоналів, які досягли видатних професійних результатів (О.О. Бодальов, Л.А. Рудкевич), констатує у них сильну інноваційну спрямованість. Як свідчать означені дослідження, розвиток інноваційного потенціалу спрямованості особистості здійснюється шляхом вибору відповідних еталонів і наслідування їх.

Дослідження В.О. Сластьоніна і Л.С. Подимової довели, що інноваційна спрямованість педагога реалізує новаторський підхід до педагогічної діяльності, який виявляється в освоєнні нових алгоритмів педагогічної праці, у нестандартному вирішенні педагогічних завдань і приводить до якісно нових результатів [4]. Суб'єкт діяльності прагне до особистісно-професійного розвитку і досягнення професіоналізму в тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації (О.О. Бодальов).

У контексті індивідуально-творчого підходу неминує виникає питання про долання звичних способів вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань.

Стереотипи мислення, поведінки, суспільного життя та невміння їх долати утворюють феномен, який одержав назву «психологічні бар'єри». Означений феномен розуміється як внутрішня перепона (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважає людині успішно виконувати певні дії. Психологічні бар'єри виникають тоді, коли потрібно вийти за межі

звичних способів вирішення професійного завдання, здійснити перехід на іншу точку зору. У ряді досліджень (В.І. Андреев, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін, П. Торранс та ін.) виокремлюються такі бар'єри, які заважають активній самостійній діяльності:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним до інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками);
- боязнь виявитися «білою вороною» серед людей, видатися їм нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- боязнь видатися надто екстравагантним, навіть агресивним у своєму неприйнятті і критиці думок інших людей;
- боязнь помсти з боку іншої людини, чию позицію ми критикуємо;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття («Я-концепція»), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- негнучкість, ригідність мислення.

Використовуючи сукупність психологічних бар'єрів для захисту, людина будує різні відображення зовнішнього середовища. Тим самим вона обирає лише ту зовнішню інформацію, яка може бути засвоєна і яка не буде руйнувати і вносити суттєвого розладу до її душевного життя. Однак охорона усталеного уявлення про світ перешкоджає творчому процесу, зверненому до розуміння нового. Тому виникає завдання звільнення людини від деформуючого впливу нової інформації, яка надходить. Це означає, що в ситуації психологічного бар'єру необхідна часткова або повна релаксація, тобто фізичне або психічне розслаблення, зняття інтелектуального та емоційного напруження.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей формування готовності до інноваційної діяльності педагога у процесі вишівської підготовки.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідної роботи виявлено, що для подолання психологічних бар'єрів інноваційної діяльності майбутнього педагога доцільним є використання індивідуальних та групових психотехнологій.

Дослідження, проведені викладачами кафедри адміністрування Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля в групі магістрів зі спеціальності «Управління закладами освіти», засвідчують, що група є більш ефективним інструментом, ніж парне навчання. Присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника, який засвоює їх оцінки, одержує від них додатковий спектр рішень, приймає більш адекватні стратегії поведінки.

Завдання групи – як воно формулюється ведучим – актуальне для кожного її члена: змінити (розширити) самосвідомість, збагатити репертуар поведінки у спілкуванні, зробити поведінку ефективнішою і такою, що відповідає соціальним і правовим нормам. Робота в групі допомагає учасникам сформувати комунікативні навички, підвищити самооцінку, подолати тривожність, агресивність, підсилити позитивну мотивацію поведінки. Для здійснення таких завдань у групі необхідно насамперед забезпечити спокійну, доброзичливу атмосферу, яка дозволяє учасникам зняти психологічний захист і вчитися керувати своєю поведінкою.

Засвоєння нового погляду на себе приводить до оновлення розуміння своєї ролі і своїх відносин з оточуючими, що, у свою чергу, сприяє подоланню труднощів. Розвиток самосвідомості в цих умовах відбувається при неперервному зниженні бар'єрів психологічного захисту. Одночасно спостерігається падіння рівня особистісної нещирості, оскільки кожний розуміє, що вона утруднює роботу групи.

Наші дані корелюють з дослідженнями М.В. Кларіна, Л.С. Подимової, в яких виявлено фактори, що посилюють вплив групи на особистість, зокрема такі:

1) наявність зворотного зв'язку: від відео, інших членів групи і від ведучого, (створюються і підтримуються оптимальні умови для того, щоб кожний мав можливість детально розглянути і зрозуміти дефектні прояви своєї й чужої поведінки);

2) майстерність ведучого;

3) емоційне переживання одержаних у груповій роботі нових даних про себе й інших (це необхідна умова для виникнення сильного імпульсу, що спонукає до переосмислення «Я-концепції», досягнення власних проблем, співпереживання подібним станам іншого).

Наведемо для прикладу найбільш відомі групові психотехнології, які ми застосовуємо для подолання психологічних бар'єрів у інноваційній діяльності педагога.

Автори методик: К. Левін, Д. Джібб, У. Байон, А.К. Райс, М. Райш. Основні поняття: навчаюча лабораторія; навчання того, як вчитися: принцип «тут і тепер».

Суть методу: навчання відбувається у процесі випробування нових форм поведінки у безпечній обстановці; цикл «навчання того, як навчитись» включає самопрезентацію, зворотний зв'язок, експериментування; ведучий займає пасивну позицію, учасники одержують допомогу в розвитку специфічних комунікативних навичок (опис поведінки, передавання почуттів, активне слухання і конфронтація).

Приклади практичних вправ:

«Хто я?» (мета проведення – знайомство учасників один з одним; час – 30 хвилин).

Короткий зміст вправи: кожний учасник дає 10 відповідей на запитання «Хто я?». Враховуються будь-які риси, емоції, характеристики. Потім учасники читають характеристики один одному і можуть їх коментувати.

«Потерпілі в корабельній аварії» (мета проведення – навчити ефективної поведінки в процесі пошуків консенсусу в групах; час – 1,5 години).

Короткий зміст вправи: кожний учасник має розташувати всі зазначені в списку предмети за ступенем їх важливості для виживання. Після цього група має виробити спільне для всіх рішення, керуючись спеціальним методом досягнення консенсусу.

Автори методик: А. Хілл, М. Наумберг.

Основні поняття: спонтанне малювання і ліплення: сублімація.

Суть методу: ведучі спонукають учасників до вільних асоціацій на тему їх власних творів і до самостійного тлумачення їх змісту.

«Індивідуальне малювання» (мета проведення – пробудити творчі начала в учасників групи і допомогти їм усвідомити свої емоції; час – 1 година).

Короткий зміст вправи: учасники мають символічно зобразити свій стан, свої почуття на папері за допомогою олівців і фарб. Коли група закінчує малювати, її учасники можуть обмінятися враженнями про свої і чужі роботи, оцінюючи їх.

«Парне малювання» (мета проведення – допомогти у дослідженні міжособистісних взаємин і конфліктів; час – 0,5–1 година).

Короткий зміст вправи: кожний учасник обирає собі в партнери того, з ким хоче познайомитися ближче або з'ясувати стосунки, папір стає простором для спільної творчості; спілкування відбувається лише за допомогою ліній, фігур і кольорів.

«Групове малювання» (мета проведення – з'ясувати рольові взаємовідносини в групі і вплив одних учасників на індивідуальний досвід інших; час – 1 година).

Короткий зміст вправи: учасники сідають у коло. Кожний починає малювати те, що вважає за потрібне. За сигналом ведучого всі передають свої розпочаті малюнки сусідам ліворуч і одержують малюнки від сусідів праворуч, продовжуючи їх малювати. Так триває, доки кожний не одержить розпочатий саме ним малюнок. Потім учасники обмінюються своїми враженнями і реакціями.

«Пластиліновий світ» (мета проведення – дослідження ціннісних орієнтацій, час – 1–2 години).

Короткий зміст вправи: кожний отримує шматок пластиліну і, закривши очі, ліпить з нього те, що хоче бачити у світі, створюваному групою).

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що в умовах групового тренінгового навчання відбувається формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток креативності, сприйнятливості до педагогічних інновацій. Поряд з формуванням ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього педагога, його комунікативних навичок, удосконаленням культури спілкування, розвитком навичок адекватної самооцінки та корекції власної інноваційної діяльності це є одним із важливих етапів формування готовності студентів до інноваційної діяльності.

Таким чином, нові перспективи розвитку педагогічної освіти потребують використання нових технологій роботи зі студентами, що дозволяє трансформувати їх адаптивну поведінку у педагогічну діяльність, спрямовану на творчу самореалізацію у професії. Це перед-

бачає формування у майбутніх педагогів готовності і здатності по-новому вирішувати актуальні проблеми сучасної освіти.

Список використаної літератури

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 111 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 109 с.
3. Підласий І.П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І.П. Підласий, С.А. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
4. Сластєнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластєнин, Л.С. Подымова. – М: Магистр, 1997. – 116 с.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 106 с.

В статье раскрывается сущность индивидуально-творческого подхода в формировании инновационной направленности личности будущего педагога.

Показаны преимущества группового тренингового обучения, направленного на преодоление психологических барьеров в инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: индивидуально-творческий подход, инновационная направленность, личность педагога.

In the article the essence of the individually creative approach to forming innovational trends and orientation in future teacher's personality is discussed.

The advantages of group training are shown, which is aimed at psychological barriers overcoming the innovational pedagogical activity.

Key words: individually-creative approach, innovative orientation, personality of teacher.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 371.132

М.П. ВАСИЛЬЄВА,

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

ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито роль і особливості деонтологічної підготовки майбутнього представника педагогічної діяльності. Охарактеризовано її компоненти як цілісної системи, що забезпечує сформованість деонтологічної компетентності педагога.

Ключові слова: деонтологія, деонтологічна компетентність, деонтологічний аспект професійної підготовки.

Постановка проблеми. ХХІ ст., в яке вступило людство, висуває нові вимоги до науки й освіти, відкриває нові перспективи і галузі дослідження. Ключова роль у системі освіти, що є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави, належить педагогу, оскільки саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Саме на представника цієї найгуманнішої професії покладатися місія освіти й виховання майбутнього покоління.

Загальне падіння духовності й моральності, втрата позитивних ціннісних орієнтацій, падіння престижу педагогічної професії, відсутність автономності сфери освіти від інших соціальних інститутів, високий ступінь індивідуалізації праці педагогів, відсутність чіткої регламентації педагогічної діяльності – все це не може не позначитися на моральному вигляді конкретних педагогічних працівників як членів соціуму. Проте саме з огляду на вчинки й діяльність конкретного педагога суспільство судить про професійну групу в цілому.

Педагогічна діяльність виступає як неперервний процес вирішення педагогічних завдань, що в кожному конкретному випадку стикається з неоднозначним педагогічним результатом, коли педагогу доводиться не лише постійно вирішувати проблему вибору, а також оцінювати цей вибір. Тому кожний педагог має бути готовий до самостійної творчої діяльності, постановки й розв'язання нових завдань, які не існували в досвіді минулих поколінь учителів. Сучасній освіті потрібен педагог, здатний прогресивно мислити, тобто породжувати власні змісти педагогічної діяльності в межах гуманістичної педагогіки.

Мета статті – розкрити роль деонтологічного компонента підготовки як одного з напрямів підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Практика останніх років виявила істотні недоліки в підготовці вчительських кадрів. Результати аналізу урядових документів з питань освіти, теоретичних педагогічних досліджень, досвіду практиків освіти свідчать, що вищі педагогічні навчальні заклади не забезпечують достатнього рівня особистісної та професійної підготовки вчителя до оволодіння сукупністю морально-правових норм, які регулюють виконання конкретних обов'язків та відповідальність за їх порушення, а також до прийняття рішень у

нестандартних ситуаціях практичної професійної діяльності відповідно до цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти.

Використання деонтологічного аспекту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлене високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, в якому дотримання обов'язку педагогом стає особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє вихованців.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності уможливило виявлення суперечності, яка об'єктивно має місце в педагогічній освіті, зокрема між складністю соціальних функцій сучасного педагога, творчою природою педагогічної діяльності, постійною підвищеною комунікативністю і необхідністю дотримуватися конкретних норм і правил педагогічних дій і, як наслідок, суперечності між потребою у підготовці майбутнього педагога, поведінка якого відповідає принципам, нормам, вимогам професійної діяльності, і відсутністю цілеспрямованої організації його деонтологічної підготовки. Отже, потребує теоретичного обґрунтування й організаційно-методичного забезпечення цілісний процес деонтологічної підготовки, спрямованої на формування деонтологічної компетентності, що забезпечує готовність педагога до здійснення нормативної поведінки в галузі практичної професійної діяльності.

Деонтологічна підготовка майбутнього педагога характеризується як цілеспрямований і керований процес, який розпочинається в педагогічному навчальному закладі й продовжується в процесі подальшої соціальної адаптації педагога, забезпечує його готовність до здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Деонтологічна підготовка як процес має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння майбутнім педагогом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина–людина» на основі деонтологічних принципів, норм і вимог, а також сформованість рефлексивної позиції щодо особистої поведінки, яка забезпечує вироблення деонтологічної компетентності.

Спираючись на наявні в педагогічній науці дані, можна стверджувати, що педагогічна парадигма багато в чому визначала і визначає зміст норм професійної поведінки вчителя, моральних імперативів, ідеалів, цінностей, принципів, тобто всього того, що становить зміст деонтології. Дослідники сучасних проблем історії освіти і педагогічної науки вважають, що методологічне значення такої категорії, як педагогічна парадигма для теорії і практики вимальовується в декількох напрямках. Насамперед, це ключ до формування гуманістичної культури вчителя, його об'ємного, багатовимірного бачення педагогічної реальності, звідси можливість розуміння, вияву терпимості до людей, що сповідають принципи педагогічного буття в іншій парадигмі, усвідомлення об'єктивних джерел розбіжностей в педагогічних позиціях, уміння вступити в діалог, усвідомлення внутрішньої природи тих або інших технологічних прийомів, відмова від технологій, в основі яких лежить маніпуляція людиною. Для гуманістичної педагогіки основне завдання полягає в тому, щоб допомогти самовизначенню особистості, виявленню її власної природи.

На основі такого розуміння педагогічної парадигми зроблено висновок про те, що парадигма деонтологічної підготовки майбутніх педагогів спирається на:

- співробітництво викладачів і студентів у процесі професійної підготовки, спільну продуктивну діяльність, орієнтацію на формування деонтологічної компетентності майбутнього вчителя;
- гуманітаризацію освіти як відмову від технократичного підходу до підготовки майбутнього педагога, формування в студентів мислення, що спирається на загальнолюдські цінності;
- реалізацію деонтологічної підготовки студентів у процесі професійної підготовки з урахуванням їхніх особистісних здібностей та інтересів;
- створення умов, що забезпечують оволодіння студентами інваріантом знань, що становлять основу нормативної поведінки педагога;
- адаптивність деонтологічної підготовки майбутнього педагога, що характеризується здатністю випускників пристосовуватися до мінливих соціальних умов на основі сформова-

ної у них у процесі деонтологічної підготовки готовності до педагогічної діяльності, до здійснення нормативної професійної поведінки.

У педагогіці накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал з проблем професійної підготовки педагога, формування його готовності до професійної діяльності. У численних дослідженнях сформульовано поняття підготовки та готовності до професійної діяльності, визначено зміст і структуру цих понять, виявлено основні параметри й умови, що впливають на ефективність підготовки, динаміку, тривалість і стійкість готовності (О. Абдуліна, Ю. Азаров, Н. Болдирева, Т. Ільїна, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.). В останні роки в працях українських дослідників розглядаються питання професійної підготовки педагога в різних аспектах (Н. Волкова, В. Гриньова, П. Гусак, В. Лозова, Т. Сущенко та ін.).

Деякі дослідники процесу професійної підготовки вважають, що підготовка існує в рамках педагогічного процесу, який визначається як процес, що реалізує цілі освіти і виховання в умовах систем, в яких організовано взаємодію вихователів і вихованців. Інші вказують на необхідність забезпечення неперервності процесу професійної підготовки в практичній професійній діяльності, підкреслюючи при цьому важливість самоосвіти і самовдосконалення.

Аналіз літератури засвідчив, що, незважаючи на різноманітність значеннєвих відтінків, які вкладені авторами в поняття «підготовка до педагогічної діяльності» взагалі чи будь-якого з її аспектів, усіх їх поєднує розуміння терміна «підготовка» як процесу формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання певної діяльності, що реалізується під час навчання, самоосвіти або професійної діяльності.

Безсумнівно, важливим періодом у підготовці педагога до професійної діяльності є період навчання в педагогічному навчальному закладі, де закладаються теоретичні і практичні основи готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Фахівець з вищою освітою – це особистість, яка володіє знанням (усвідомленням) сутності своєї діяльності, орієнтується в інваріантних характеристиках відповідних явищ і вміє виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку і, що найголовніше, ця особистість уміє тим самим передбачати і прогнозувати глибинні зміни і завдання, засоби їх вирішення [3, с. 13].

Слід зауважити, що питання підготовки педагога у вищих педагогічних закладах привертало увагу багатьох педагогів-науковців. Початковий етап теоретичних досліджень процесу навчання у вищій школі, вперше системно описаний М. Кудайкуловим, характеризується розробкою та систематизацією категоріально-понятійного апарату, визначенням методологічних позицій, виділенням закономірностей та принципів навчання, пошуком специфічних методик дослідження [2].

Далі відбувається всебічне поглиблення наукових досліджень проблем вищої школи, які можна поділити на три групи:

- розробка теоретико-методологічних основ формування і розвитку особистості педагога (С. Архангельський, С. Вершловський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.);

- дослідження проблем формування професійних умінь та педагогічних якостей майбутніх педагогів, визначення їхньої професійної готовності до практичної діяльності (О. Абдуліна, Ю. Азаров, І. Зязюн, М. Левіна, Л. Спирін та ін.); вивчення проблем формування професійно значущих особистісних якостей студентів та педагогічної культури майбутнього педагога (М. Букач, О. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова, І. Ісаєв та ін.); дослідження мотиваційної сфери (А. Дусавицький), позиції соціально-педагогічної спрямованості тих, кого навчають (Л. Ахметзянова, В. Гаєвська, Т. Деркач та ін.).

В останні роки склалася низка передумов, що зумовлюють необхідність нових підходів до професійної підготовки педагога. Аналіз соціальних, практичних і теоретичних передумов реформування вищої педагогічної школи дозволяє стверджувати, що накопичено значний потенціал, використання якого сприяє кардинальній перебудові професійної підготовки педагога, коли провідною виступає ідея гуманізації підготовки фахівця, яка пов'язана із загальною гуманізацією життя суспільства, утвердженням пріоритету загальнолюдських цінностей. Гуманістична мета професійної підготовки виступає як безупинний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток учителя, в якій «інтегру-

ються особистісна позиція майбутнього педагога (мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої діяльності) і його... професійна компетентність» [4].

Ученими доведено, що рушійними силами розвитку й удосконалення структури, змісту і методів професійної підготовки педагога, джерелами і стимулами її поступального розвитку є суперечності між:

- постійним зростанням вимог до педагога і можливостями їх повного відображення й урахування в системі професійної підготовки у ВНЗ;
- змінами в змісті педагогічної праці (під впливом різноманітних факторів) і рівнем їх відображення в змісті і методах професійної підготовки;
- посиленням соціальної значущості наук і реальним (актуальним) змістом дисциплін у ВНЗ через умови навчання;
- підвищенням об'єктивної значущості педагогічної теорії в діяльності педагога і рівнем її розвитку.

Необхідно відзначити, що традиційно вища школа була орієнтована на підготовку фахівців, здатних удосконалювати техніку, яка функціонує в рамках технології, що повільно змінюється. Важливе завдання вищої освіти полягало в тому, щоб повідомити майбутнім фахівцям певну суму знань, підкріплених практичною підготовкою, що згодом трансформувалася б у конкретну систему професійних знань, умінь, навичок. Це й знаходило висвітлення у визначенні структури професійної підготовки майбутнього фахівця, яка не була орієнтована на розвиток творчості, професійного мислення, поєднаних із загальною культурою особистості.

Сучасний період наукових досліджень професійної підготовки майбутнього педагога характеризується створенням цілісних концепцій навчання та виховання у вищому педагогічному закладі та відповідних технологій їх реалізації.

Щодо створення технологій процесу підготовки фахівця у вищій школі, в сучасній професійній педагогіці можна визначити три напрями розгортання практичного розв'язання її завдань. Перший напрям зосереджено навколо створення моделей спеціаліста як мети-еталону виконання соціального замовлення. Другий напрям охоплює розробку конкретних технологій професійної підготовки фахівців із психолого-педагогічних дисциплін. Третій напрям відображає дослідження щодо розробки технологій навчання на прикладі окремих спеціальних дисциплін.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що професійна підготовка педагога у вищому навчальному педагогічному закладі являє собою інтегративну систему, яка поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні і взаємобумовлені системи підготовки: спеціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну, кожна з них виконує специфічні завдання. Загальнокультурна підготовка забезпечує загальноосвітній і фізичний розвиток педагогів. Психолого-педагогічна і методична підготовка сприяє формуванню у педагога знань основ педагогіки, психології, вікової фізіології, спеціальних методик, що забезпечують підготовку до навчально-виховної роботи в закладах освіти різних типів. Спеціально-наукова підготовка педагога спрямована на розвиток у нього глибоких і всебічних знань і вмінь зі своєї спеціальності, знань змісту і методів науки, що є основою певного навчального предмета, практичних умінь. Усі підсистеми професійної підготовки становлять інтегративну цілісність, що має: загальну мету (формування всебічно розвиненої особистості педагога); загальні принципи; єдину внутрішню організацію; характеризується взаємозв'язком і взаємозалежністю різних структурних елементів і активною взаємодією із зовнішнім середовищем.

Оскільки зміст професійної підготовки педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, зі зростанням вимог до представника педагогічної професії, характеру його діяльності в системі професійної підготовки відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей. З огляду на те, що в комплексному розв'язанні нових завдань з підготовки педагога постійно вирішуються питання як загальнокультурного розвитку, так і психолого-педагогічної освіти і виховання майбутнього педагога, зокрема становлення його етичної і правової культури, необхідно обґрунтувати один з можливих варіантів вирішення цієї проблеми засобами деонтологічної підготовки, яка дає можливість їх об'єднати та підвищити рівень професійної готовності педагога.

Не можна заздалегідь запрограмувати поведінку педагога в різних ситуаціях, іноді критичних, екстремальних, з якими часто стикається педагог у своїй практичній професійній діяльності, тому необхідно підготувати його до здійснення нормативної поведінки в його взаєминах з іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами, представниками керівництва, представниками суміжних спеціальностей та ін.), засновану на деонтологічних принципах, правилах і нормах:

- формувати професійну орієнтацію, що передбачає в самій діяльності певну складність, нетрадиційність, нестандартність;
- сформувати систему знань про принципи, норми, вимоги, які передбачені як нормативно-правовими документами, так і нормами моралі, в тому числі і професійної, що висувуються до педагога як особистості;
- допомогти розвинути вміння і навички здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності;
- допомогти сформувати вміння здійснювати рефлексію власної поведінки.

Саме життя, як підкреслює С. Анісімов, не навчає в цьому відношенні. Можна погодитися, що науково обґрунтований характер рішень педагога в ситуаціях взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу виступає як результат спеціально організованого навчання педагогів [1].

Оскільки розглядаємо професійну підготовку педагога в педагогічному процесі, елементами якого є мета, завдання, зміст, методи, форми, результати, то це дає можливість розглянути процес деонтологічної підготовки з огляду на них.

При аналізі системи професійної підготовки звернули увагу на динаміку розвитку її компонентів, ті позитивні зміни, що обумовлюють успішність деонтологічної підготовки педагога, а також на причини, що можуть сповільнювати цей процес або перешкоджати йому. У зв'язку з цим деонтологічна підготовка педагога має бути організована таким чином, щоб вона забезпечувала формування знань і умінь фахівців, достатніх за рівнем узагальнення, повноти усвідомленості, дієвості, для прийняття обґрунтованих рішень у різних ситуаціях професійної практичної діяльності, тобто для готовності здійснювати нормативну професійну поведінку. Крім того, процес деонтологічної підготовки у навчальному педагогічному закладі повинен мати керований характер: орієнтація на досягнення запланованого результату; підвищення якості всього комплексу умов, що необхідні для формування деонтологічної компетентності випускників.

Необхідно зазначити, що процес деонтологічної підготовки педагога має свою структуру:

Об'єкт як здійснюване студентом перетворення в умовах деонтологічної підготовки щодо власної нормативної професійної поведінки в різних ситуаціях, що передбачає дії студента, орієнтовані на:

- формування професійно-педагогічної спрямованості на здійснення нормативної професійної поведінки, інтересу до проблем педагогічної деонтології;
- формування стійкої мотивації, спрямованої на удосконалення власної професійної поведінки;
- оволодіння знаннями у галузі педагогічної деонтології;
- оволодіння вміннями і навичками здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності педагога;
- конкретні дії суб'єкта, спрямовані на подолання суперечностей між бажаною і реальною професійною поведінкою.

Суб'єктом цього процесу є студент, що бере участь у реалізації програми формування нормативної професійної поведінки. Цей суб'єкт здійснює цілепокладання у педагогічній діяльності (в умовах навчальних курсів, семінарів, спецкурсів, у період педагогічної практики) та перетворення, реалізуючи ту або іншу систему заходів педагогічного впливу. Таким чином, особистість студента – майбутнього педагога є «результатом» усіх педагогічних перетворень. Суб'єктом цього процесу, крім студента, є і викладач, оскільки він взаємодіє зі студентом, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини. Отже, процес деонтологічної підготовки торкається також істотних сторін особистості викладача: його потреб, мотивів, інтересів та ін.

Предметом діяльності студентів у процесі деонтологічної підготовки є стратегія і тактика власної нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях (вибору, ризику, конфлікту) в різних системах взаємовідносин з іншими учасниками педагогічного процесу на основі засвоєних деонтологічних принципів, норм, вимог, що містяться в документах деонтологічного характеру. Необхідно також сказати і про те, що характер розвитку, навчання і формування особистості студента, її деонтологічних аспектів диктує необхідність цілісного, всебічного підходу до вивчення й урахування індивідуальних особливостей, закономірно обумовлює створення цілісної системи процесу деонтологічної підготовки.

Таким чином, сконструйована нами педагогічна система деонтологічної підготовки педагога передбачає фактори цілісності, тобто такі умови, що забезпечують об'єднання вихідних компонентів у систему, зберігають її як ціле, спричиняють її функціонування. Цілісність цієї системи обумовлюється і тим, що вона здійснюється в рамках цілісної навчальної діяльності: цілепокладання, мотивації, вирішення навчальних завдань, способів дій, контролю і самоконтролю. Від узгодженості та взаємодії всіх елементів системи, зв'язків між ними залежить кінцевий результат. Взаємодією елементів забезпечується взаємна нейтралізація небажаних ефектів (відсутність мотивації підготовки, незадоволені освітні потреби тощо) і взаємне посилення позитивних факторів, що робить деонтологічні знання й уміння особистісно необхідними, перспективно значущими.

Системоутворюючим фактором створеної системи деонтологічної підготовки педагога виступають найближчі і віддалені цілі діяльності. Саме мета дає єдину спрямованість усім компонентам процесу підготовки і вже цим поєднує їх.

Оскільки від педагога потрібно, щоб він знав і дотримувався у своїй практичній діяльності принципів, норм, вимог, що передбачені нормативно-правовими документами, а також норм, принципів загальнолюдської моралі, професійної моралі стосовно учнів, їхніх батьків, колег, керівництва й інших учасників педагогічного процесу, найближчою метою деонтологічної підготовки є, у першу чергу, ознайомлення студентів – майбутніх педагогів з цими нормами і вимогами, а також вироблення такої позиції, відповідно до якої вони не просто мали б дотримуватися норм, вимог, а не могли б інакше діяти, щоб їх усвідомлення і необхідність дотримання стали сутністю кожного педагога.

Основною метою деонтологічної підготовки педагога є його підготовка до здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної професійної діяльності через формування системи ціннісних мотивів, деонтологічних знань, умінь, навичок, особистісно значущих якостей і умінь здійснювати рефлексію власної поведінки, тобто мета деонтологічної підготовки – формування деонтологічної компетентності педагога.

Висновки. Таким чином, деонтологічна підготовка педагога – це цілеспрямований керований процес, який забезпечує формування деонтологічної компетентності, сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки в педагогічній діяльності. Як і будь-який інший процес, деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння студентом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина–людина» на основі деонтологічних принципів, норм та вимог, умінь здійснювати рефлексію власної поведінки.

Список використаної літератури

1. Анисимов С.Ф. О крайней необходимости этического образования студентов в университете / С.Ф. Анисимов // Вестник Московского университета. – Сер. 7: «Философия». – 1996. – С. 67–68.
2. Кудайкулов М.А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-методических умений у будущего учителя (На материалах системы частнометодических дисциплин и педпрактики студентов-физиков пединституты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Кудайкулов. – Алма-Ата, 1975. – 32 с.
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе / Н.Н. Нечаев. – М., 1985. – 113 с.
4. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–89.

В статье раскрыта роль и особенности деонтологической подготовки будущего представителя педагогической профессии. Охарактеризованы ее компоненты как целостной системы, которая обеспечивает сформированность деонтологической компетентности педагога.

Ключевые слова: деонтология, деонтологическая компетентность, деонтологический аспект профессиональной подготовки.

The role and features of deontological training of future teacher is opened in the article. Its components as a complete system which provides deontological competence of the teacher are characterized.

Key words: deontology, deontological competence deontological aspect of professional training.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378. 018 (477)

Н.П. ВОЛКОВА,

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

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ПОТРЕБИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ОВОЛОДІННІ ПРОФЕСІЙНОЮ КОМУНІКАЦІЄЮ

У статті розкрито сутність понять «мотив», «комунікативна потреба»; виокремлено умови забезпечення сформованості високого рівня пізнавальної потреби студентів в оволодінні професійною комунікацією.

Ключові слова: мотив, комунікативна потреба, професійна комунікація, соціальний педагог.

Постановка проблеми. В умовах переходу до ринкових відносин, динамічності соціальних процесів, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства, реформування соціальних сфер життєдіяльності суспільства, відбувається становлення самобутності української вищої школи, спрямованої на інтеграцію освіти в міжнародний освітній і науковий простір, модернізацію в контексті європейських вимог та Болонського процесу, постійний розвиток теорії та практики з удосконалення фахової підготовки конкурентоспроможних фахівців, забезпечення у педагогічний спосіб їхньої готовності до професійного самовиявлення у швидкоплинному та динамічному житті, в умовах швидкозмінних вимог світового ринку праці. Причому робиться акцент на професіоналізмі, відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності, формуванні в них потреби у постійному оновленні своїх знань, самовдосконаленні, що можливе лише за умов високої внутрішньої навчально-пізнавальної мотивації. Такі вимоги висувають і до соціальних педагогів, провідна мета діяльності яких – створення умов для успішної соціалізації, саморозвитку особистості; підтримка, посилення надії, стимулювання людини до самовдосконалення, відродження впевненості в собі, неприйняття позиції пасивності при зіткненні з труднощами планування власного життя, розширення меж свободи і прагнення посісти гідне місце в суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. При дослідженні проблем мотивації значна увага приділялась вивченню природи мотиву (В. Асєєв, Л. Божович, Г. Щукіна, С. Москвичов та ін.), ієрархізації та підпорядкування мотивів (О. Леонтьєв та ін.), структурних характеристик мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, Л. Ітельсон), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Є. Ільїн, С. Рубінштейн, Д. Леонтьєв та ін.). Дослідники акцентували увагу на опосередкованості мотивації (Х. Хекхаузен, П. Якобсон), ситуативному розвитку мотивації (В. Вілюнас), детермінації вибору фіксованою установкою (Д. Узнадзе), ролі пізнавальних та емоційних компонентів у мотиваційних процесах (В. Ковальов, В. Вербицький та ін.), мотивації навчальної діяльності (М. Алексєєва, Т. Габай, В. Мільман, В. Моргун, О. Алексюк).

Щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів, то на сьогодні можна виділити значну кількість досліджень: формування професійних якостей соціального педагога (А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, С. Харченко); аналіз історичних передумов становлення професійної

підготовки соціальних педагогів в Україні (І. Мигович); вивчення особливостей соціально-виховної діяльності педагога у професійно-технічних навчальних закладах (Н. Ничкало) та ін. На жаль, проблема комунікативної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зокрема формування в них мотивації до оволодіння комунікативною майстерністю, потребує подальшого вивчення.

Метою цієї статті є розкриття шляхів задоволення комунікативно-пізнавальної потреби майбутніх учителів у процесі підготовки до професійно-педагогічної комунікації.

Згідно з метою було поставлено **завдання**: розкрити сутність понять «мотив», «мотивація»; обґрунтувати сутність феномену «комунікативна потреба»; розкрити шляхи задоволення комунікативно-пізнавальної потреби студентів.

Виклад основного матеріалу. Підготовку майбутніх соціальних педагогів професійної комунікації розглядаємо як невід'ємну складову їх професійної освіти, що ґрунтується на глибоких знаннях фахових, психолого-педагогічних дисциплін та представлена системою знань, особистісно зорієнтованими технологіями навчання, технологіями моделювання й управління процесом комунікації. Переконані, що ефективність зазначеної підготовки обумовлена рівнем сформованості в студентів мотивації до оволодіння професійною комунікацією, зокрема навчальною мотивацією.

Загальновідомо, що механізмом, який забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви («мотор діяльності») як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

І. Джидар'ян схильний вважати мотивацію «складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [1, с. 168].

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Внаслідок усвідомлення і переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів та ін.) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії як мотив. У такому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуканнями до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить у той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності. Завдання викладача – розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань, удосконалення комунікативної діяльності, формування комунікативних навичок і вмінь.

Діяльність студентів визначається наявністю різних мотивів: *зовнішнього схвалення* («комунікативні знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), *вимушеності* («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»); *професійної спрямованості* («це необхідно для професійного становлення соціального педагога»), *процесуальними* («подобається встановлювати контакти з людьми, апробувати на практиці різноманітні технології комунікації»); *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* («хочу оволодіти комунікативними знаннями, сформулювати комунікативні вміння, щоб бути впевненим під час різноманітних професійних комунікацій»). Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Переконані, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їх особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до проблем комунікації можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов'язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних професійно спрямованих комунікативних ситуацій, відпрацьовує різні варіанти комунікативної поведінки, здобуває комунікативний досвід; урахуванню потреб студента у майбутній професійній комунікативній діяльності.

Упевнені, що позитивно впливають на мотивацію студентів: організація суб'єкт-суб'єктного спілкування з однокласниками, викладачами, вчителями, учнями; створення

сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; спрямованість навчальної діяльності на розвиток практичних комунікативних навичок і вмінь (а не лише на оволодіння теоретичними знаннями); усвідомлення необхідності підвищення компетентності у здійсненні професійної комунікації для майбутньої професійної діяльності.

У процесі комунікативної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільно говорити про потреби особистості у спілкуванні в контексті мотивації до певної діяльності, зокрема комунікативної.

Так, В. Куніцина, Н. Казаринова, В. Погольша визначають потребу у спілкуванні як суто людську потребу, в основі якої – прагнення людини до єдності та співробітництва. Мотивацію до спілкування трактують як спонуку до спілкування певним мотивом, процес вибору засад для певної спрямованості дій [5, с. 29–31]. Згідно з Ю. Чуфаровським, мотив спілкування – бажання спілкуватися з певною, проте не завжди усвідомленою метою. Автор наголошує, що соціально значущі мотиви спілкування як відображення рівня вихованості та соціальної активності особистості демонструють, які в людини переконання, ідеали, превалюючі потреби, інтереси, звички, риси характеру тощо [8, с. 40–50].

Прихильником іншого підходу є Ю. Пасов [7], який уводить поняття «комунікативна мотивація», фундаментаальною основою якої, з одного боку, є потреба людини як соціальної істоти у спілкуванні взагалі (товариськість чи нетовариськість) і, з іншого боку, більш специфічна «ситуативна» потреба взяти участь у конкретній комунікації, яка не лише розвиває потребу в спілкуванні у відповідних ситуаціях, але є основою для створення постійної мотиваційної потреби в особистісному зростанні у процесі комунікації взагалі. М. Лисіна визначає потребу у спілкуванні як прагнення людини до пізнання й оцінки інших, а через це – до самопізнання і самооцінки. Науковець трактує мотив спілкування як об'єкт спілкування, тобто мотивом виступає інша людина (суб'єкт спілкування). Мотиви втілюються або «опредмечуються» у тих якостях людини, заради пізнання і оцінки яких вона вступає у взаємодію з оточуючими [6, с. 12–14].

На противагу цьому підходу Є. Ільїн [2, с. 209] трактує потребу у спілкуванні як здобуте в онтогенезі знання про способи і засоби задоволення різних потреб завдяки комунікації з іншими людьми. Щодо мотиву спілкування, то він може будуватись на різних засадах (потребах і цілях). Отже, задоволення потреби у спілкуванні або сам процес спілкування часто виступає умовою реалізації інших мотиваційних потреб.

Комунікативну потребу розглядаємо як самостійну потребу у встановленні комунікативних зв'язків з іншими людьми, яка є основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні, особистісному зростанні у процесі професійної комунікації взагалі.

Дотримуємося поглядів Г. Хекхаузена про те, що якщо «мета тематично однорідна з дією, так що остання здійснюється заради свого власного змісту», то ця дія вважається внутрішньо вмотивованою [9]. Тобто *внутрішній мотив діяльності* (зокрема і процесу комунікації) входить у саму її структуру та регулює її. Саме внутрішня потреба (основа – внутрішнє «Я» [3]) і мотивує комунікативну діяльність студентів у педагогічному процесі. Одночасно ця діяльність може спонукатися й іншими мотивами – престижності, обов'язку чи необхідності (зовнішня мотивація). Варто враховувати, що превалювання зовнішньої мотивації знижує силу внутрішньої [4, с. 238], яка є істинно значущою для здійснення повноцінної комунікації.

Уважаємо, що механізмом, який забезпечує реалізацію комунікативної потреби особистості майбутнього соціального педагога, є його мотиваційне переключення («психологічний механізм формування мотивації (інтересу) до об'єкта або діяльності шляхом перенесення енергії, позитивної мотивації з чогось важливого і привабливого на об'єкт чи діяльність, до якого (якої) ми прагнемо сформувати інтерес (мотивацію)»). У контексті дослідження механізм дії мотиваційного переключення можна подати так: якщо належним чином організований процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійної комунікації буде викликати у студентів позитивні емоції, то це дасть змогу перенести наявну позитивну енергію на майбутню професійно спрямовану комунікацію.

Говорячи про мотивацію у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, слід наголосити на твердженні Ю. Пасова про роль «*особистісної індивідуалізації як засобу мотивації*» [7, с. 57]. Увесь матеріал має «виходити з бажання студента, з усвідомленості потреби того, що він засвоює, а не з примусу чи обов'язку» [7, с. 59]. Для підтримки достатнього рів-

ня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити *пізнавальну потребу* студентів в оволодінні професійною комунікацією, що стає можливим завдяки правильному вибору тематики і змісту інформації, правильній постановці проблем, які є особистісно й професійно значущими, емоційно насиченими й цікавими для студентів; плюралізму думок, утвердженню комунікативних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, комунікативного досвіду; включенню студентів в аналіз перешкод, бар'єрів комунікації, наданню їм можливості виявляти й обирати сенси власних комунікативних дій; стимулюванню усталеного інтересу студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації чи використання технологій комунікації; створенню ситуації партнерства як навчального співробітництва; постійному заохоченню успіхів студентів; урахуванню особистісних особливостей студентів, поважному ставленню до інтерпретації їхніх потреб; створенню умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору; забезпеченню можливості для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації.

Для забезпечення високого рівня мотивації навчання врахували складність і тривалість цього процесу, тому зосередили увагу на розробці системи цілеспрямованих, чітко визначених дидактичних заходів, спрямованих на свідомість, почуття, поведінку студентів, що забезпечує приведення у дію позитивної чуттєво-вольової, емоційної сфери, ціннісної орієнтації особи, розвитку її інтересу до проблем комунікації як феномену, що має не тільки важливе професійне значення, але й містить у собі особистісний сенс. Саме усвідомлення особистісного значення реальних переваг від оволодіння відповідним рівнем компетентності у здійсненні професійної комунікації є провідним стимулом активної діяльності студентів.

Виокремлено умови забезпечення високого рівня пізнавальної потреби студентів в оволодінні професійною комунікацією:

- збагачення змісту особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;
- організація комунікативно-спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливе за умови максимального врахування особистісних особливостей студентів; переведення їх з позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження S-S стосунків між учасниками педагогічної взаємодії;
- реалізація механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями, який сприяє «введенню» у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній соціальний педагог», «Я – соціальний педагог-практикант», «Я – хороший – майбутній соціальний педагог» тощо;
- залучення студентів як суб'єктів, рівноправних учасників до різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності;
- збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій досягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;
- орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку комунікативних умінь;
- стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;
- виховання відповідального ставлення до навчання;
- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально диференційованих завдань, які дозволяють кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи залежно від рівня підготовки до професійної комунікації) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів комунікативної діяльності, характеру навчального матеріалу; створити умови продуктивної спільної комунікативної діяльності студентів у різноманітних навчальних комунікаціях);

– створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної, комунікативної діяльності, прагнення до самореалізації у різноманітних комунікаціях;

– добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;

– урахування комунікативних особливостей студентської групи, спрямованість навчання на групу як на суб'єкта комунікації;

– вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;

– культ високого рівня компетентності у здійсненні професійної комунікації, що реалізується через щоденну демонстрацію його переваг.

Реалізація на практиці зазначених умов забезпечує зростання рівня пізнавальної потреби майбутніх соціальних педагогів до оволодіння професійною комунікацією.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо, що реалізація у процесі підготовки майбутніх педагогів в оволодіння професійною комунікацією зазначених шляхів задоволення їх пізнавальної потреби та умов забезпечення високого рівня пізнавальної мотивації приводить до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надає їм можливість відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку, рівня підготовки до професійної комунікації. Зміна мотивів спричиняє запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різновидах професійної комунікації, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації підготовки до здійснення професійної комунікації.

Список використаної літератури

1. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 162–169.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.Н. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Квинн В.Н. Прикладная психология / В.Н. Квинн; пер. с англ. – 4-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
4. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / А.А. Кидрон. – Л., 1981. – 199 с.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
8. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности / Ю.В. Чуфаровский. – М.: МЗ-Пресс, [Издатель Воробьев А.В.], 2002. – 232 с.
9. Хекхаузен К. Мотивация и деятельность: в 2 т. / К. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

В статье раскрыта сущность понятий «мотив», «коммуникативная потребность»; выделены условия, обеспечивающие сформированность высокого уровня познавательной потребности студентов во владении профессиональной коммуникацией.

Ключевые слова: мотив, коммуникативная потребность, профессиональная коммуникация, социальный педагог.

The article defines the notions of «motive», «communicative need»; it stipulates the conditions for the high level of students' cognitive need development in the process of professional communication mastery.

Key words: motive, communicative need, professional communication, social pedagogue.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013

Л.В. КНОДЕЛЬ,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ, м. Київ*

СОЦІАЛЬНІ ПРОФЕСІЇ ЖІНКИ В НІМЕЧЧИНІ ХІХ–ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті розглядаються проблеми становлення жінки у соціальній сфері Німеччини, її непростий шлях у боротьбі за свої права та соціальні зміни.

Ключові слова: соціальна робота, професійне зростання, суспільне життя, професійна підготовка.

Вступ. Передові представниці жіночого руху прагнули більш широкої участі в соціальній діяльності і добилися на зламі століть у США і в Європі професійної підготовки для жінок, які проводять соціальну роботу, та заслужили високої оцінки своєї самовідданої праці.

Розвиток соціальних професій не можна відокремлювати від жіночого руху в ХІХ ст. Німецькі жінки знаходили себе в ролі опікунів над бідними, сестер милосердя, медсестер, вихователів дитсадків відповідно до притаманних їм жіночих умінь і культурного призначення.

Актуальність статті полягає у тому, що дані, які є в сучасних дослідженнях німецьких вчених відповідно до нових напрямів освіти, дуже важливі для нас.

Мета статті – ознайомити педагогів з новими досягненнями соціальної педагогіки у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціальна політика української держави та Національна доктрина розвитку освіти визначили низку першочергових завдань педагогічної науки щодо різнобічного розвитку та соціальної адаптації особистості в сприятливих соціальних умовах. Соціальна педагогіка як окрема галузь педагогічного знання зараз перебуває на етапі активного розвитку теоретичних положень та аналізу й систематизації досягнень світової соціально-педагогічної практики.

Численні педагоги та громадські діячі у Німеччині – П. Нанторт, Г. Боймер, К. Фребель, Л. Оммо, П. Шмідт, А. Шмідт, А. Бебель, Б. Маренгольтц-Бюлова, А. Соломон, Г. Шродер-Браймон та ін. – досліджують питання соціально-педагогічної діяльності та участі в ній жінок.

Однією з передумов ефективності соціально-педагогічної діяльності є наявність висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку та володіють різними технологіями соціально-педагогічної діяльності. Безумовно, великий інтерес викликають педагогічні ідеї минулого, соціальні та педагогічні ініціативи соціально розвинутих передових країн сьогодення, наприклад, Німеччини.

Зокрема великий інтерес становлять соціально-педагогічні ініціативи релігійних діячів. Добре відома діяльність німецького пастора І. Оберліна (1740–1826), який спробував уже в ті часи створити, говорячи сучасною мовою, «виховуюче соціальне середовище». Він відкрив своєрідний дошкільний заклад і розпочав підготовку жінок для роботи в ньому.

Провідний спеціаліст у сфері соціальної роботи і соціальної педагогіки в Німеччині Гертруда Боймер визначила соціальну педагогіку як інструмент соціальної політики [1, с. 10].

На початку ХХ ст. з ідеєю об'єднання всіх виховних можливостей суспільства виступив професор з Німеччини Пауль Нанторт. Він вважав, що «виховання народу не є ізольованим завданням, а має бути поєднаним з усім народним життям» [1, с.12].

Тому трохи пізніше професійна підготовка соціальних працівників, соціальних педагогів у Німеччині була піднесена до рівня «фах-хол шул» (вищого навчального закладу).

Досліджуване питання про опанування німецькими жінками соціальних професій у минулому дуже важливе у контексті вивчення іноземного історичного досвіду. Адже переважну більшість соціальних працівників у Німеччині (і в Україні) становлять жінки.

У ХІХ ст. дуже багато з них були безробітними. Надзвичайно цінним для українського жіноцтва є досвід боротьби німецької жінки за права на працю і освіту. Питання дуже актуальне сьогодні для українок.

У зв'язку зі світовою економічною кризою, інфляцією та багаторічною політичною нестабільністю на Україну очікують дуже важкі часи.

За даними Держкомстату, станом на грудень 2008 р. в Україні було зареєстровано 844,4 тис. безробітних громадян – найбільша їх кількість за 17 років існування незалежної держави. Більшість непрацюючих становили жінки – 465,2 тис. Вони і мешканці сіл найчастіше шукали роботу. Спостерігається збільшення кількості безробітних жінок. Так, у січні 2008 р. вони становили 390,8 тис., а вже в грудні цього ж року їх було 465,2 тис. Але ж тут не враховані ті громадяни, які не зареєструвалися як безробітні, та ті, хто виїхав у пошуках роботи за кордон. За прогнозами фахівців, кількість безробітних в Україні найближчим часом буде обраховуватися мільйонами [6].

І як показує німецький досвід, жінкам дуже непросто буде конкурувати у виробничій сфері з чоловіками. Їм легше і швидше буде опанувати соціальні професії, на які буде зростати попит.

В епоху Просвітництва рух за соціальні зміни розпочався тим, що на порядок денний було поставлено питання суспільних взаємовідносин окремих індивідумів, їх суспільний статус та можливості розвитку.

Вивільнення робочих рук, раціональність, індустріалізація породили конституції європейських країн, боротьбу за соціальні і політичні права громадян.

Посилаючись на заявлені права людини, жінки в голос почали говорити про свої права.

Вони скаржилися на залежність і пригнічення, вимагали для себе права на участь у суспільних справах і «рекламували» свої жіночі природні уміння. І незабаром жіночий рух справляв політичний вплив на розвиток соціальної роботи, тому що жінки або самі займалися нею, або їх вимоги до соціальних питань були пов'язані з необхідністю соціальних змін. Наприкінці ХІХ ст. соціальна діяльність в багатьох галузях отримала характер «жіночої соціальної роботи». Жіночий рух ідентифікував себе з нею. Лейтмотивом цього руху була «професійність», і вона мала під собою економічне підґрунтя [3, с. 34].

У колишньому домогосподарстві, ремісничому чи селянському виробництві чоловік і жінка працювали поруч. Їх праця відрізнялася за звичаєм та походженням. Індустріалізація зробила працю жінки вільною, але машини витискали жінок в менш оплачувані сфери діяльності. Коли скорочувалися робочі місця, жінки не могли скласти конкуренцію чоловікам. Ще раніше, ніж бідняки і пролетарі, батьки в буржуазних родинах помітили, що їх доньки і домогосподарки усе більше ставали безробітними. Перед заможними членами таких родин гостро поставала проблема організації осмисленого ведення життя у питанні щодо специфічної «жіночої професії» (der weibliche Beruf) [3, с. 166].

У часи наполеонівських війн в Західній і Центральній Європі була велика потреба у санітарах, допоміжному персоналі для догляду за пораненими, бідними і хворими. Стали кон'юнктурами жіночі товариства і об'єднання, які надавали відповідну допомогу. Виникали патріотичні жіночі спілки. Приклад діяльності французьких католицьких медсестер сприяв виникненню у Німеччині жіночого благодійного об'єднання сестер милосердя (ales weiblichen diakonats). Варто згадати Амалію Зівекінг, яка закликала жінок, особливо одиноких, професійно займатися діяльністю відповідно до їх призначення, природного покликання, пов'язаних з притаманними їм добротою, милосердям, умінням ретельно і успішно доводити будь-яку справу до кінця. Поруч з працею сестри милосердя виникла пропозиція професій жінок-педагогів (в 1832 р. відкрилися перші жіночі вчительські семінарії в школі короля Аугуста в Берліні (könige Augustaschule) і католицька семінарія в Мюнхені) [3, с. 123].

Ідея К. Фребеля про дитячий садок сприяла педагогізації діяльності цієї дитячої установи [2, с. 40–45]. Він увійшов в історію педагогіки як реформатор дошкільного виховання.

Згодом німецькі жінки розпочали виявляти і політичну активність. Провідна діячка жіночого руху Луїза Оммо вимагала під час революції 1848 р. забезпечити жінок роботою. Вона заснувала жіночу газету під лозунгом «За царство свободи я агітую громадянок!». На сторінках цієї газети велися гострі дебати за емансипацію жінок у всіх сферах суспільного життя та їх активну участь в ньому [3, с. 168].

Виникали місцеві демократичні об'єднання жінок, які брали активну участь у дискусії на тему політичних змін. З огляду на соціальну роботу жіночий рух мав подвійне значення: представництво власних інтересів і «жіноча» точка зору серед громадськості потребувала все частіше займатися питаннями, що стосувалися життя половини населення країни.

Відповіддю на виклики часу і результатом боротьби за емансипацію жінки у сфері освіти було заснування Гамбурзької жіночої вищої школи після подій 1848 р. З «Вільної громади», соціально-релігійного товариства, у 1848 р. виникло «Об'єднання гамбурзьких жінок для усунення конфесійних відмінностей», а за ним – «Жіноче освітнє товариство», яке вимагало заснування вищих шкіл для жінок, поєднання виховання у сім'ї з навчанням у школі, опікунства над бідними і хворими. Жінки та їх політичні друзі пов'язували мету народного виховання із засобами соціального служіння, яке могло відкрити для жіноцтва шлях для отримання освіти і професії [3, с. 170].

Об'єднання гамбурзьких жінок запросило Карла Фребеля, племінника засновника дитсадків, і його дружину до Гамбурга побудувати вищу школу для жінок, яка існувала з 1850 по 1852 рр. та здійснювала курсову програму з підготовки жінок для роботи в дитсадках і школах і в якій читалися загальноосвітні лекції.

Луїза Оммо, Петер і Аугуста Шмідт створили у 1865 р. на жіночій конференції в Лейпцігу «Загальний жіночий союз». Він рішуче відстоював право жінок на працю (Recht auf Erwerb) і закликав діяти, об'єднавши сили для того, щоб вибороти для жінок можливість отримати вищу освіту, звільнити їм шлях до праці від усіляких перешкод.

Також переслідувало мету створення можливостей для забезпечення німецьких жінок освітою і роботою «Центральне об'єднання для блага працюючих класів» у Пруссії. Його президент Летте заснував у 1865 р. «Товариство для сприяння зайнятості жінок», що пізніше отримало його ім'я [3, с. 175].

Після 1850 р. з'являлося усе більше памфлетів, журналів, книг, статей, в яких тривали суперечки щодо «за» і «проти» праці жінок, а також прав і обов'язку в сім'ї і суспільстві. Навіть сам Летте не забував часто повторювати: «Чого ми ніколи не хотіли і не хочемо, і не ставимо за мету – це те, щоб у наступних століттях допомагати політичній емансипації і рівноправності жінок» [3, с. 189].

У 1879 р. побачила світ популярна книга Августа Бебеля «Жінка і соціалізм», яка визнала жіноче питання як соціальне питання, що означало: жінки-пролетарії мали активно брати участь у звільненні свого класу.

К. Цеткін – представниця соціал-демократії – не ставила собі за мету об'єднатися з феміністським рухом. Діяльність жінок з буржуазних родин засуджувалась марксистами аргументами, подібними тим, які навели Маркс і Енгельс проти буржуазії вже в «Комуністичному маніфесті» [3, с. 202].

У розширенні жіночої професійної діяльності, зокрема у співробітництві із закладами для дітей і хворих, були передусім зацікавлені жінки з буржуазних німецьких родин. Утворена у 1871 р. «Спілка німецьких вітчизняних жіночих об'єднань» (Verband der deutschen vaterländischen Frauenvereine) особливо виділяла серед своїх соціальних завдань питання догляду за хворими. Догляд і виховання вели до здійснення вищої мети освіти – служінню ідеалам людства [3, с. 204].

Берта Маренгольтц-Бюлова, яка багато зробила для поширення ідей К. Фребеля, заснувала у 1871 р. «Загальне виховне товариство» на зразок Фребелівського дитсадка. Фребель вважав саме дитсадок робочим місцем для жінки і одночасно благородним засобом її виховання [3, с. 172].

Він запровадив курси для жінок-вихователів. У Берліні Генрієтта Шродер-Браймон, племінниця Фребеля, опікувалася так званим народним дитячим садком. З цього дитсадка

в Берліні виник Будинок Песталоцці – Фребеля (Pestalozzi-Fröbel Haus), визнаний освітній заклад для жінок-вихователів, що існує до сьогодні.

У 1901 р. Аліса Соломон в «Довіднику для жіночого руху» зазначала: «Добровільно чи із службових обов'язків, але свої почуття, емоції жінка краще застосовує у соціальній діяльності, ніж чоловік» [4, с. 41].

Прагненням жінок сприяли об'єктивні умови. Як і в англоамериканських країнах, у Німеччині також прогресувала індивідуалізація у догляді за хворими. Одночасно розширилася сфера діяльності у допомозі підліткам, інвалідам. Цей розвиток викликав потребу у персоналі.

Восени 1893 р. в Берліні було організовано «групи дівчат і жінок для соціальної допомоги». Саме завдяки активній діяльності цих груп у Німеччині виникла професійна соціальна робота [3, с. 174].

Для виконання своїх обов'язків, з якими знайомили дівчат «груп», вони мали отримати відповідну підготовку та освіту. Організовані в Берліні лекції навчали і давали одночасно професійну орієнтацію.

Наприклад, у 1893 р. Макс Вебер виступив з лекцією на тему «Основи сучасного соціального розвитку». Наступні лекції були присвячені темам: «Благочинні установи для працюючих класів», «Соціальна допомога», «Організація громадських і приватних організацій для допомоги біднякам», «Основи гігієни», «Піклування про здоров'я дітей» [3, с. 145].

У наступні роки тут передавали знання із галузей управління і політики, економіки, педагогіки і соціальної медицини.

«Групи жінок і дівчат», спираючись на ці знання, спробували створити програми навчальних курсів. У 1899 р. влаштували перші повні річні курси професійної освіти з благочинності, на яких послідовно протягом 4 кварталів знайомили з такими темами: I кв. – «Вступ до надання соціальної допомоги в яслах, народних дитсадках і притулках»; II і III кв. – «Вступ до надання допомоги бідним (практично і теоретично)»; IV кв. – «Вступ до проведення благодійної діяльності через практику і участь у читанні лекцій на економічних темах» [3, с. 176].

Ці річні курси у Берліні перетворилися згодом у постійно діючий заклад. Приклад наслідували в інших великих містах. Це вже було не те, що розуміли під діяльністю сестер милосердя, вихователів дитсадків. Термін «соціальна робота» отримує вищий статус. Під ним починають розуміти публічну діяльність. Соціально-економічні, правові лекції, а також теми управління відіграли важливу роль на курсах «груп дівчат і жінок для надання соціальної допомоги». Проводилася серйозна підготовка до здійснення широкої соціальної роботи в суспільстві [3, с. 178].

Слід зазначити, що у Німеччині того часу краще була організована допомога біднякам чоловіками, які працювали в комунальних і міжтериторіальних установах. Перші навчальні курси для жінок при університеті були організовані в Англії в 1893 р. (Alice Salomon vom Women's University in London).

У Німеччині (Ганновер) вже з 1905 р. існувала «Християнська соціальна жіноча школа» (Christlich-Soziale Frauenschule) **Німецького євангелістського союзу жінок**. Аліса Соломон у своїй промові від 1908 р., коли була керівником «Соціальної жіночої школи» в Берліні, ще раз наголосила на її меті і завданні – **дати дівчатам і жінкам необхідну для життя роботу**, для виконання якої потрібно отримати відповідну підготовку, щоб мати змогу виконувати педагогічні і соціальні завдання: теоретичні знання на заняттях і практичні під час надання допомоги людям, які потрапили в біду [5, с. 100].

На відміну від американських шкіл з підготовки фахівців для виконання соціальної роботи, німецькі школи не мали контактів з університетами. Німецькі вищі навчальні заклади не пропонували орієнтованої на практику освіти, тим більше для жінок. У Німеччині самотійність жіночих шкіл розглядалась як колонія нижчого рівня під вищою школою. А це означало нижчу репутацію і менші шанси на працевлаштування. Невибаглива позиція жіночих шкіл і до сьогодні визначає рівень і роль соціальної роботи.

Після 1910 р. у Франкфурті було відкрито кафедру соціального забезпечення і статистики. У 1912 р. зроблено спробу організувати навчання для жінок у вищих навчальних закладах у Кельні.

А. Соломон виступила проти поділу професійної і добровільної соціальної роботи, а також проти академічної фіксації різниці в освіті і випускних іспитах. На першому місці для неї були професійна придатність і практичний досвід [5, с. 101].

Висновки. Таким чином, ознайомлення з процесом становлення жінки у соціальній сфері Німеччини показало її непростий шлях у боротьбі за свої права та за соціальні зміни, яка ще далеко не закінчилася. Цей європейський досвід має не лише велике пізнавальне значення, а є орієнтиром для практичного вирішення багатьох проблем сьогодення українським жіноцтвом. На превеликий жаль, українські жінки ще не досягли належного суспільного визнання, необхідної участі в державотворенні, у виробленні дійової соціальної політики.

В умовах багаторічної політичної й економічної кризи стала недоступною вища освіта для багатьох наших жінок і дівчат.

Результати нашого дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Подальші дослідження включають розробку рекомендацій щодо активнішого професійного втручання українських жінок у найголовніші сфери суспільного життя, їх професійної підготовки і професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. І.Д. Зверєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
2. Fröbel K. *Hochschule für Mädchen und Kindergarten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt* / K. Fröbel // G.W. Niemeyer. – Hamburg, 2000. – S. 4–51.
3. Geschichte der Sozialen Arbeit. – Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1995. – 447 s.
4. Solomon A. *Über die Ausbildung zur sozialen Arbeit* / A. Solomon // *Blätter für Soziale Arbeit*. – 2000. – 4. Jg. – S. 218–241.
5. Solomon A. Die Ausbildung zur sozialen Arbeit / A. Solomon. – Berlin: Carl Heymanns, 2000. – S. 101–109.
6. Електронний ресурс: www.statistics@ukr.ru

В статье рассматриваются проблемы становления женщины в социальной сфере Германии, ее непростой путь борьбы за свои права и социальные перемены.

Ключевые слова: социальная работа, профессиональный рост, общественная жизнь, профессиональная подготовка.

The problems of woman formation in social sphere in Germany, her complex way in the struggle for her rights and social changes have been considered in the article.

Key words: social work, professional growth, social life, professional training.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378

М.К. ПОДБЕРЕЗСЬКИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито особливості педагогічної взаємодії, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси взаємодії і впливу, взаємодії і розвитку.

Ключові слова: взаємодія, вплив, дія, розвиток, педагогічна взаємодія.

Постановка проблеми. У гуманітарній галузі звернення до взаємодії як основи, методу пізнання процесів, що відбуваються навколо, спричиняє традиційне тлумачення взаємодії людей тільки через їх вплив один на одного. Між тим розуміння взаємодії як процесу взаємозв'язку суб'єктів і об'єктів передбачає не тільки спрямовану активність, а й непрямий (опосередкований) вплив, співіснування суб'єктів і об'єктів тощо, адже взаємодія – це не просто зв'язок між об'єктами, що співіснують, а передусім зв'язок, що зумовлює їх взаємоперетворюваність.

Словосполучення «педагогічна взаємодія» давно укорінилося в освітній сфері. Однак надлишкова частота вживання різних слів і висловів спричиняє звуження цього поняття, обмеження сфери його поширення, зниження наявного в ньому науково-теоретичного потенціалу.

Мета статті – визначити особливості педагогічної взаємодії, з'ясувати спільні і відмінні риси взаємодії і впливу, взаємодії і розвитку.

Виклад основного матеріалу. Термін «взаємодія» складається з двох коренів – «взає-мо» і «дія» [4]. Взаємний, згідно зі словником С. Ожегова, означає «обопільний, який стосується обох сторін» [5, с. 71]. Так, у педагогічній взаємодії передбачається участь різних сторін, але це зовсім не означає, що цих сторін може бути лише дві (як на це вказує визначення «обопільний»). Сама педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу), тріаді (й далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки або психолог, завуч тощо), групі як сукупному суб'єкті, що відрізняється за складом, характером виконуваної діяльності (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального замовлення тощо. Тому варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількість сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилення на двобічність.

«Дія» ж у словнику С. Ожегова тлумачиться в різних значеннях: 1) прояв певної енергії, діяльності, а також сама сила, діяльність, функціонування чого-небудь (привести в дію, продовжити дію договору тощо); 2) результат прояву діяльності чого-небудь, вплив (дія ліків); 3) вчинки, поведінка (самовільні дії); 4) події, про які йдеться (дія відбувається в XV столітті); 5) частина драматичного твору (драма на дві дії); 6) основний вид математичного обчислення (чотири дії арифметики) [6, с. 140].

Відзначимо, що педагогічна взаємодія вмістить у собі всі вищезгадані значення. Вона супроводжується певною енергією, що виявляється з боку учасників, неможлива без про-

цесів впливу (відкритим залишається питання, чи завжди виправдане їх застосування), відображається у вчинках і поведінці дітей, підлітків, педагогів, батьків, складається в пам'ятні події, іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу, базується на конкретних навчальних діях.

Іншими словами, виявляється, що чим вужчою є сфера аналізу того чи іншого явища, тим більші можливості воно має. Так, стосовно педагогічної взаємодії можливими є її прояви, що характеризуються у філософії, соціології, психології тощо, виявляються в педагогічній галузі, і саме це різноманіття підходів забезпечує не тільки актуальність цього предмета досліджень на сьогодні, а й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки й практики.

Взаємодія створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки із самого початку складається з двох взаємозумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає, бере участь у передаванні досвіду, накопиченого людством, а друга – та, що навчається, – спрямована на набуття суспільного досвіду, на трансформацію його в особистий здобуток учня [7]. Таким чином, педагогічна взаємодія становить суть навчального процесу, і обійтися без її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо.

Але цілісному сприйняттю цього явища перешкоджають деякі стереотипи, зумовлені повсякденною практикою. Ідеться, наприклад, про традиційне формулювання «взаємодія в системі педагог–студент». Передусім, така постановка проблеми зводить різноманітність проявів педагогічних взаємодій лише до технології навчання. Так, безпосередня організація діяльності щодо навчання є основною для функціонування освітньої системи, однак лише нею не обмежується. До того ж людина, обізнана із системним підходом, має право піддати сумніву те, що будь-який контакт педагога й студента може бути визначений як система (пам'ятаючи про ознаки, характерні для різних систем). Поняття «система» часто використовується для аналізу роботи педагогічного університету або школи, а це передбачає, що в наявному «механізмі» цих освітніх закладів усі компоненти мають перебувати в прямій чи опосередкованій взаємодії. Наприклад, щоб ефективно керувати шкільним «механізмом», необхідно бачити, усвідомлювати багатосторонній взаємозумовлений зв'язок, відслідковувати й коригувати функціонування його сильних і слабких сторін, забезпечувати вписаність цієї системи в мікро- й макросоціум, у світовий освітній простір.

Педагогічна взаємодія та її особливості в освітній галузі привертала особливу увагу науковців-дослідників теорії навчання ще з кінця 1960-х рр., що знайшло відображення у принципах навчання (як зв'язок теорії з практикою, принцип виховуючого навчання, принцип поєднання індивідуального й колективістського підходів до організації навчання); у поєднанні різних принципів у педагогічній практиці (наочності й активності, доступності й науковості тощо); у методах навчання, застосування яких завжди засноване на їх поєднанні, оскільки ефективність педагогічного контакту (і в навчанні, і у вихованні) залежить від правильного, оптимального підбору різних методів і засобів; у визначенні форм навчально-виховної роботи в досягненні поставленої мети (навчальної, позакласної й позашкільної; індивідуальної й колективної; сімейної, соціальної, організаційно-педагогічної тощо).

Аналіз наукових праць засвідчив, що в 1970-х рр. акцент в осмисленні педагогічної взаємодії зміщується в галузь виховної роботи, якій в цей період надається пріоритетне значення в Україні.

На початку 1990-х рр. науковці констатують необхідність подолання розриву між теорією й практикою освіти, що відчувається не тільки «знизу», а й «зверху», проте, як наголошують дослідники проблеми, саме взаємодія педагогічної науки й практики є основою вдосконалення навчально-виховного процесу. Критикуючи науку за надлишкове теоретизування, провідною стає теза про те, що подолати «теоретизування» можливо лише за умови, що буде розроблено «систему умов, яка створює основу для перетворення взаємодії педагогічної науки й практики в безперервний керований процес удосконалення навчально-виховної діяльності» [2]. Однак система умов зводиться до концепції динамічного діагностування масового педагогічного досвіду: виявлення освітніх потреб і оперативне, адресне їх задоволення. Безсумнівно, таке діагностування (або моніторинг) освітнього процесу є важливим складником взаємодії науки й практики. Дійсно, організація такої взаємодії здійснюється не заради еkleктичного поєднання, але заради знаходження спільно-

го «поля» науки й практики, де є властивості, характерні для взаємодії в цілому: суперечливість як джерело руху, активність сторін, причинна зумовленість тощо, – вони є механізмом забезпечення прогресивного розвитку педагогіки й освітньої системи.

У процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні відносини офіційного (підпорядкування, управління тощо) або неофіційного характеру (дружба, любов, ворожнеча тощо). Порівняно із взаємодією, формування відносин має менш керований характер, хоча ці відносини можуть сприяти процесу спільної діяльності або перешкоджати йому. Іншими словами, діалектика відношень цієї пари понять полягає в тому, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємовідносин суб'єктів діяльності, але потім, за умови повторних контактів, взаємовідносини починають впливати на процес педагогічної діяльності.

Як же співвідносяться одне з одним вплив і педагогічна взаємодія? Під «впливом» звичайно розуміють зміну поведінки певної людини під впливом іншої. Вплив може бути спрямованим (переконання, навіювання) і неспрямованим (наслідування, зараження), у той час як педагогічна взаємодія завжди характеризується регламентованістю (організованістю), що продиктована самою структурою освітнього процесу. Тому ці поняття перебувають в умовах взаємозумовленості:

- педагогічна взаємодія й вплив можуть бути рівнозначними, підсилюючи й підкріплюючи одне одного в тому разі, якщо педагог (який уже перебуває в силу обставин у системі педагогічних взаємодій) має сугестивні властивості;

- педагогічна взаємодія може передувати впливові: коли ціннісні орієнтації педагога в певний період починають впливати на процес формування цінностей і світосприйняття студентів або школярів (у практиці педагогіки такий процес має ненаукові назви «дорослі», «дозріли» тощо);

- у підлітковому віці вплив може передувати педагогічній взаємодії: під час вибору навчальної спеціалізації (після одержання неповної загальної середньої освіти); чи більш частковий епізод: школяр, захоплений вивченням історії, іноземної мови тощо, як правило, по-іншому будує свої відносини з учителем історії, іноземної мови, ніж учень з іншими когнітивними інтересами.

Щодо співвідношення між впливом і взаємодією в педагогічному процесі, слід відзначити, що вплив характеризується як цілеспрямоване перенесення інформації й досвіду від однієї людини до іншої, наприклад, спрямований вплив, пов'язаний з переконанням, навіюванням (у певних випадках навіть з гіпнотичним навіюванням). Принципова різниця між впливом і взаємодією полягає в тому, що вплив є односпрямованим, у той час як у взаємодії, а особливо педагогічній, мають бути наявні прямий і зворотний зв'язки, оскільки ефективність взаємодії визначається реакціями учасників діяльності, які коригують ефективність одержання кінцевого результату.

Вплив у педагогічному процесі може бути виправданий у випадку вирішення тактичних завдань, але постійний вплив може спричинити негативні наслідки в майбутньому, залежно від особистісних якостей об'єкта впливу: з одного боку, втрату ініціативності, віри в себе, небажання приймати відповідальні рішення тощо, а з іншого, навпаки, може викликати формування позиції індивідуалізму в прагненні зберегти власне «Я», негативізму, агресивності стосовно суб'єкта впливу.

Ситуація ускладнюється тим, що протягом тривалого часу в педагогічному процесі ставилися тактичні завдання – передавання знань, умінь, суспільного досвіду. Найбільш швидкий шлях вирішення цих завдань здійснювався через вплив, що чітко простежувалося в педагогічних установках. Однак з розвитком гуманістичної психології й педагогії, з розробкою й реалізацією особистісно-орієнтованого підходу в освітній діяльності виникає потреба в зміні професійної орієнтації педагога з впливу на взаємодіючу позицію в педагогічному процесі. При цьому вплив залишається в арсеналі вчителя як один з механізмів педагогічної взаємодії, покликаний вирішити конкретні, найближчі завдання.

Заслужують на особливу увагу суперечливі відношення взаємодії й розвитку. Взаємодія, зокрема й педагогічна, спрямована на створення відносно збалансованого (тимчасового або стійкого) стану сторін-учасників. А розвиток, який розуміється як невідворотна спрямована зміна об'єктів, унаслідок якої виникає їх новий якісний стан, часто порушує

установлений баланс станів. Поштовхом до розвитку із стану взаємодіючого спокою можуть стати ситуації, що виникають як усередині системи, так і за її межами. Відомий хрестоматійний приклад, коли в одному з класів американської середньої школи з'явився психолог, щоб дослідити розумові здібності дітей. Після відповідних тестів він оголосив імена тих, хто показав найбільш високий «коефіцієнт інтелектуальності» (IQ). При цьому він свідомо здійснив обман: серед тих, кого він назвав «найрозумнішими», більше половини в дійсності мали середні або невисокі розумові здібності. Через рік він прийшов у ту ж школу й з'ясував, що всі ті, кому він створив репутацію «найрозумніших», стали найкращими учнями в класі. Але про його фальшування ніхто не знав. Отже, репутація розумника створила зі слабких інший «Я-образ», що спонукав їх із зацікавленням і старанністю ставитися до навчання [3]. Іншими словами, результати тестування виявилися тим фактором, який порушив звичні позиції учасників педагогічної взаємодії й стимулював школярів до саморозвитку.

Процес розвитку прагне невідворотних новоутворень компонентів системи, формування нових, більш високих і складних станів і зв'язків. І далеко не завжди в педагогіці цей процес виявляється виправданим з точки зору одержуваних результатів. Звідси виникають проблеми не тільки на рівні взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, але й на рівні структурних підрозділів педагогічних університетів або шкіл.

У порівняльному понятійному аналізі взаємодії не можна не враховувати умовного характеру самого розподілу взаємовідносин, впливів, розвитку тощо, оскільки всі вони відображають різнопланові зв'язки взаємодії особистості з оточуючим світом та іншими людьми. Але при порівнянні понять чіткіше вимальовуються нюанси, що характеризують взаємодію в педагогічній системі. Порівняльний аналіз можна продовжувати й далі, але висновок буде підтверджуватися: педагогічна взаємодія завжди займає провідну або співвідпорядковану, але не підпорядковану позицію в категорійному апараті педагогіки. Це узгоджується з тезою, що категорія «педагогічна взаємодія» є базовою для педагогічної науки й практики.

Отже, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. До властивостей загального порядку відносимо: 1) причинну зумовленість, адже немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не відбувалася б взаємодія; 2) суперечливість педагогічних взаємодій, яка полягає у зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого – в прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо; 3) активність, яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій; 4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії.

Отже, на підставі загальної характеристики саме педагогічної взаємодії можна визначити її як детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє кількісні та/або якісні зміни вихідних властивостей і станів означених вище суб'єктів і об'єктів.

Як специфічні властивості педагогічних взаємодій можна виділити такі: детермінованість соціокультурною й освітньою ситуаціями; взаємозв'язок соціальних, психологічних і власне педагогічних підходів в організації педагогічних взаємодій; послідовність, безперервність і одночасну дискретність педагогічних взаємодій; спрямованість на передавання знань, умінь суспільного досвіду підростаючому поколінню для соціального відтворення суспільства; необхідність створення умов для самоактуалізації й самореалізації кожного суб'єкта, залученого до системи педагогічних взаємодій; діалектичний взаємозв'язок з процесом спілкування і його функціями (інформативною, інтерактивною й перцептивною) як основою педагогічного процесу; закономірну асиметричність позицій суб'єктів педагогічної взаємодії, яка створює підстави для розвитку й саморозвитку суб'єктів і об'єктів у педагогічному просторі.

Висновки. Таким чином, педагогічна взаємодія, що, безумовно, має свої особливості, потребує найрізноманітніших досліджень стратегій, форм, механізмів на різних рівнях. Цей

підхід дозволить вивчати педагогічні взаємодії не тільки як окремі прикладні напрями педагогіки, але і як загальну, базову категорію філософії освіти.

Список використаної літератури

1. Чусовитин Л.Г. Диалектика взаимодействия и отражения / Л.Г. Чусовитин. – Новосибирск: Наука, 1985. – С. 75.
2. Турбовской Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Я.С. Турбовской. – М.: АПН СССР, 1992. – С. 7.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – С. 27.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь; 2007. – С. 1719.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1983. – 713 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – С. 15.
7. Радугин А.А. Социология: курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – С. 43.

В статье раскрыты особенности педагогического взаимодействия, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты взаимодействия и влияния, взаимодействия и развития.

Ключевые слова: взаимодействие, влияние, действие, развитие, педагогическое взаимодействие.

The features of pedagogical interaction are discovered, general and distinct features of interaction and influence, interaction and development are defined and characterized in the article.

Key words: interaction, effect, actions, development, pedagogical interaction.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378

О.О. ФУНТИКОВА,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри управління освітніми закладами Класичного приватного університету,
м. Запоріжжя

МАЙБУТНЬОМУ ПЕДАГОГУ ПРО ДИНАМІЧНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток дитини становлять біогенетичні, когнітивні, психосексуальні, психосоціальні основи. Кожна основа розвитку дитини має свої стадії та фази. Відомі дослідники Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Ж. Піаже, З. Фрейд, С. Холл розробили модель розвитку дитини та обґрунтували теоретичне моделювання.

Ключові слова: розвиток дитини, модель розвитку дитини, стадії, фази розвитку дитини дошкільного віку.

Постановка проблеми. Дитина постійно вступає в дійові відносини з фізичним, соціальним, культурним, комунікативним середовищем, що її оточує та безпосередньо впливає на її актуальний та потенціальний психосоматичний розвиток, але науковці розглядають цей процес неоднозначно та визначають різні його стадії, етапи, фази. Біогенетичні, когнітивні, психосоціальні, психосексуальні, вікові основи розвитку дитини відображають деякі закономірності, але сучасні моделі не достатньо узгоджені між собою, що впливає на якість розуміння студентами системи діючих закономірностей у дитинстві.

Мета статті – проаналізувати та розкрити основні стадії, фази, етапи розвитку дитини на підставі теоретичних моделей, які були створені відомими науковцями, такими як: Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Ж. Піаже, З. Фрейд, С. Холл.

Аналіз досліджень. Розвиток дитини розглядається з позиції таких підходів: біогенетичного (С. Холл); когнітивного, складовими якого є навчання, виховання, пам'ять і розуміння (Ж. Піаже); психосексуального, що відображає оральну, анальну, фалічну стадії (З. Фрейд); психосоціального, який розкриває такі стадії розвитку дитини, як орально-сенсорна, м'язово-анальна, локомоторно-генітальна, латентна, підлітковість і юність, молодість, дорослість, зрілість (Е. Еріксон); періодизації психічного розвитку, критеріїв актуального та потенціального рівнів розвитку (Л.С. Виготський); вікової періодизації психічного розвитку як зміни провідних типів діяльності у дитинстві (Д.Б. Ельконін); інтелектуального розвитку дитини як ступеня оволодіння розумовими діями (П.Я. Гальперін); аналізу та генезису рухів (О.В. Запорожець); культурно-історичного як взаємозв'язку довільних психічних функцій із соціальними факторами (Л.С. Виготський).

Виклад основного матеріалу. Процес фізичного, соціального, психічного розвитку дитини відбувається як активний і творчий процес на підставі тих потреб, які у неї виникають. Цей процес поступовий, у міру того як дитина вступає в дійові відносини з фізичним, соціальним, комунікативним середовищем, що її оточує. Є дві точки зору на процес розвитку дитини в цілому. Згідно з однією з них цей процес безперервний, згідно з іншою – дискретний.

Перша точка зору передбачає, що розвиток дитини іде не зупиняючись, не прискорюючись чи сповільнюючись, тому немає жодних чітких меж для вирізнення одного етапу від іншого.

Згідно з другою точкою зору розвиток проходить нерівномірно, прискорюючись або зупиняючись, і це дає підстави для виділення стадій або етапів у розвитку дитини, якісно відмінних один від одного.

Залежно від своїх теоретичних установок прихильники періодизації психічного розвитку дитини поділяють цей процес на більшу чи меншу кількість стадій, використовуючи при цьому різні критерії і виділяючи різний психологічний склад стадій.

Так, прихильник біогенетичного підходу Стенлі Холл вважав, що онтогенез психіки дитини в цілому повторює її філогенез, і виділив стадії молодшого віку, дитинства, підліткового віку і юності, які відповідають стадіям розвитку психіки тварин: дикості, початку цивілізації, епосі романтизму [17].

За когнітивною теорією розвитку Ж. Піаже, велике значення має пізнання як процес, завдяки якому дитина розуміє світ. Складовими процесу пізнання є навчання, виховання, пам'ять і розуміння. Пізнавальний (когнітивний) розвиток дитини полягає у вдосконаленні цієї інтелектуальної здатності здобувати знання. Когнітивний розвиток – це зростання і вдосконалення різноманітних аспектів інтелектуальних здібностей дитей.

Найбільший внесок у дослідження витоків і розвитку дитячого інтелекту зробив швейцарський психолог Жан Піаже [12; 13]. На думку Ж. Піаже, дитина, розвиваючись, поступово використовує більш складні форми для організації інформації і розуміння оточуючого світу. На шляху цього розвитку є чотири якісно відмінні періоди: сенсомоторний, доопераційний, період конкретних операцій і період формальних операцій.

Сенсомоторний період, своєю чергою, поділяється на 6 достатньо виражених стадій. Сенсомоторна стадія когнітивного розвитку від народження до 2 років (перша, за Ж. Піаже). Малюки пізнають оточуючий світ завдяки таким діям: розглядання, хапання, смоктання, кусання тощо.

Характерним явищем сенсомоторного періоду є ігри з предметами.

4–5 місяців – малюки дотягуються до предметів, хапають їх і тримають у руках. Ці дії називаються дослідно-маніпулятивними. З кожним місяцем вони ускладнюються.

9 місяців – діти розмахують предметами, перевіряють на міцність, крутять у різні боки. Розуміння сфери застосування оточуючих предметів у них немає.

15–18 місяців – пробують користуватися предметами за їх призначенням (роблять вигляд, що варять кашку).

21 місяць – намагаються використовувати багато предметів за призначенням (нагодувати ляльку, покласти спати тощо).

24 місяці – гра максимально наближається до реальних умов (везуть ляльку на прогулянку в парк, машинки їдуть на заправку тощо).

У трирічному віці дошкільники перетворюють своїх ляльок в уявних людей (тата, маму, вихователя), виникають складні форми наслідування дорослих, фантазування.

Наслідування – це ще одна особливість сенсомоторного періоду. На думку Ж. Піаже, навіть найпростіше наслідування передбачає складний підбір схем дії. Діти вже в 6–7-місячному віці здатні запам'ятовувати і відтворювати побачену послідовність дій. Згідно з теорією Ж. Піаже головним досягненням сенсомоторного періоду є розуміння малюками постійності об'єктів, усвідомлення того, що об'єкт існує у часі і просторі. Воно настає приблизно у півторарічному віці. Здатність дітей до розуміння простору Ж. Піаже пов'язує з локомотивними вміннями, коли дитина починає повзати, досліджувати простір, висувати здогадки, перевіряти їх (а куди ж закотився м'ячик?).

Доопераційна стадія – від 2 до 7 років (за Піаже). Діти набувають здатності користуватися мовою. Слова-символи обмежені їх особистим (егоцентричним) безпосереднім досвідом і, здебільшого, надмірно конкретизовані.

Символічна репрезентація – здатність уявляти минулі і теперішні події, досвід і поняття за допомогою слів, висловів, жестів чи інших знайомих засобів. Таким чином, когнітивний розвиток дитини, за Ж. Піаже, починається з удосконалення сенсомоторних схем. Інтелект малюка розвивається завдяки вдосконаленню і видозміненню цих схем у процесі адаптації. Особливої уваги заслуговує різновид адаптації, названий циркулярною реакцією:

завдяки цьому процесу малюк відкриває для себе власне тіло і починає навмисне використовувати його можливості з метою впливу на оточуючих.

Згідно з моделлю когнітивного розвитку Ж. Піаже, діти набувають ряду основних інтелектуальних здібностей протягом перших двох років. Тому так важливо, щоб саме у цей період розвитку дитина була максимально забезпечена різноманітними іграшками та необмежена в просторі пізнання навколишнього світу.

Є інша, *психосексуальна, теорія* розвитку дитини за Зигмундом Фрейдом, яка має такі етапи.

Оральна стадія, за З. Фрейдом, перша стадія психосексуального розвитку (від народження до 1,5 року), протягом якої рот дитини стає осередком почуттєвої насолоди.

Анальна стадія, за З. Фрейдом, – друга стадія психосексуального розвитку (від 1,5 до 3 років), протягом якої почуттєва насолода дитини пов'язана з процесами виділень. Дитина заклопотана проблемами керування цими процесами, такими як «стримування» і «випускання».

Фалічна стадія (від 3 до 5 років), протягом якої почуттєві насолоди дитини зосереджуються на геніталіях. Суть цієї теорії полягає в тому, що поведінка дитини детермінована виключно внутрішнім середовищем, що вона ґрунтується тільки на біологічній основі, тваринних потягах, складовими яких є сексуальні і агресивні.

На думку З. Фрейда, інстинктивні потреби організмів принципово антисупільні. Але те, що дійсно потрібно людині, знаходиться усередині, а сама людина живе у соціумі і змушена адаптуватися (примиритися) до нього. Ціною такої адаптації, вважає З. Фрейд, є неврози чи тривога [14; 16].

Представники психоаналітичної теорії вважають, що невдачі адаптації в ранньому віці даються взнаки протягом довгого часу. Тому основна увага приділяється історії вивчення розвитку дитини в ранньому дитинстві (від народження до п'яти років).

Згідно з теорією Фрейда, при народженні дитина являє собою чисте «Воно», примітивну складову частину особистості, яка прагне насолоди. «Воно» діє згідно з принципом задоволення, тобто змушує індивіда шукати постійного і моментального задоволення своїх імпульсів. У силу біологічного дозрівання дитини розвивається і його «Я» – це та реальність, з якою доводиться рахуватися, стримувати свої бажання, підкорятися вимогам суспільства тощо. Між 3–6 роками з'являється «Понад-Я», наша совість, «міліціонер», яке постійно конфліктує з нашою біологічною сутністю – «Воно» [15].

З точки зору З. Фрейда, якщо на оральній, анальній чи фалічній стадіях дитина відчувала сильну фрустрацію або дуже велике задоволення, то може настати фіксація на потребах цієї стадії. Окрім цього, реакції батьків на будь-якій із цих стадій можуть мати глибокий вплив на розвиток особистості дитини. Наприклад, дуже суворе ставлення батьків до дитини, яку привчають до горщика, може перетворитися надалі в манію до акуратності і пунктуальності (оральна стадія). Чи реакція батьків на фалічній стадії, коли діти відчувають до батьків протилежної статі сильний несвідомий сексуальний потяг. Незадоволення потреби виливається у тривогу. Діти вчаться притуплювати свої почуття і послаблювати тривогу, намагаючись ідентифікуватися з батьками однієї статі.

Наступна модель розвитку дитини розкрита у *психосоціальній теорії* Еріка Еріксона, яка має свою стадіальність [19].

На відміну від З. Фрейда його модель розвитку дитини є психосоціальною, а не психосексуальною. Еріксон вважав, що зростання особистості ґрунтується на розв'язанні соціального конфлікту, що виникає при взаємодії у вузлових моментах розвитку, наприклад, при годуванні малюка чи при навчанні ходити. Як і З. Фрейд, Е. Еріксон вважав, що задоволення інстинктів є однією з рушійних сил життя, але не меншого значення він надавав синтезу «Его» – упорядкуванню та інтегруванню досвіду. Е. Еріксон акцентує увагу на впливові культури і суспільства на розвиток людини і набутті нею «Его-ідентичності».

Еріксон постулює 8 вікових стадій: орально-сенсорну, м'язово-анальну, локомоторно-генітальну, латентну, підліткову і юність, молодість, дорослість, зрілість.

Орально-сенсорна (від народження до 1 року). Психосоціальний результат – довіра чи недовіра. Залежно від того, як доглядають дитину в ранньому віці, у неї виробляється ставлення до оточуючого світу. Доброта, ніжність, ласка, постійна увага і турбота сприяють розвитку довірливого ставлення до оточуючого світу і навпаки.

М'язово-анальна (від 2 до 3 років). Психосоціальний результат – автономія і вагання. Коли дитині вдається щось зробити самостійно, то вона набуває впевненості у своїх силах, вміння контролювати себе, а справедлива оцінка і похвала дорослих сприяє розвитку цього самопочуття. Але коли дитина потерпає від постійних невдач і її за це карають чи називають замазурою, поганою, невдахою (замість того, щоб показати і допомогти правильно зробити якусь дію), то надалі дитина буде сумніватися у власних силах і відчувати сором. Локомоторно-генітальна (від 4 до 5 років) – ініціатива чи почуття провини. Діти цього віку відрізняються дослідною активністю. Їх ще називають «чомучками». Якщо їхня цікавість до оточуючого світу задовольняється і ефективно управляється з боку дорослих, виявляється терпимість, лояльність, то діти набувають вміння асертивного способу поведінки і сильного відчуття ініціативи. З іншого боку, суворий контроль дослідної активності дитини, та ще й покарання (за, так би мовити, надактивність), призводить до розвитку відчуття провини за кожні свої вчинки.

Вони фокусують у собі загальні для всіх людей умови розвитку, в які потрапляє кожна людина протягом свого життя.

Кожна стадія характеризується психосоціальним конфліктом, який має бути вирішено. Досвід вирішення конфлікту індивід переносить у інші стадії свого розвитку.

За Е. Еріксоном, психологічний розвиток проходить у результаті взаємодії між біологічними потребами індивіда і вимогами суспільства.

Рамки його теорії охоплюють весь період життя людини.

Для Е. Еріксона его-ідентичність – це ядро, навколо якого формується особистість.

Виділені стадії розвитку Е. Еріксон розглядає як періоди життя, протягом яких набутий індивідом життєвий досвід диктує йому необхідність найбільш важливих пристосувань до соціального оточення і зміцнення власної особистості. Хоч на спосіб вирішення індивідом цих конфліктів великий вплив мають установки батьків, але соціальне середовище є не менш впливовим.

Спосіб вирішення конфлікту, з яким індивід стикається вперше, накладає відбиток на те, як він буде справлятися з наступними. Незважаючи на те, що кожен конфлікт має більш важливе значення порівняно з іншими і є критичним тільки на певній стадії життєвого циклу, він існує протягом життя людини, але вже у повторі.

Таким чином, афект першого досвіду вирішення конфлікту, за Е. Еріксоном, накладає відбиток на все життя людини. Виховуючи дитину, про це важливо пам'ятати і враховувати батькам і вихователям.

Когнітивний розвиток дитини в соціальному контексті відображено у вітчизняній психології.

Міцний фундамент періодизації психічного розвитку заклав Л.С. Виготський. Він дійшов висновку, що світ набуває для нас змісту, завдяки засвоєнню значень, які поділяють оточуючі нас люди [1].

Людство створює значення, якими колективно користується і які передаються від покоління до покоління. Це стосується і розвитку дитини. Для когнітивного розвитку малюка Л.С. Виготський визначив два рівні. Перший рівень – це рівень актуального розвитку дитини, який визначається її здатністю самостійно вирішувати завдання. Другий рівень – це рівень її потенційного розвитку, що визначається характером завдань, які дитина могла б вирішити під керівництвом дорослих або разом з більш досвідченим ровесником. Відстань між цими двома рівнями Л.С. Виготський назвав зоною найближчого розвитку [2; 3].

Л.С. Виготський підкреслював, що для повного розуміння когнітивного розвитку дітей і відповідної побудови навчання потрібно знати не тільки актуальний, але й потенційний рівень їх розвитку [4; 5].

Для Л.С. Виготського і його послідовників когнітивний розвиток тісно переплітається із соціальним і культурним життєвими контекстами.

Таким чином, для розуміння когнітивного розвитку дитини необхідно дослідити процеси, що відбуваються під час соціальної побудови знань.

Головними критеріями поділу були властиві для кожної стадії психічні новоутворення, які визначаються характеристиками стійкої, адекватної для кожного віку соціальної ситуації розвитку. Виділяють такі етапи розвитку: дитинство, ранній вік, дошкільний вік, молодший

шкільний, підлітковий, юнацький. Кожний стабільний вік має кризові періоди, під час яких змінюється соціальна ситуація розвитку.

Л.С. Виготський розробив теорію суспільно-історичного походження вищих психічних функцій людини під впливом соціального оточення. Він показав, що тільки у спілкуванні в певних соціальних умовах життя можливий розвиток вищих, суто людських особливостей психіки: довільної пам'яті, логічного мислення, мови. За Л.С. Виготським, найбільш суттєвими культурними, соціальними знаками є мовлення і мова.

Основними положеннями теорії, що пояснює механізми взаємодії дитини із середовищем, є такі: малятко відповідає на вплив зовнішнього середовища якимось рухом; на базі простих, безумовних рефлексів формуються численні, більш складні механізми – умовні рефлекси. Дитина починає реагувати на подразник, який не має для неї життєво важливого, біологічного значення; формування умовних рефлексів – це створення нервових часових зв'язків у корі головного мозку; зовнішніми подразниками для маленької дитини є, насамперед, безпосередній вплив предметів і явищ природи.

На другому році життя подразником для дитини стає слово як особливий сигнал узагальнюючого характеру. До того ж, асоціативні зв'язки на словесні сигнали формуються значно швидше, ніж на першосигнальні подразники; після засвоєння мовленнєвої асоціації відновлюються значно легше і швидше, ніж першосигнальні; засвоєння дитиною мови як одиниці спілкування (особливо характерним є для дошкільного віку) різко змінює всі її взаємовідносини з оточуючим середовищем.

Теорія періодизації розвитку дитини, за дослідником Д.Б. Ельконіним [20], обґрунтовує зміну провідних типів діяльності і відповідні стадії: епохи, фази, періоди.

Періодизація розвитку дитини, за Д.Б. Ельконіним, має такий вигляд:

Дитинство (від народження до 1 року) – безпосереднє емоційне спілкування. На його фоні формуються орієнтаційні і сенсомоторно-маніпуляційні дії, тобто дії, які супроводжуються і певним чином управляються зоровими, слуховими, м'язово-руховими та іншими відчуттями і сприйманнями. Найважливішими психічними новоутвореннями є потреба дітей у спілкуванні з дорослими і в емоційному ставленні до них.

Ранній вік (від 1 до 3 років) – предметно-маніпуляційна діяльність, у результаті якої дитина оволодіває соціально виробленими засобами дій з предметами в співдружності з дорослими. При цьому розвиваються психічні новоутворення – мова, наочно-дійове мислення.

Дошкільний вік (від 3 до 7 років) – рольова гра, у процесі якої дитина оволодіває «фундаментальними смислами людської діяльності». Тут же формуються такі психічні новоутворення, як прагнення до соціально значущої і соціально оцінюваної діяльності, які характеризують готовність дитини до шкільного навчання.

Виділені два типи фаз вікового розвитку – це фази оволодіння мотиваційною стороною людської активності і фази засвоєння операційно-технічної сторони діяльності.

Згідно з цим дошкільний вік – вік оволодіння смислами людської діяльності в грі і молодший шкільний вік – вік оволодіння засобами розумової діяльності в навчанні – становлять дві фази єдиної епохи – дитинства. Згідно з цією періодизацією, розвиток психіки на певних вікових періодах пов'язаний з появою під дією навчання і виховання так званих новоутворень. Вони є тими показниками, які необхідно враховувати при залученні дитини до того чи іншого виду діяльності. Власне з психічними новоутвореннями пов'язане в психології поняття провідного виду діяльності, який на кожному віковому етапі обумовлює важливі зміни в психіці людини.

Найважливіша проблема вікової психології полягає в такому: чи розвиваються взагалі психічні процеси протягом людського життя, чи просто з віком поступово виявляються спадково задані якості?

Найбільш правомірною є концепція, згідно з якою розвиток психічних функцій пов'язують з особливостями взаємодії людини з оточуючим середовищем. При цьому морфологічні зміни не обмежені завершенням: вони тривають усе життя. Суть головного положення цієї концепції полягає в тому, що вищі психічні функції формуються в діяльності, а вродженими можуть бути тільки задатки, які розуміють як передумови чи умови розвитку здібностей.

Зовнішні матеріальні дії, які виконує дитина, є вихідним матеріалом для розвитку вищих психічних функцій. У наймолодшому віці ці пізнавальні дії спостерігаються легко: малюк бере предмет, розглядає. Для того, щоб вирішити поставлене перед дворічною дитиною завдання, вона змушена реалізовувати кожну дію в руках. У цей період її дії є максимально розгорнутими, вони складаються з багатьох видимих компонентів. Поступово, протягом вікового розвитку, ці компоненти видозмінюються: кількість їх зменшується, а компоненти якісно перетворюються. Такі зміни називаються згортанням. На певному етапі такого розвитку при навчанні поряд із згортанням формується і занурення – зникання зовнішніх, рухових компонентів пізнавальної дії і перетворення їх у розумові операції. У дитини відбувається поступове зміщення акцентів: спочатку вона пізнає світ завдяки діям, потім – завдяки мові і мисленню. Іншими словами, відбуваючись відкрито, сповільнені дії врешті-решт перетворюються на блискавичні високоорганізовані системи внутрішніх операцій. Таким чином, зовнішні дії поступово згортаються і занурюються.

Науковець П.Я. Гальперін виділив такі характеристики розумової дії: ступінь оволодіння; повнота реально виконуваних операцій; ступінь скорочення; міра засвоєння [6].

Ступінь оволодіння при цьому визначається рівнем предметної дії, голосної вимови (і вже без спирання на реальні предмети) та рівнем розумової дії. Це обов'язкові для дитини фази перетворення зовнішньої дії у внутрішню [7; 8].

Для довільних рухів аналогічний шлях розвитку прослідкував О.В. Запорожець [9]. Він довів, що вироблення кожної навички руху пов'язане з переходом від розгорнутої послідовності дій, яка спирається на зовнішні засоби, до згорнутих і скорочених схем рухів, які спираються не на роздрібнене керування кожним м'язом окремо, а на загальні команди рухів. Динамічні схеми, які створюються в результаті згортання, дозволяють настільки плавно і економно виконувати складні рухи, що вони отримали назву «кінетичні моделі».

Принцип занурення дає можливість діяти в уяві. Те, що дії виконуються подумки, має свої позитивні моменти. Так, наприклад, спортсмен перш ніж виконати складну дію, детально уявляє її подумки («прокручує в голові»). Це допомагає йому добиватися високих результатів. Такі вправи для паралізованої людини сприяють успішному відновленню нервової провідності.

Занурення і згортання – це основні механізми розвитку і вдосконалення психічних функцій. При цьому постійно підвищується швидкість їх реалізації, що суттєво покращує пристосування людини до зовнішнього середовища. Розуміння механізмів занурення і згортання дало можливість психологам розробити нові методи навчання.

Поряд із зануренням і згортанням загальною рисою вищих психічних функцій є довільність. Культурно-історична концепція Л.С. Виготського пов'язує розвиток довільності психічних функцій із соціальними факторами [1]. Згідно з Л.С. Виготським, вищі психічні функції формуються спочатку як зовнішні форми сумісної, колективної діяльності людей і лише поступово, у результаті занурення, вони стають психічними процесами індивіда. Він вважав, що використання знаків як психічного знаряддя дозволяє людині перебудовувати свою психічну діяльність так само, як використання штучних знарядь принципово розширює межі її трудової діяльності. У той час як ці та інші знаряддя спрямовані назовні і є засобами зовнішньої діяльності знак, насамперед, є засобом психологічної дії на свою поведінку, засобом внутрішньої діяльності, який спрямований на оволодіння людиною самою собою. Ці знаки-стимули, які довільно вводяться людиною у свою діяльність, виконують функції саморегуляції.

Усі зовнішні психічні функції розвиваються однаково. Спочатку вони формуються, спираючись на зовнішні дії, а з розвитком реалізуються як внутрішні дії без зовнішньої опори.

Дитина пізнає світ майже з першої миті життя. Але в житті дитини є певні етапи, які особливо сприяють розвитку тих чи інших навичок, здібностей, талантів.

Якщо згадати цей час, то надалі навчання буде набагато складнішим. Цей процес називається «імпринтингом». Суть його полягає в тому, що мозок отримує певні сигнали тоді, коли готовий їх сприйняти. Імпринтинг проявляється не тільки у людей, але й у тварин. У людей він навіть менше виражений, ніж у тварин, але від того його важливість не зменшується.

Наприклад, є критичний момент імпринтингу, коли дитина вчиться жувати їжу. Якщо десь у півроку не дати дитині тверду їжу, то потім вона буде відмовлятися від неї.

Видатний педагог Марія Монтессорі [10; 11] встановила, що найбільш сприятливим періодом для навчання дитини читанню є 4–5 років. Навички письма легше засвоюються у 3,5–4 роки, ніж у 6–7 років, коли зазвичай починають навчати у школі дітей писати.

Широко відомим є той факт, що музичний слух можна розвивати за допомогою практики. Японський музикант-педагог Судзукі рекомендує починати навчання гри на скрипці з 2,5 років. Судзукі радить привчати дитину до скрипкової музики з перших тижнів життя. Тоді музика закладається в мозку дитини, а коли вона підросте, то почне її відтворювати.

У психологічній літературі існують різноманітні точки зору щодо того, як саме дитина засвоює мову. Проте в цьому процесі можна чітко виділити 4 основні компоненти: наслідування, підсилення, уроджені мовні структури і когнітивний розвиток.

Наслідування. Звичайно, наслідуючи дорослих, повторюючи за ними слова, дитина формує таким чином свій словниковий запас. Але побудова дитиною речень і на сьогодні залишається загадкою. Більшість синтаксичних конструкцій є власним винаходом дитини, з якими вони дуже неохоче розлучаються.

Підсилення. Діти охоче повторюють слова, які досягнули мети (дитина отримала те, що хотіла) і отримала схвалення (посмішку, ласку, підвищену увагу) у дорослих, навіть якщо це і нісенітниця.

Уроджені мовні структури. Лінгвіст Ноам Хомський [18] висловив переконання, що дитина від народження володіє ментальною структурою, що призначена для оволодіння мовою. Він назвав цю структуру *механізмом оволодіння мовою* (МОВ), який дає змогу дитині вибірково переробляти отриману зовні мовну інформацію і формувати наслідувальну граматику, за якою вони створюють свою мову. Іншими словами, діти, почувши мову дорослого, несвідомо виводять на основі почутого граматичні правила і згідно з ними будують власні висловлювання. На думку Н. Хомського, цей процес проходить через ряд стадій: спочатку діти можуть засвоїти одні форми і тільки потім інші. Проте Н. Хомський вважає, що деякими базовими елементами мови людина володіє від народження. Теорія уроджених мовних структур допомагає пояснити універсальну для всіх народів здатність до оволодіння мовою і передавання її наступним поколінням, а також природну схильність малюків до оволодіння мовою. Ця теорія враховує неймовірну складність людської мови і показує неадекватність теорій наслідування і підсилення для пояснення процесу оволодіння мовою. Хоч деякі моменти теорії піддавалися критиці з боку вчених (що вона, власне, і не пояснює процесу оволодіння мовою), але вона відіграла позитивну роль у вивченні процесу оволодіння мовою і підштовхнула вчених до проведення важливих досліджень розвитку мовних здібностей протягом дитинства.

Група теорій щодо засвоєння дитиною мови головне місце відводить зв'язку між оволодінням мовою і тими поняттями і відносинами, що розвиваються у дитини. Доказом правомірності такого підходу є той факт, що основні граматичні структури на початковій стадії розвитку мови відсутні і розвиваються поступово. На цій основі провідні теоретики когнітивного підходу роблять висновок про те, що засвоєння таких граматичних структур залежить від попереднього когнітивного розвитку. З їхньої точки зору, жодна мовна структура не з'являється у дитини доти, поки вона не засвоїла поняття, які б її представляли. У віці від 1 до 4,5 років діти активно будують власні конструкції речень, створюють власну граматику, поступово наближаючись до граматики дорослих. Але в будь-якому віці діти здатні виразити в словах лише ті поняття, які вони вже засвоїли. Наприкінці 2-го року діти здатні до категоризації оточуючих предметів і явищ. Ж. Піаже вважає, що здібність до концептуалізації уяви передуює здібності виражати її словесно. Найновіші дослідження також вказують на те, що когнітивний і мовний розвиток тісно взаємопов'язані.

Висновки. Теоретичні моделі розвитку дитини відображають складний інволюційно-еволюційний поступальний рух когнітивних, діяльнісних, поведінкових, емоційних змін у часі. Особливістю психічного розвитку дитини є те, що його кінцеві форми задані тими зразками, які існують у суспільстві. Психічні функції дитини розвиваються в процесі оволодіння нею суспільно-історичним досвідом. Психічна діяльність дитини, її онтогенез опосередковані знаковою системою та системою мови. Онтогенетичний розвиток дитини не зу-

пинається протягом індивідуального життя, має свою стадіальність, етапність та фази, які змінюються лише за напрямом, інтенсивністю, характером та якістю.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1956. – 263 с.
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 300 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Педагогика, 1976. – 334 с.
7. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С. 36.
8. Гальперин П.Я. Формирование начальных математических понятий / П.Я. Гальперин // Дошк. воспитание. – 1961. – № 6. – С. 64–70.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
10. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – Гомель, 1993. – 336 с.
11. Монтессори М. Разум ребенка / М. Монтессори. – М., 1997. – 176 с.
12. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: ИЛ, 1963. – 448 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989.
15. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд; сост., научн. ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990.
16. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет: в 2 кн. / З. Фрейд; сост. А. Григорашвили. – Тбилиси: Мерани, 1991.
17. Холл Стенли. Эволюция в воспитании чувств природы у детей / Стенли Холл, 1914.
18. Хомский Ноам. Знание и язык / Ноам Хомский, 1986.
19. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон. – СПб., 1996.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1989. – 560 с.

Развитие ребенка составляют биогенетические, когнитивные, психосексуальные, психосоциальные основы. Каждая основа развития ребенка имеет свои стадии и фазы. Известные исследователи Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, О.В. Запорожец, Ж. Пиаже, З. Фрейд, С. Холл разработали модели развития ребенка и обосновали их теоретическое моделирование.

Ключевые слова: развитие ребенка, модель развития ребенка, стадии, фазы развития ребенка дошкольного возраста.

Biogenetic, cognitive, psychosexual, psychosocial factors affect child development. Developed numerous models of child development. Each foundation has its own child development stages and phases. These theoretical models of child development researchers have substantiated Vigotsky, Galperin, Elkonin, Zaporozhets, Piaget, Freud, Hall.

Key words: child development, child development model, stage, phase of development of preschool child.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПЕДАГОГІКА

УДК 37(477)

Є.М. ХРИКОВ,

доктор педагогічних наук, професор

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті на підставі аналізу реального стану організації самостійної роботи студентів, сучасних тенденцій розвитку вищої освіти та освітнього менеджменту запропоновано модель управління її якістю.

Ключові слова: моделювання, самостійна робота студентів, управління якістю, вища освіта.

Постановка проблеми. Особливістю сучасної кредитно-модульної технології вищої освіти є те, що обсяг самостійної роботи студентів може становити від однієї до двох третин навчального плану. Більшість вищих навчальних закладів, враховуючи те, що справжня освіта – це самоосвіта, визначають обсяг самостійної роботи студентів як дві третини навчального плану. Це призводить до того, що ефективність вищої освіти значною мірою залежить від ефективності організації самостійної роботи студентів.

Для того, щоб виконати свою функцію, організація самостійної роботи студентів повинна мати технологічні властивості, притаманні діяльності будь-якого викладача того чи іншого ВНЗ. Тому моделювання процесу управління якістю самостійної роботи студентів є актуальною науковою проблемою.

Аналіз досліджень. Проблема підвищення якості вищої освіти висвітлено в наукових працях В. Андрущенко, Я. Болюбаша, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя та інших дослідників. Сутність самостійної роботи студентів розглядали А. Алексюк, А. Вербицький, В. Козаков, В. Мороз та ін. Проте аналіз виконаних досліджень свідчить, що науковці розглядали переважно різні аспекти діяльності викладачів з організації самостійної роботи студентів. Діяльність же керівного складу ВНЗ з організації самостійної роботи студентів ще не була предметом спеціальних досліджень. Тому **метою статті** є розробка моделі управління якістю самостійної роботи студентів, яка буде враховувати сучасний стан її організації, тенденції розвитку вищої освіти та менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Для вдосконалення організації самостійної роботи студентів доцільно використовувати процесний підхід, який базується на ідеях міжнародних стандартів серії ISO 9000 [1–3]. У межах цього підходу самостійна робота студентів є підпроцесом навчального процесу. Для нашого дослідження важливими є такі ідеї процесного підходу: аналіз наявного стану процесу, спрямованість моделювання на його вдосконалення; налагодження взаємодії структурних підрозділів у вирішенні наявної проблеми; документування процесу; залучення керівництва до забезпечення удосконалення процесу; постійне удосконалення процесу, яке базується на його моніторингу; розгляд організації самостійної роботи з точки зору студентів, перетворення їхніх вимог на вимоги до здійснення процесу; забезпечення процесу необхідними ресурсами; визначення відповідальних за процес та функцій усіх залучених до його реалізації; розроблення методики вимірювання процесу; розгляд самостійної роботи як невід'ємної складової навчального процесу.

У вирішенні проблеми організації самостійної роботи студентів є декілька аспектів: мотиваційний, інформаційний, методичний, організаційно-процесуальний. Саме останній має забезпечити реалізацію завдань, пов'язаних з першими трьома аспектами.

Моделювання системи самостійної роботи студентів передбачає з'ясування слабких сторін її наявного стану. Опитування викладачів та студентів, спостереження за організацією навчального процесу, вивчення наукової літератури дозволяє визначити ці її властивості:

- неформованість у більшості студентів потреби у систематичній та плідній самостійній роботі;
- недостатність у традиційній лекційно-семінарській системі чинників, які стимулюють активну самостійну роботу студентів;
- недостатня інформаційна забезпеченість самостійної роботи студентів;
- незначний обсяг навчального навантаження, який передбачено викладачам для управління самостійною роботою студентів;
- невідповідність реального та запланованого обсягу самостійної роботи студентів;
- відсутність загальних для того чи іншого вищого навчального закладу стандартів організації самостійної роботи студентів;
- недостатня розробленість форм керівництва самостійною роботою студентів;
- недостатнє використання сучасних інформаційних технологій для організації самостійної роботи.

Традиційна лекційно-семінарська система не мотивує студентів до активної самостійної роботи. Цю ситуацію можна змінити, якщо змінити функцію лектора з ретранслятора навчальної інформації на організатора навчальної діяльності студентів, дві третини якої має становити самостійна робота. Для цього потрібно, щоб на сайті бібліотеки ВНЗ, на сайті підрозділу дистанційного навчання, або на сайтах викладачів були розміщені курси лекцій, а на сайтах факультетів чи інститутів – розклади занять. Це створює умови для реалізації інноваційної для українських ВНЗ технології проведення лекцій, на яких викладач організує обговорення навчального матеріалу, вже опрацьованого студентами. Багаторічний досвід використання цієї технології свідчить про значне підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів з матеріалами лекційних курсів.

Докорінної зміни потребує й технологія проведення у ВНЗ семінарських занять. При традиційній системі проведення семінарських занять студент може зовсім не готуватися, сподіваючись, що його не викличуть, або підготувати відповідь та виступити на занятті за власним бажанням тільки з одного з питань плану заняття.

Усунути наведені недоліки та забезпечити більш активну самостійну роботу студентів дозволяє технологія групового проведення семінарів. За цією технологією студентська група поділяється на мікрогрупи по 5–7 осіб, у кожній групі призначається або обирається лідер. Після вступного слова викладача на початку семінару кожна мікрогрупа під керівництвом лідера починає обговорення питання плану семінару, на що їм дається 5–6 хв. Після завершення обговорення лідери мікрогруп надають викладачу аркуш з прізвищами членів групи та двома оцінками – перша за конспект, друга – за знання першого питання плану семінару.

Наступним етапом стає колективне обговорення першого питання плану семінару. Досвід використання цієї технології свідчить, що для того, щоб забезпечити об'єктивність самооцінювання студентами своїх знань, можна ввести правило, за яким, якщо студент під час обговорення питання отримує більш високу або більш низьку оцінку, ніж отриману в мікрогрупі, то оцінка всієї підгрупи або підвищується, або знижується.

Важливою проблемою під час організації самостійної роботи студентів є створення банку навчальної та методичної інформації, розміщеної в мережі Інтернет. Її можуть скласти:

- мета, завдання та методичні рекомендації з організації самостійної роботи;
- лекційні курси;
- монографії, наукові статті, записи музичних творів та інші навчальні матеріали;
- списки рекомендованої для додаткового вивчення літератури;
- тести для самоперевірки та перевірки результатів самостійної роботи;

– норми обсягу часу, необхідного для виконання завдань самостійної роботи.

Затверджений відповідно до існуючої у ВНЗ системи роботи, такий перелік може виконувати функцію стандарту обов'язкового мінімуму під час організації самостійної роботи студентів.

Важливою умовою ефективності організації самостійної роботи студентів є визначення функцій усіх залучених до цього процесу.

Завідувач кафедри:

– організовує розробку навчальних планів та визначає обсяг самостійної роботи студентів;

– встановлює терміни розробки викладачами матеріалів, необхідних для організації самостійної роботи студентів;

– організовує розробку вимог до організації самостійної роботи студентів з дисциплін, які викладаються на кафедрі;

– здійснює моніторинг якості матеріалів, необхідних для організації самостійної роботи студентів;

– здійснює аналіз якості самостійної роботи студентів;

– організовує роботу з удосконалення системи самостійної роботи студентів за дисциплінами кафедри.

Викладачі:

– відповідно до університетського стандарту та вимог кафедри розробляють інформаційно-методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів;

– здійснюють керівництво самостійною роботою студентів;

– у встановлені терміни удосконалюють матеріали, необхідні для організації самостійної роботи.

Декани факультетів, директори інститутів:

– організовують обговорення самостійної роботи студентів на засіданнях вченої ради;

– здійснюють моніторинг задоволеності студентів організацією самостійної роботи викладачами та кафедрами.

Навчально-методичний відділ:

– організовує розробку документів, які регламентують організацію самостійної роботи студентів;

– здійснює вибіркового аналіз стану організації самостійної роботи студентів;

– координує діяльність факультетів з розробки навчальних планів.

Відділ моніторингу якості освіти:

– аналізує відповідність запланованого обсягу самостійної роботи реальному;

– аналізує тематику курсових, дипломних, магістерських робіт, зміст завдань для самостійної роботи студентів;

– аналізує використання бібліотечних фондів для організації самостійної роботи.

Проректор з навчальної роботи:

– організовує обговорення на засіданнях вченої ради ВНЗ питань організації самостійної роботи студентів;

– визначає обсяг навантаження викладачів для керівництва самостійною роботою студентів (за умов централізованої системи управління) та рекомендований обсяг навантаження викладачів за умов децентралізованої системи управління;

– приймає рішення щодо інформації, яку надає йому відділ моніторингу якості освіти та навчально-методичний відділ.

Як ми зазначали, важливу роль у забезпеченні якості самостійної роботи відіграє вмотивованість до неї студентів. Побудова системи мотивації передбачає усвідомлення вже наявних її елементів та доповнення новими. До традиційних елементів системи мотивації студентів можна віднести використання на аудиторних заняттях засобів, які підвищують інтерес студентів до вивчення певної дисципліни. Ці засоби відомі – поєднання теоретичних та практично орієнтованих складових навчального матеріалу, проблемність викладання, використання інтерактивних методів навчання, осучаснення змісту навчання, врахування вікових особливостей студентів тощо.

Значно впливають на рівень вмотивованості студентів інноваційні технології лекційних та семінарських занять, розглянуті вище. Важливими чинниками мотивації студентів до активної самостійної роботи є кредитно-модульна технологія організації навчального процесу, інформатизація самостійної роботи, зручність отримання навчальної та методичної інформації, система оцінювання навчальної діяльності, забезпечення оптимального обсягу самостійної роботи.

Кредитно-модульна технологія за своєю сутністю спрямована в першу чергу на забезпечення більш активної самостійної роботи студентів. Тому неформальна її організація підвищує рівень вмотивованості студентів. Але це можливо за умов забезпечення вимогливості викладачів та об'єктивної оцінки результатів навчальної роботи студентів.

Кредитно-модульна система передбачає, що ВНЗ самостійно вирішують, яке співвідношення у загальній оцінці студента оцінок за складання заліків, екзаменів, модульні роботи та самостійну роботу. У більшості ВНЗ внесок самостійної роботи у загальну оцінку вивчення студентом тієї чи іншої дисципліни незначний. Таке становище пояснюють тим, що модульні роботи та результати екзамену та заліку характеризують і якість самостійної роботи. З таким твердженням можна погодитись, але, якщо самостійна робота у навчальному плані становить до 60% годин, то більш вагомим має бути внесок у загальну оцінку саме оцінки самостійної роботи.

Інформатизація самостійної роботи студентів передбачає розміщення навчальних та методичних матеріалів у мережі Інтернет, створення можливості для спілкування студентів та викладачів за допомогою електронної пошти або скайпу та перевірки результатів самостійної роботи за допомогою тестів. Інформатизація самостійної роботи найбільшою мірою відповідає сучасним світовим тенденціям організації навчального процесу у ВНЗ та віковим особливостям студентів, тому може сприяти розвитку мотиваційної сфери студентів.

Інтернет може відігравати і негативну роль в організації самостійної роботи студентів. Така ситуація виникає в тих випадках, коли студенти отримують трафаретні завдання для рефератів, курсових, дипломних, магістерських робіт. Це дозволяє без зайвих зусиль знайти подібні роботи та за їх допомогою звітувати про виконання того чи іншого завдання.

Для подолання зазначених недоліків можна використовувати декілька засобів. Перший є менш трудомістким і полягає в розробці таких тем для студентських робіт, які передбачають не репродуктивне висвітлення тих чи інших проблем, а виконання творчих завдань. Вони можуть бути пов'язані з розробкою певних проектів, моделей, збиранням та аналізом статистичної інформації, порівнянням різних точок зору, виконанням конкретних виробничих завдань.

Другий передбачає більш детальну підготовчу роботу та може бути використаний для виконання дипломних та магістерських робіт. Під керівництвом провідного фахівця з тієї чи іншої проблеми на кафедрі розробляється комплексна тема дослідження та теми дипломних чи магістерських робіт, які виконують функцію підтем цієї теми. Цю роботу доцільно розпочинати за декілька місяців до офіційного початку виконання дипломних та магістерських робіт. Викладачі кафедри попередньо обирають, роботами на які теми вони будуть керувати, та розробляють мету, завдання, науково-практичний інструментарій, який дозволить реалізувати проект дослідження. Проекти досліджень затверджують на засіданні кафедри. Якщо є така можливість, то до розробки науково-практичного інструментарію доцільно залучати майбутніх дипломників та магістрантів. За результатами дипломних та магістерських робіт проводяться науково-практичні конференції та видаються збірки статей. Така технологія дозволяє не тільки залучити студентів до реальних наукових досліджень та розробок, а й унеможливити імітацію самостійної роботи за допомогою компіляції наявних в Інтернеті матеріалів.

Розглянемо варіант використання цієї технології на прикладі магістратури «Державна служба», однією із спеціалізацій якої є кадровий менеджмент. Відповідно до цієї спеціалізації на кафедрі державної служби та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка розроблено комплексну тему дослідження «Стан та напрями подальшого розвитку кадрової роботи в органах виконавчої влади Луганської області» та визначено теми окремих досліджень: стан та шляхи подальшого розвитку комплектації органів виконавчої влади кадрами; система оцінювання діяльності державних службовців в органах виконавчої влади; система забезпечення кар'єрного зростання державних службов-

ців в органах виконавчої влади; стан та напрями подальшого розвитку оплати праці державних службовців в органах виконавчої влади; шляхи удосконалення діяльності кадрових служб в органах виконавчої влади; технологія аналізу кадрового потенціалу органів виконавчої влади; аналіз плинності державних службовців в органах виконавчої влади; система адаптації державних службовців в органах виконавчої влади; система атестації державних службовців в органах виконавчої влади; використання методів адміністративного та соціально-психологічного впливу на державних службовців в органах виконавчої влади; стан та шляхи подальшого розвитку етики державних службовців; планування розвитку кадрового потенціалу в органах виконавчої влади; діяльність органів виконавчої влади з розвитку державних службовців; взаємодія органів виконавчої влади Луганської області з центром післядипломної освіти із забезпечення інтенсивного розвитку державних службовців; системний аналіз посадових обов'язків державних службовців органів виконавчої влади Луганської області.

Наступним кроком стає розробка дослідного інструментарію, що є найбільш складною частиною наукового дослідження. Цей інструментарій складають анкети, питання для співбесіди з державними службовцями, їх керівниками, громадянами, завдання для аналізу документів, проведення мікроекспериментів та інструкції з використання цих методів дослідження. Запропоновані методики можуть бути використані як для виконання магістерських робіт, отримання наукових фактів, так і в практичній діяльності органів виконавчої влади для вирішення проблеми підвищення якості їх функціонування.

Розвиток Інтернету призводить до того, що частина студентів у процесі самостійної роботи використовує неякісні, легко доступні матеріали, і це відбувається на тлі того, що бібліотеки ВНЗ комплектуються сучасною науковою літературою. Для того, щоб університетська бібліотека не програвала змагання з Інтернетом, вишівські матеріали, спрямовані на організацію самостійної роботи, мають бути зручними та цілеспрямованими. Викладачам необхідно надавати студентам не тільки списки рекомендованої для вивчення літератури, а більш конкретні завдання, які передбачають використання конкретної монографії, статті та збірки.

Вирішити проблему нормування навантаження викладачів щодо організації самостійної роботи студентів можна двома шляхами. Перший передбачає встановлення норм навчального навантаження відповідно до обґрунтованих реальних витрат часу викладача.

Другий передбачає відмову від традиційної системи планування навчального навантаження викладачів ВНЗ. Як відомо, ця система полягає у тому, що плануються та враховуються лише традиційні форми навчальної діяльності викладачів: лекції, семінари, практичні завдання, заліки, екзамени, консультації, керівництво курсовими, дипломними, магістерськими роботами, керівництво аспірантами, докторантами, а наукова, навчально-методична, громадська робота може плануватися в індивідуальних планах, але без певних норм часу.

Складність нормування останніх трьох видів діяльності викладачів пов'язана з їх творчим характером. Витрати часу на розробку того чи іншого навчального курсу у різних викладачів може принципово відрізнитися. Але шляхом вивчення цих видів діяльності викладачів можна встановити середні витрати часу на кожний із них. Після цього створюється можливість планувати та враховувати всі види діяльності викладачів з урахуванням існуючої норми 1536 годин на рік. Але для цього у ВНЗ необхідно вирішити, яке співвідношення різних видів загального навантаження може бути у тих чи інших викладачів.

Реалізація завдання постійного вдосконалення організації самостійної роботи студентів передбачає проведення моніторингу цього процесу. Його доцільно здійснювати, орієнтуючись на такі критерії:

- розробленість системи моніторингу задоволеності студентів організацією самостійної роботи;
- задоволеність студентів організацією самостійної роботи;
- забезпеченість самостійної роботи необхідними ресурсами;
- визначення функцій усіх залучених до здійснення процесу;
- розробленість технології організації самостійної роботи студентів.

Отримання інформації, яка характеризує рівень прояву цих критеріїв, дозволить підвищувати ефективність як самостійної, так і всієї навчальної роботи студентів.

Висновки. Вирішення проблеми управління якістю самостійної роботи студентів передбачає моделювання та запровадження: нових навчальних технологій, системи мотивації активності самостійної роботи студентів, її інформаційного забезпечення, форм керівництва самостійною роботою, її стандартів, функцій усіх залучених до її організації тощо.

Актуальною для подальшої розробки є проблема адаптації запропонованої моделі управління якістю самостійної роботи студентів до специфіки різних видів професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Система управління якістю. Вимоги (ISO 9001: 2008, IDT) ДСТУ ISO 9001:2009. – К., Держстандарт України, 2009. – 26 с.
2. Система управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9001: 2005, IDT) ДСТУ ISO 9001:2007. – К., Держстандарт України, 2008. – 28 с.
3. Система управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльності (ISO 9004: 2000, IDT) ДСТУ ISO 9004:2001. – К., Держстандарт України, 2001. – 44 с.

В статье на основе анализа реального состояния организации самостоятельной работы студентов, современных тенденций развития высшего образования и образовательного менеджмента предложена модель управления ее качеством.

Ключевые слова: моделирование, самостоятельная работа студентов, управление качеством, высшее образование.

In the article on the base of real organization of personal student's work, modern tendencies of the developing of high education and educational management the model of managing of its quality was presented.

Key words: modeling, personal student's work, managing of quality, high education.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:802.0

Н.М. БАГРОВА,

*старший преподаватель кафедры романо-германских языков
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

И.П. БОРИСЕВИЧ,

*старший преподаватель кафедры романо-германских языков
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

О.А. МИХЛИК,

*старший преподаватель кафедры романо-германских языков
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Статья посвящена вопросам адаптации форм преподавания устного перевода к требованиям практики. Особое значение придается прагматике перевода как совокупности ситуативно-практических навыков для обеспечения точности передачи смысла с одного языка на другой.

Ключевые слова: семантика языковых единиц, системная организация и функционирование языка, переводческие умения и навыки, элементы переводческой стратегии и техники.

Постановка проблемы и формирование цели исследования. Перевод представляет собой сложный вид речевой и мыслительной деятельности, которая предполагает наличие специфических знаний и умений и осуществляется в значительной степени интуитивно. В результате обретения таких знаний и умений (в процессе обучения или путем длительной практики) развивается интуитивная способность надлежащим образом решать переводческие проблемы. Естественно, что достигаемый уровень такой способности в значительной степени зависит от индивидуальных данных будущего переводчика. Однако успех обучения в немалой степени зависит от организации учебного процесса, учебной программы и методики преподавания.

Насущные задачи перевода предполагают сближение теории и практики перевода. Это объясняется тем, что при изучении перевода в различных областях профессиональной и практической деятельности снижается значение теории перевода как «предписывающей» науки. На её место вступает прагматика перевода, представляющая собой совокупность ситуативно-практических навыков, обеспечивающих точную передачу смысла с одного языка на другой. Словарь и грамматика подчинены при таком подходе переводу и растворены в смысле переводимых конструкций [1, с. 18].

Целью нашего исследования является адаптация форм преподавания перевода в университете к требованиям практики. На первый план выходит интерпретация переводимых конструкций и текстов с точки зрения информации, содержащейся в них. Задача преподавателя в таких условиях заключается в том, чтобы объяснить студентам необходимость и закономерность употребления определённых языковых средств для передачи смысла с учётом ситуации, предмета коммуникации и т. д.

Изложение основного материала. Занятия переводом побуждают учащихся обращать внимание на нюансы семантики языковых единиц, раскрывают своеобразие системной организации и функционирования языка, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов.

Теоретики и практики перевода делают акцент на том, что создание переводческой компетенции способствует всестороннему развитию личности будущих переводчиков: формирует у них внимательность, умение пользоваться справочниками и дополнительными источниками информации, делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять многочисленные лингвистические и экстралингвистические данные. С другой стороны, профессиональная подготовка переводчика предполагает высокую культуру, широкую эрудицию, коммуникабельность, такт, постоянное пополнение знаний, многообразие интересов [2, с. 9].

Значительная часть курса перевода в вузе посвящается развитию профессиональных переводческих умений и навыков, овладению элементами переводческой стратегии и техники, накоплению опыта перевода устных и письменных текстов различной степени сложности.

Организация и методы обучения переводу обуславливаются принятием ряда исходных положений:

- Перевод требует для своей реализации определенных знаний, умений (сознательного выполнения определенных действий) и навыков (полуавтоматического и автоматического выполнения определенных действий), которые должны быть созданы в процессе обучения.

- Способность осуществлять сознательные и интуитивные переводческие действия (переводческая компетенция) может развиваться в процессе обучения и практической работы.

- Формирование переводческой компетенции происходит при участии всей «языковой личности» переводчика. Она предполагает наличие у него всесторонних когнитивных и лингвистических познаний, широкой общекультурной эрудиции, необходимых психологических качеств и литературных способностей.

- Задача обучения переводу заключается не только в усвоении каких-то норм и правил, которые переводчик мог бы автоматически применять во всех случаях, но и в овладении методами и приемами перевода и умением их выбирать и применять по-разному в конкретных условиях [4, с. 2].

В этом смысле обучение переводу предполагает умение выделять в учебном материале типичные переводческие задачи и формулировать общие принципы и частные приемы их решения. В разных видах перевода могут применяться как общие принципы и приемы, так и специфические методы для каждого вида. Характер межязыковой коммуникации предопределяет принципиальную множественность вариантов перевода одних и тех же отрезков оригинала. В связи с этим в процессе обучения перед студентами не ставится задача создать единственно правильный перевод предполагаемого текста. Вместе с тем процесс обучения включает критическую оценку учебных переводов и отклонение неприемлемых вариантов.

Решающую роль в профессиональной технике переводчика играет владение специальными умениями. Среди переводческих умений наиболее важными принято считать следующие:

- умение переключаться с одного языка на другой. Это умение необходимо довести до профессионального уровня, что достигается изучением переводческих соответствий и приемов перевода, а также через постоянные двуязычные действия;

- осуществление переводов как целых текстов, так и их фрагментов;

- умение понимать текст по-переводчески;

- умение выбирать и правильно использовать технические приемы перевода и преодолевать трудности, связанные с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка;

- умение отходить от оригинала при невозможности применить прямое соответствие, но при этом остаться как можно ближе к исходному смыслу. Такая стратегия «наименьших потерь» достигается, прежде всего, путем варьирования языковой формы, а также путем использования наиболее близких синонимов;

– умение анализировать текст оригинала, выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и выбирать способы их решения, наиболее соответствующие каждому конкретному акту перевода. С этим связано и умение редактировать свои и чужие переводы, обнаруживать и устранять семантические и стилистические погрешности, доказательно критиковать и оценивать предлагаемые варианты [3, с. 4].

В первый комплекс задач при подготовке переводчика входит и одновременное усвоение терминологии – сразу или последовательно на двух языках. Второй комплекс задач – это практическая тренировка в переводе с использованием знаний и терминологии из соответствующей предметной области.

В процессе рассмотрения и анализа учебных пособий по переводу можно найти относительно небольшое количество пособий, касающихся пары немецкий – русский, и еще меньше немецкий – украинский, находящихся в относительной доступности для студентов и преподавателей. Например: Чужакин А.П. «Устный перевод XXI SEQUEL. Теория +.Практика\переводческая скоропись», «Устный перевод XXI SEQUEL. Теория +.Практика\синхрон»; Гильченко Н.Л. «Практикум по переводу с немецкого языка на русский»; Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. «Теорія та практика перекладу».

При устном последовательном переводе перед переводчиком стоит задача максимально полной и быстрой передачи содержания. В связи с этим обучение устному переводу нацелено на выработку навыка быстрой устной межъязыковой трансляции. Обычно обучение устному переводу разбивается на подготовительный и основной этапы. Подготовительный этап – это усиленное изучение иностранного языка, с которого и на который студент будет учиться переводить. Студенты учатся произносить речи на разные темы, давать и брать интервью и т. п. Активно осваиваются жанры устной речи на родном языке. В обучение иностранному языку на подготовительном этапе широко вводится аудирование, которое крайне необходимо будущему переводчику, и студенты начинают переводить простые устные и письменные тексты с иностранного языка на родной. Активный комплексный тренинг устного перевода начинается на основном этапе обучения. Среди упражнений чаще всего встречаются: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой, тренинг трансформации.

Собственно переводческие упражнения можно подразделять на языковые, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур исходного языка и языка перевода; операционные, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода, и коммуникативные, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса [3, с. 5].

В соответствии с видом упражнения формулируется и задание по его выполнению. В языковых упражнениях в задании указывается языковая единица или структура, значение которой должно особо учитываться при переводе. Здесь в задачу студента входит перевод изолированных языковых единиц, передача значений указанных единиц и структур в составе высказываний, перевод высказываний, содержащих определенные единицы и структуры.

В операционных упражнениях ставится задача использовать при переводе указанный прием или самостоятельно выбрать подходящий прием и обосновать выбор и способ его применения.

Коммуникативные упражнения включают задания по определению контекстуальных значений языковых единиц, интерпретации смысла высказывания, подбора соответствий и вариантов перевода и комплексное решение переводческих задач при переводе высказываний и отрезков текста разной трудности. Иначе говоря, такие упражнения развивают умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса в целом.

Каждое упражнение предназначается для решения определенной задачи, которая формулируется в задании в соответствии с его типом. Однако во многих случаях выполнение задания требует решения, помимо основной, еще и ряда побочных задач. Как правило, упражнение включает 15–20 предложений, содержащих определенную переводческую трудность. Эти предложения подбираются из разных текстов, поскольку трудно подбирать связный текст, в котором нужная проблема представлена в достаточном количестве.

Выбор упражнений, используемых на каждом занятии по практике перевода на начальном–среднем этапах обучения, обусловлен необходимостью формирования ряда навыков и умений. Наиболее важные из них: навыки мнемотехники, навыки аудирования, навыки трансформации, навыки переключения с одного языка на другой, навыки управления речевыми механизмами, навыки техники устной речи, темп перевода.

Некоторые типы упражнений, предлагаемых для отработки таких навыков:

– навыки мнемотехники: а) повторение ряда тематических слов с неожиданной разбивкой, с постепенным наращиванием количества, на родном языке и иностранном; б) повторение рядов чисел и их перевода, усложняя и дополняя согласованными существительными; решение математических задач на иностранном языке; в) упражнение с топонимами; г) упражнение с прецизионными словами.

– навыки аудирования: а) упражнение «перевод-диктовка/пофразовая» с последующим обсуждением вариантов перевода; б) перевод клише, небольших фраз, в которых содержатся типичные для общественно-политических текстов языковые трудности; в) письменный перевод звукозаписи; г) преобразование аудиозаписи в речь; д) устный реферативный пересказ прослушанного текста на родном и иностранном языках.

– навыки трансформации: а) замена слов и словосочетаний на родном и иностранном языке; б) трансформационное чтение/пересказ текста на родном языке; в) перевод только необходимого состава структуры предложения, без расширений и дополнений; г) компрессия фразы с последующим переводом; д) трансформирование сложного предложения: из сложного в два простых или замена подчинительной связи в предложении на сочинительную; е) микрореферирование на родном и иностранном языках;

– навыки переключения с одного языка на другой: а) упражнение с повторениями перевода, что способствует запоминанию клишированных выражений на иностранном языке; б) устный перевод числительных и прецизионных слов при аудировании; в) упражнение в автоматизированном употреблении общественно-политической лексики.

– навыки управления речевыми механизмами: а) одновременное чтение текста и счета вслух с последующей проверкой понимания; б) аудирование текста через наушники с параллельным счетом вслух. Проверка понимания в устной или письменной форме; в) прослушивание текста через наушники с одновременным чтением другого текста. Проверка содержания второго текста.

– навыки техники устной речи: а) перевод ситуативных клише и высказываний;

б) проговаривание скороговорок; в) выразительное чтение; г) упражнение на переформулировку предложений; д) заполнение пропусков в речи; е) преобразование записей в речь.

– темп перевода: а) повторение услышанной цепочки цифр или отдельных фраз с максимальным темпом; б) восстановление прослушанного текста по принципу «снежный ком»; в) перевод «на время» с возможным использованием аудиозаписей с фиксированной паузой.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, следует отметить еще раз, что с самого начала обучения устному переводу обращается внимание на развитие устной речи на родном языке, на развитие памяти, внимания, реакции. Собственно переводческие умения реализуются на основе всего комплекса речевых умений, составляющих владение языками, участвующими в процессе перевода. Часть умений может быть превращена в полуавтоматические или автоматические навыки и применяться переводчиками интуитивно. Все компоненты профессиональной компетенции переводчика развиваются в процессе обучения переводу или в ходе практической переводческой деятельности.

Перспективы развития работы в данном направлении мы видим в отборе и накоплении фактического учебно-тренировочного материала с учетом требований и специализации Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля, в систематизации материалов с апробацией в процессе практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Гильченко Н.Л. Практикум по переводу с немецкого языка на русский / Н.Л. Гильченко. – М.: КАРО, 2006. – 361 с.

2. Кияк Т.Р. Теорія та практика перекладу / Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, О.Д. Огуй. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 586 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
4. Коробейникова С.В. Специфика учебных пособий, используемых при обучении переводу / С.В. Коробейникова // Ученые записки Петрозаводского университета, 2010. – № 1. – С. 9.
5. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Чужакин А.П. Устный перевод XXI SEQUEL. Теория +.Практика\ синхрон / А.П. Чужакин. – «Р. Валент», 2002. – 230 с.

Статтю присвячено питанням адаптації форм викладання усного перекладу до вимог практики. Особливе значення надається прагматичі перекладу як сукупності ситуативно-практичних навичок для забезпечення точності передавання змісту з однієї мови на іншу.

Ключові слова: семантика мовних одиниць, системна організація і функціонування мови, перекладацькі вміння і навички, елементи перекладацької стратегії і техніки.

The article focuses on the adaptation of the verbal interpretation teaching forms to the requirements of practice. Of particular importance is the pragmatics of translation as a complex of situational and practical skills to ensure the accuracy of the transfer of meaning from one language to another.

Key words: semantics of linguistic units, systematic organization and functioning of language, translation skills and abilities, elements of translation strategies and techniques.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378:316.6

Н.В. БЕСПАЛОВА,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ПРОГРАМ МІЖКУЛЬТУРНОГО ОБМІНУ

Статтю присвячено проблемі дослідження вивчення особливостей взаємозв'язку особистісних характеристик людини та рівня її психологічної адаптованості до нового середовища.

Ключові слова: адаптація, особистісні особливості, культурний шок.

Вступ. «Бути чи не бути? Залишитися тут чи повернутися до дому?» – один з різновидів питань, що задають собі деякі учасники програм міжкультурного обміну, що знаходяться на стажуванні. Це – особистості, що не пристосувалися, не адаптувалися до перебування в інокультурному середовищі протягом тривалого часу. Їх небагато, але вони є. Подолавши складний конкурс, перебуваючи у чужій країні, вони стають перед вибором: повернутися додому чи скоритися, терпіти. Деякі дезадаптовані особистості повертаються. Деякі не наважуються. Ситуація дуже складна.

Як можна попередити подібні ситуації? Є кілька можливих шляхів вирішення цього питання. Один з них – проведення спеціальних програм, спрямованих на попередження виникнення культурного шоку. Такі програми зараз активно використовуються. Їх провідне завдання – ознайомити учасників програми з переліком можливих труднощів, дати цінні поради. Так, подолавши курс з профілактики культурного шоку, деякі люди все одно його відчують, і сила цього шоку у різних людей різна. Тому головним питанням цієї статті буде виявлення факторів, що впливають на ступінь культурного шоку, а отже – на ступінь дезадаптованості.

Метою дослідження є вивчення особливостей взаємозв'язку рис особистості людини та рівня її соціально-психологічної адаптованості до нового середовища.

Експериментальна частина цієї роботи являє собою емпіричне дослідження, метою якого виступає вивчення особливостей взаємозв'язку рис особистості людини з успішністю адаптації.

Об'єктом цього дослідження є взаємозв'язок між психологічними характеристиками темпераменту та рівнем успішності адаптації випускників програм міжкультурного обміну.

Практична частина роботи складається з опису процедури проведення й аналізу результатів емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та рис особистості.

Новизна роботи та її теоретичне і практичне значення обумовлюються новаторським підходом до вивчення взаємозв'язку рис особистості та рівня соціально-психологічної адаптації у специфічному контексті проблемної ситуації.

Виклад основного матеріалу. Експериментальною гіпотезою цього дослідження було висунуто таке припущення: ступінь виразності таких рис особистості, як замкнутість – товариськість, емоційна нестійкість – емоційна стійкість, підвладність почуттям – висока нор-

мативність поведінки, боязкість – сміливість, консерватизм – радикалізм, низький самоконтроль – високий самоконтроль, стриманість – експресивність, розслабленість – напруженість, буде впливати на ступінь соціально-психологічної реадаптації випускників програм міжкультурного обміну. Таким чином, ми припускаємо, що високий ступінь соціально-психологічної адаптованості до нової культури будуть мати випробувані з високим ступенем виразності таких рис: товариськість, емоційна стійкість, висока нормативність поведінки, сміливість, радикалізм, високий самоконтроль (внутрішній локус контролю), розслабленість, експресивність. Відповідно, низький ступінь соціально-психологічної адаптованості до нової культури будуть мати випробувані з високим ступенем виразності таких рис: замкнутість, емоційна нестійкість, підвладність почуттям, боязкість, консерватизм, низький самоконтроль (зовнішній локус контролю), стриманість, напруженість [1].

Випробуваними в цьому емпіричному дослідженні виступили 30 студентів (16 жінок та 14 чоловіків) II–IV курсів гуманітарних спеціальностей (19–21 років), що брали участь у програмах міжкультурного обміну і перебували у США протягом двох навчальних семестрів (приблизно 10 місяців). Однією з вимог до випробуваних було те, що це був їх перший досвід відвідування країни, культурні звичаї якої радикально відрізняються від українських.

Емпіричне дослідження проводилося з використанням таких психодіагностичних методик: опитувальник СПА К. Роджерса і Р. Раймонда, методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№ 105) (16 PF – опитувальник) [2]. Також варто згадати і про авторський опитувальник. Він був складений і застосований, виходячи з існуючої ситуації: у процесі огляду літератури не було знайдено даних щодо СПА для випускників програм міжкультурного обміну. Тому було б досить важко визначити, який ступінь адаптованості (виходячи з отриманих балів) можна вважати адекватним, а який – низьким.

Авторський опитувальник містить перелік питань, що стосуються суб'єктивної оцінки успішності різного роду діяльності: навчання, дозвілля, роботи. Випробуваним пропонували оцінити свою діяльність за десятибальною шкалою. Дані, отримані за цим опитувальником і за опитувальником СПА, зіставлялися і, виходячи з цього, робився висновок про ступінь адаптованості.

Опитувальник СПА. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації, запропонована К. Роджерсом і Р. Даймондом, являє собою опитувальник, що включає 101 твердження, які випробуваним пропонується оцінити за 7-бальною шкалою залежно від відповідності тверджень, що пропонувалися в опитувальнику, уявленням випробуваних про себе. Методика дозволяє оцінити інтегральні показники адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційної комфортності, інтернальності, прагнення до домінування; позитивні і негативні полюси цих інтегральних показників.

Інтегральний показник адаптації відображає співвідношення адаптаційних і дезадаптаційних тенденцій функціонування людини в соціумі. Цей показник містить у собі такі аспекти, як самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність і прагнення до домінування.

Показник адаптивності є позитивним полюсом та інтегральним показником адаптації і відображає гомеостатичні і гедоністичні ставлення людини до зовнішнього світу. Адаптивна людина критично сприймає норми і правила соціуму. Вона цінує свою особистість і особистості інших людей, ця людина прагне до самовдосконалення і не зупиняється у своєму розвитку. Вона знає свої сили і вміє домагатися своїх цілей. Вона успішна, активна. Це оптимістично настроєна людина.

Показник дезадаптивності є негативним полюсом інтегрального показника адаптації і відображає дисгармонію у сфері соціальних відносин людини. Дезадаптивна людина найчастіше настроєна песимістично, млява, пасивна, нездатна долати свої труднощі. Вона може бути постійно незадоволена собою та іншими. Для дезадаптивної людини характерні й інші дисфоричні і депресивні риси.

Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла – скорочений варіант.

Опитувальник призначено для вимірювання шістнадцяти факторів особистості, він дає багатогранну інформацію про особистісні риси, що називаються конституційними факторами, запропонованими Р. Кеттеллом.

Опитувальник складається зі 105 питань. Ці питання допомагають випробуваним визначити деякі властивості їхньої особистості (41). Тут не може бути «правильних» або «помилкових» відповідей. Люди різні, і кожний може висловити свою думку.

Відповідаючи на кожне питання, випробувані мають обрати один із трьох запропонованих варіантів відповіді – той, який найбільшою мірою відповідає їх поглядам, їх уявленню про себе. Випробувані не мають: довго думати над питанням, а ставити відповідь, що першою спаде їм на думку; занадто часто ставити проміжні, непевні відповіді, типу «не знаю», «щось середнє».

Отримані дані обробляються за допомогою ключа. Отримані бали розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями в 1 і 12 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 6,5) привласнюється знак «–», другій половині (від 6,5 до 12) – знак «+». При інтерпретації результатів приділяється увага у першу чергу найбільш низьким і найбільш високим значенням факторів.

Аналізується також сукупність факторів у їх взаємозв'язках у таких, наприклад, блоках:
– емоційно-вольові особливості;
– комунікативні властивості й особливості міжособистісної взаємодії.

Також варто згадати про адаптацію цього опитувальника з урахуванням специфіки нашого дослідження. З опитувальника було виключено фактор «інтелект». Це пояснюється специфікою проведення добору учасників програм міжкультурного обміну, тобто наявністю спеціального тестування інтелектуальних здібностей претендентів (наприклад, використання TOEFL).

Емпіричне дослідження проводилося у декілька етапів:

1) оцінка рівня виразності рис особистості за допомогою методики багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла. Кожен з випробуваних одержував матеріал через Інтернет чи у вигляді надрукованих тестових завдань, відповіді на які заносилися в бланки для відповідей, які прикладалися до завдань. На виконання завдання приділялося приблизно 25 хв;

2) після виконання завдань 16PF, випробуваним пропонувалося відповісти на питання опитувальника СПА. Перелік питань також надсилався випробуваним за допомогою Інтернету чи роздавався в друкованому вигляді. На виконання завдання приділялося приблизно 15–20 хв;

3) також досліджуваним пропонувалося відповісти на питання авторського опитувальника (до 5 хв).

Опрацювання результатів дослідження. Результати проведеного емпіричного дослідження опрацьовувалися відповідно до вимог авторів методик [2; 3].

Результати, отримані від усіх випробуваних, були піддані статистичному аналізу.

Комплексний аналіз результатів дослідження. Як і передбачалося в гіпотезі, випробувані з низьким показником СПА характеризуються низьким самоконтролем (зовнішнім локусом контролю), неадекватною самооцінкою; вони емоційно нестійкі, підвладні почуттям; для більшості з них характерна тривожність, замкнутість, стриманість. Деякі проблеми із соціально-психологічною адаптацією можуть виникнути через зайвий консерватизм.

Для випробуваних з високим показником СПА характерна адекватність самооцінки. Вони відкриті до оточуючих, сприймають їх такими, які вони є; товариські. Такі люди не люблять знаходитися в залежності від оточуючих, прагнуть приймати рішення самі, готові до пізнання нового (радикалізм).

Автори методики припускали, що соціально і психологічно адаптована людина почувається емоційно комфортно, із повагою ставитися до себе і навколишніх і приписує відповідальність за результати своєї діяльності своїм спроможностям і зусиллям. Відповідно, дезадаптивні особистості емоційно дискомфортні, мають неадекватну (частіше – занижену) самооцінку, замкнуті, нетовариські і схильні до втечі від реальності.

Висновки. Отримані результати узгоджуються з даними психологічних досліджень у сфері вивчення соціально-психологічної адаптації та рис особистості; вони підтверджують висунуту гіпотезу про те, що ступінь виразності таких рис особистості, як замкнутість – товариськість, емоційна нестійкість – емоційна стійкість, підвладність почуттям – висока нормативність поведінки, боязкість – сміливість, консерватизм – радикалізм, низький само-

контроль – високий самоконтроль, розслабленість – напруженість, має високий рівень кореляції зі ступенем соціально-психологічної адаптації випускників програм міжкультурного обміну.

Перспективи цього дослідження вбачаються у подальшому більш детальному вивченні взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та ступеня виразності рис особистості. Зокрема використана у цій роботі методика Кеттелла може бути використана організаторами програм міжкультурного обміну для прогнозування рівня адаптованості фіналістів до умов перебування в іншокультурному середовищі. Результати використання цієї методики можуть реєструватися протягом усього навчального року (тобто про рівень адаптованості можна судити за результатами навчання фіналістів, виходячи з характеристик на фіналістів, надісланих керівниками програм). У цьому ж виражається і практичне значення цієї роботи, тобто використання методики Кеттелла з метою прогнозування рівня соціально-психологічної адаптації.

Список використаної літератури

1. Белинская Е.П. Социально-психологические методы анализа особенностей этнической социализации / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – М., 2002. – 189 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара, 1999. – 672 с.
3. Peabody D. Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors / D. Peabody, L. Goldberg. – Oxford, 1989. – 127 с.

Статья посвящена проблеме исследования взаимосвязи между определенными личностными особенностями человека и уровнем его психологической адаптации к новой среде.

Ключевые слова: адаптация, личностные особенности, культурный шок.

The given research focuses on identifying specific personality characteristics to assess the individual level of adaptation to the changing life situations.

Key words: adaptation, personality characteristics, culture shock.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315

Ю.Е. ДАВЫДЕНКО,

*кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
романо-германских языков Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с разграничением понятий «плюрилингвизм» и «мультилингвизм» в контексте обучения иностранным языкам. Делается вывод о необходимости систематизации всех теорий и концепций в рамках существования многоязычия.

Ключевые слова: плюрилингвизм, плюрикультурная компетенция, языковое сознание.

Постановка проблемы и формирование цели исследования. Овладение иностранным, как и родным, языком всегда находилось в центре внимания не только педагогов и методистов, но и психологов. Действительно, эффективное, а значит, полноценное владение иностранным языком – это не столько проблема метода и методики преподавания, сколько проблема адекватного использования психологических механизмов присвоения речевого и грамматико-синтаксического опыта, адекватного присвоения и интерпретации лингвистических средств иностранного языка с целью их дальнейшего использования в коммуникативной деятельности и общении. Кроме того, полноценное владение иностранным языком включает в себя освоение ментальных репрезентаций окружающего мира средствами данного языка.

Таким образом, овладение иностранным языком на уровне реального использования речевого и лингвистического опыта составляет, по сути, не столько методическую, сколько психологическую проблему. Исследование содержания образов языкового сознания в условиях плюрилингвизма является одной из актуальных и мало исследуемых тем в психолингвистике. Предлагаемая статья является попыткой систематизации всех теорий и концепций в рамках существования многоязычия.

Анализ публикаций по теме. За последние годы значительно изменилось значение понятия «плюрилингвизм» в рамках «Общеввропейских рекомендаций по изучению языков» [10, с. 5]. В соответствии с вышеназванным документом понятие «плюрилингвизм» отличается от понятия «мультилингвизм» и является синонимом определенной интеркультурной компетенции, которая состоит из трех базовых частей: когнитивной, аффективной и бихевиоральной.

Первая из них (когнитивная) представляет собой знания, опыт и информацию не только зарубежной, а и о своей культуре. Вторая (аффективная) связана с эмоциональным проживанием межкультурной ситуации с интеркультурной эмпатией, третья (бихевиоральная) представляет собой способность проводить адекватную межкультурную коммуникацию и решать интеркультурные конфликты. Ни одна из этих составляющих интеркультурной компетенции не дается никому с рождения. Потому все они должны быть систематично развиты на уроках по иностранному языку.

Специальное обращение к психологии обучения иностранным языкам как научному феномену и явлению образовательной практики связано с именами В.А. Артемова [1],

Б.В. Белянина [2], И.А. Зимней [12, 20] и А.А. Леонтьева [17]. В своих фундаментальных работах они подчеркивали целесообразность выделения психологии обучения иностранным языкам в особую область психологического знания.

Современный уровень развития психологической науки и иноязычной образовательной практики обозначил необходимость разработки психологической стратегии овладения иностранным языком, связанной с системной оценкой образовательного процесса в целом и, в частности, оценкой качества освоения иностранного языка, как на уровне общеобразовательной, так и высшей школы.

Успешное решение столь сложных практических задач возможно как на основе новых идей, теорий и концепций, так и посредством переосмысления и интерпретации уже имеющегося опыта преподавания и освоения иностранного языка с психологических позиций.

Методика обучения иностранным языкам (ИЯ) не существует изолированно, она связана с рядом других наук (философией, физиологией, психологией, языкознанием, педагогикой и др.) и опирается на установленные ими закономерности.

Эти закономерности касаются также и параллельного усвоения двух и более языков. Более того, как отмечает Г.Е. Ведель, «ни в одной другой методике нет так много спорного и противоречивого, как в методике преподавания второго языка» [5, с. 4]. В качестве примера Г.Е. Ведель указывает следующие проблемы: механизмы мышления в первом и втором языках, их возникновение и их функционирование, роль перевода при этом; возрастающий уровень овладения вторым языком: от знаний до способностей – умений – навыков; роль механической памяти и возрастных особенностей в усвоении второго языка; обучение буквенному и образно-словесному чтению, а также чтению с пониманием и чтению с последующим переводом; обучение грамматике по правилам и по моделям предложений, последовательное рассмотрение грамматических явлений на занятиях.

По мнению Г.Е. Веды, методика сама должна решать эти и другие подобные им проблемы. Однако среди вышеуказанных и неназванных проблем много таких, которые методика может решить лишь совместно с психологией и физиологией или же опираясь на психологические и физиологические закономерности.

Изучая вопрос о психологических особенностях усвоения второго языка, очень важно иметь в виду, с одной стороны, психологические закономерности и, с другой стороны, не психологические, а общественные требования и задачи в изучении второго языка.

Однако известно, что овладеть иностранным языком – значит мыслить на этом языке. Это утверждение предполагает совместный поиск способов преодоления нарушения экстрапсихологическими факторами психологических закономерностей овладения и усвоения иностранного языка.

Известно, что еще в XIX в. психология внесла много нового в методику преподавания иностранного языка. В качестве примера можно назвать взгляды Вильгельма Вундта на психологию речи и чувств. Позднее в психологии был накоплен обширный теоретический материал и были установлены закономерности, проявляющие себя как при усвоении и овладении ИЯ, так и при изучении любого предмета. Приведем в качестве примера закономерности, выделяемые Г.Е. Веделем: теория единства сознания и деятельности; теория поэтапного формирования умственных процессов; теория установки; концепция открытого и скрытого способа обучения; теория степени интенсивности состояния возбуждения учеников в процессе обучения; концепция внутренней речи и латентной артикуляции, основного механизма как словесного, так и образного мышления; теория латентной вербализации, управляющая нейродинамикой умственных процессов и многим другим.

Абсурдно изучать психологические закономерности усвоения системы языка путем анализа процесса овладения иностранным языком или раскрывать психологические правила практического овладения языком путем анализа теоретического овладения системой данного языка [13, с. 67].

К настоящему времени в отечественной педагогической психологии имеются реальные основания для построения общей картины и выявления ведущих тенденций развития психологии обучения иностранным языкам.

Заслуживают особого внимания междисциплинарные исследования по психолингвистической проблематике [16; 22].

В отечественной психологии исследуются вопросы билингвизма и билингвального обучения в контексте овладения вторым (иностраным) языком [4; 6; 7; 9; 11; 14; 18; 19].

Подобная ситуация складывается и в сфере педагогических исследований по проблемам преподавания иностранных языков. В работах по методике преподавания иностранных языков раскрываются психолого-педагогические основы функционирования двуязычия в сфере обучения иностранному языку [3; 5; 8].

Анализ публикаций по рассматриваемой теме дает основание утверждать, что в понятиях «мультилингвизм» / «многоязычие» / «полилингвизм». всплывающих во всех европейских дебатах по европейскому языковому вопросу, присутствует неопределенность. Проще говоря, существует не одна, а две противоположные концепции мультилингвизма, рассудить которые призвано понятие плюрилингвизма.

Различие связано с определением плюрилингвизма, данным Советом Европы [11]. По мнению Департамента по языковой политике, плюриязычным считается лицо, владеющее (на разных уровнях компетенции) несколькими языками. Термин «мультилингвизм»/«многоязычие», применительно к обществу, не позволяет точно определить, существует знание людьми нескольких языков, или просто сосуществование нескольких языков в этом обществе. Обществом плюрилингвизма является общество, члены которого в большинстве своем плюриязычны, и термин «мультилингвизм» / «многоязычие» может сохранить свой обобщающий и неопределенный характер.

Согласно точке зрения Д. Rogozina [21, с. 65], «полилингвизм» является синонимом «мультилингвизма» и определяется как «многоязычие, употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией».

В слове «плюральный» содержится две семы единства и различия, которых нет в «многочисленном». Вероятно, по этой же причине «множественный»/«плюральный» допускает сосуществование двух противоположностей – «единого» и «своеобразного», тогда как «своеобразный» не является противоположностью «многочисленного» [23, с. 156].

«Своеобразность» не тождественна «единичности». В «своеобразности» кроется несокрушимая уникальность, которая из-за невозможности ее воспроизводства не совместима с самой идеей об увеличении в количестве. Своеобразный человек, по причине своей своеобразности, имеет отношение к таким понятиям, как причуда, странность, эксцентричность, необычность, экстравагантность, оригинальность, которые порою употребляются с уничижительным оттенком. Своеобразие подчас плохо воспринимается окружающими. По этой же причине множественность поддерживает единство, сплоченность, тогда как многочисленность остается нейтральной с этой точки зрения. Плюральный происходит от «плюс», что означает больше одного, но не обязательно многочисленный. Как человек плюриязычный ценится больше, чем человек одноязычный (Карл V выразил подобную мысль, сказав, что человек, говорящий на четырех языках, стоит четырех человек), так и плюриязычная страна имеет бесспорное преимущество перед одноязычной страной.

Сегодня одноязычие расценивается некоторыми как форма безграмотности. Зато в многоязычном государстве сложнее обеспечить единство и сплоченность. Без сомнения, Европа многоязычна, но она станет настоящей Европой только тогда, когда станет плюриязычной.

Тот факт, что один и тот же термин используется для обозначения и мультилингвизма, и плюрилингвизма не случаен, потому что в английском языке не существует разницы между этим мультилингвизмом и другим мультилингвизмом, которое он пока еще не осмыслил. Термин «плюрилингвизм» не значится в словарях английского языка, и если сделать запрос в поисковой системе la Toile на слово plurilingualism, можно проверить, что данный термин хоть и употребляется, но очень ограниченно. В результатах поиска он появляется в десять раз меньше, чем термин multilingualism. Согласно концепции гуманистического плюрилингвизма мы сближаем понятия плюрилингвизма и межкультурности.

Необходимо подчеркнуть, что подобное понятие межкультурности отсутствует в американской модели мультилингвизма. Это отсутствие можно статистически проверить пу-

тем достаточно приблизительного, но показательного теста, выполненного с помощью поисковой системы la Toile путем ввода на различных языках с последующим сравнением с результатами на английском терминов «этническая принадлежность» (ethnicité) и «межкультурность» (interculturalité). Например, в отношении французского и испанского языков результаты данного теста категоричны.

Это наглядно показывает, что публикации на тему этнической принадлежности в 60 раз более часты в англосаксонском мире, чем в латинском мире, и что, наоборот, понятие межкультурности в 13 раз больше изучено в латинском мире, чем в англосаксонском. Естественно, необходим более тонкий подход и взгляд, обращенный внутрь Европы. Но все-таки тест хорошо показал наличие глубинной культурной проблемы.

Противопоставление, которое делается здесь между этими двумя моделями – мультилингвизма и плюрилингвизма – привязываемыми к двум культурным и философским традициям, имеет систематический характер, присущий всякой попытке классификации. В действительности эти две модели сосуществуют в различных соотношениях, конечно, в Соединенных Штатах, но также и в Европе. На сегодняшний день именно концепция мультилингвизма, а не плюрилингвизма, рассматривается Еврокомиссией как главенствующая, в противоположность первоначальной идее договоров. В этом отношении Новый стратегический стандарт для мультилингвизма прекрасно разоблачает искусно поддерживаемую неопределенность по данному вопросу. Осознанно употребляя термин «мультилингвизм» вместо «плюрилингвизм», он тем не менее толкует его как владение европейскими гражданами несколькими современными языками, что в действительности соответствует определению плюрилингвизма. По правилам Совета Европы, плюриязычное общество сформировано из людей, которые в большинстве своем плюриязычны или многоязычны, в противоположность мультиязычному/многоязычному обществу, которое может состоять из одноязычных людей, не знающих языки друг друга. Однако Еврокомиссия, уравнивая языки официальные, региональные или языки национальных меньшинств и обходя стороной политический и институционный вопросы официальных языков, труда и судопроизводства, поддерживает скрытое намерение обеспечить гегемонию английского языка. Действия в пользу языков в сфере образования, таким образом, являются всего лишь алиби для гегемонии английского языка. «Общеввропейские компетенции предоставляют основу для разработки программ по языкам, справочников, экзаменов, учебников и т. п. в Европе. Они насколько возможно подробно описывают то, что изучающие язык должны знать для использования его в целях коммуникации; они также перечисляют знания и умения, необходимые для успешного языкового поведения. Описание включает в себя также культурный контекст, поддерживающий язык». Вы не можете поставить язык с одной стороны, а культуру – с другой и сохранять эту культуру, меняя язык. Ведь культуры – это не закрытые общности, а открытые системы, находящиеся в постоянном трении друг с другом, как во взаимном обмене, так и в столкновении. «Культуры формируются, развиваются, исчезают во взаимодействиях и конфликтах с другими культурами» (Ф. Растье). Таким образом, существует только три способа для проникновения в свою культуру и в другие культуры: перевод, искусство и язык. Теперь, на основе функций языков и различия между культурным языком и служебным языком, мы можем углубить модели мультилингвизма/многоязычия и плюрилингвизма.

Мы говорим «плюриязычная компетенция», а не плюрилингвизм, поскольку речь здесь идет не о числе, а об особенной компетенции, которая является не даром свыше, но приобретаемой способностью к изучению языков и к пониманию различия между культурным языком и служебным языком. Культурный язык позволяет понимать друг друга, а служебный – только общаться. Роль национального образования состоит в том, чтобы его развить и сделать доступным для наиболее широкого круга людей, что является основополагающим условием социальной сплоченности.

Мультилингвизм [23, с. 180] как владение несколькими языками подразумевает регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации. Согласно этой точке зрения, людей, которые говорят на двух языках, называют билингвами; людей, которые говорят на более, чем двух языках, называют мультилингвами. Очень редко билингвы говорят на двух языках одинаково хорошо. В зависимости от контекста и

темы они предпочитают использовать один язык чаще, чем другой. Иногда целые нации являются билингвами или мультилингвами. Например, в Бельгии существуют три национальных языка: голландский, немецкий и французский. Швейцария является мультилингвальной нацией, в которой приняты четыре официальных языка: французский, немецкий, итальянский и цыганский. Но это не означает, что все швейцарцы являются мультилингвами.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Современная психология обучения иностранным языкам представляет собой многоаспектную, междисциплинарную и весьма содержательную область психологического знания, фонд знаний которой требует не только концептуального переосмысления и систематизации, но и обновленного понимания. Практическая реализация психологических подходов в обучении различным аспектам иноязычной речевой деятельности возможна при условии их свободного и доступного выбора, понимания их научного и практического значения, преимуществ и ограничений.

Можно ли учить несколько языков одновременно? Звучит очень заманчиво! Одни оптимистичны и считают, что не только можно, но даже нужно. Они полагают, что второй-третий язык дается легче, потому что уже наработаны определенные навыки обучения – способы запоминания слов, как использовать грамматику. Другие жалуются, что сложно работать сразу над несколькими языками, так как мешает интерференция.

Прежде чем однозначно ответить, кто прав, кто нет, необходимы дополнительные психологические исследования и методические эксперименты по различным направлениям (преодоление межъязыковой интерференции, влияние билингвизма на развитие субъекта, проблемы языкового сознания, влияние изучения иностранного языка на сознание субъекта и многие другие). Возможности правильно ответить на этот вопрос значительно возрастут, если в педагогической психологии будет проведена систематизация всех теорий и концепций в рамках существования многоязычия как определенного предметного поля психологии обучения иностранным языкам.

Список использованной литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов, В.Н. Комиссаров. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Белянин В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: МПСИ, 2003. – 232 с.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. – М., 2001. – 120 с.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
5. Ведель Г.Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель. – М.; Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 56 с.
6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 145 с.
7. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие / Г.М. Вишневская. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1997. – 99 с.
8. Вишневская Г.М. Психолингвистические особенности восприятия интонации устного иностранного текста (В условиях билингвизма) / Г.М. Вишневская // Психолингвистические исследования: звук, слово, текст. – Калинин, 1987. – С. 28–33.
9. Завьялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме: (На материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М.В. Завьялова // Вопр. языкознания. – М., 2001. – № 5. – С. 60–85.
10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
11. Закирьянов К.З. Отражение языковой картины мира в языковом сознании билингва / К.З. Закирьянов // Межкультурный диалог на евразийском пространстве: Материалы Междунар. науч. конф., 30 сент. – 2 окт. 2002 г. Уфа, 2002. «Язык и литература в межкультурной коммуникации народов Евразии». – С. 99–101.
12. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М., 1989. – 230 с.

13. Козлова Т.А. Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях / Т.А. Козлова // Сб. науч. тр., посвящ. 50-летию ф-та иностр. языков Мордов. гос. ун-та им. Н.П. Огарева / редкол.: Ю.М. Трофимова и др. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – С. 67–70.
14. Каспарова М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М.Г. Каспарова // Психология билингвизма. – М., 1986. – С. 5–12.
15. Левицкий В.В. Билингвизм и неязыковое поведение / В.В. Левицкий // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. – Тверь, 1991. – С. 144–152.
16. Левицкий Ю.А. От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию / Ю.А. Левицкий. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. – 196 с.
17. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 180 с.
18. Муратова З.Г. Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку / З.Г. Муратова // Лингводидактические исследования – М., 1987. – С. 166–175.
19. Протасова Е.Ю. Особенности русской речи билингвов / Е.Ю. Протасова // Рус. яз. за рубежом. – М., 2000. – № 3/4. – С. 42–48.
20. Психология билингвизма: сб. науч. тр. МГПИИЯ / под ред. И.А. Зимней. – М.: МГПИИЯ, 1986. – Вып. 260. – 230 с.
21. Рогозин Д. Мультилингвизм как социальный контекст языка / Д. Рогозин, 1999. – 180 с.
22. Фрумкина Р.М. Современные представления о когнитивных процессах и культурно-историческая психология Выготского-Лурия / Р.М. Фрумкина [НТИ / ВИНТИ]. – (Сер. 2. Информ. процессы и системы). – М., 1998. – № 6. – С. 1–12.
23. Pavlenko A. Emotions and multilingualism / A. Pavlenko. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 304 p.

У статті розглядаються питання, пов'язані з різницею понять «плюрилінгвізм» та «мультилінгвізм» у контексті навчання іноземних мов. Робиться висновок про необхідність систематизації всіх теорій та концепцій в рамках існування багатомовності.

Ключові слова: плюрилінгвізм, плюрикультурна компетенція, мовна свідомість.

The article deals with the difference of concepts «plurilingualism» and «multilingualism» in the context of teaching foreign languages. The conclusion is made about the necessity of systematizing theories and concepts concerning existing multilingual conditions.

Key words: plurilingualism, pluricultural competence, language consciousness.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147: 811

Т.В. КАРАЄВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Таврійського державного агротехнологічного університету,
м. Мелітополь*

КООРДИНАЦІЯ ДІЙ СТУДЕНТІВ ПРИ СТВОРЕННІ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті викладено теоретичні передумови координації викладачем дій студентів у процесі створення навчальних проектів у курсі «Ділова англійська мова».

Ключові слова: координація дій, навчальний проект, взаємодія елементів дворівневої системи, фактори впливу.

Постановка проблеми. Відомо, що ефективність навчання ділової англійської мови може бути підвищено шляхом урахування мотивації учасників процесу навчання та їх взаємовідносин. Організація такого навчання має базуватися на потребах, мотиваціях, характеристиках і ресурсах тих, хто навчається, а саме – активізації можливостей особистості [4, с. 9].

Одним із можливих засобів такої активізації вважається надання автономії студентам (Р. Benson, P. Voller, L. Dickinson, H. Holec, L.L. Kwan, D. Little, W. Littlewood, A. Scharle, A. Szabo, O. Tarnopolsky, D. Thanasoulas) з метою формування незалежних користувачів мови в процесі навчання, побудованого за організаційною системою мотиваційного типу [7, с. 112] та спрямованого на досягнення соціальної взаємодії через зміну ролей у відносинах між викладачем та студентом на користь співробітництва (cooperative learning). Ефективність такої операції відзначалась у працях багатьох дослідників (Я.М. Колкер, Є.С. Полат, В.В. Титова, Т. Dudley-Evans, D.I. Fried-Booth, G. Ghaith, R. Gibson, M.J. St. John, N. Koba, E. Macaro, N. Ogawa, K. Shaaban, D. Wilkinson). Зокрема проблемам застосування ефективних засобів навчання (різноманітних ігрових форм та навчальних проектів) присвячено дослідження вітчизняних (Е.Г. Арванітопуло, Д.В. Бубнова, А.Н. Буніна, Е.І. Зіннуров, О.В. Кміть, В.Ю. Мартиненко, С.Ю. Ніколаєва, А.А. Пузик, О.Б. Тарнопольський та ін.) і зарубіжних (J.M. Brine, M. Finocchiaro, T. Hutchinson, K. Jones, E. Prochaska, R. Ribe, C. Richards, N.J. Vidal, A. Waters, S. Wachs та ін.) учених. Автори підкреслюють, що ефективність цих засобів зумовлена наявністю у студентів здатності до творчої навчальної автономії й гармонійного узгодження навчально-пізнавальної діяльності з реальним середовищем, в якому відбувається виробництво продукції та надання послуг.

Проте розгляд проблем ефективної суб'єктно-суб'єктної взаємодії між учасниками процесу навчання іноземних мов як ієрархічних рівнів дотепер не було предметом детального теоретичного дослідження. Проблема координації дій між тими, хто розробляє навчальні проекти (далі – студенти), і тими, хто керує процесом (далі – викладачі), недостатньо досліджена.

Мета статті – визначити теоретичне підґрунтя координації дій студентів при створенні навчальних проектів шляхом наведення їх послідовності та застосування викладачем факторів впливу.

Моделювання поведінки студентів, які розробляють навчальні проекти, відбувається на підготовчому (передпроектний інформаційний тренінг) та виконавчому (створення проекту) етапах навчального проектування [6, с. 122]. На *підготовчому етапі проектування* відбувається усвідомлення студентами кінцевої мети проекту, його узгодженості із сферою економічної діяльності, пов'язаною з обраною спеціальністю, а також можливих джерел отримання інформації з метою формування інформаційної бази для забезпечення процесу проектування (рівень формулювання цілей).

Координація дій студентів на цьому етапі може відбуватися шляхом залучення їх до опрацювання джерел інформації, наведених у таких документах, як ДК 009-96 – Державний класифікатор видів економічної діяльності України [1], ISIC – International Standard Industrial Classification of All Economic Activities [10], NOCL – National Occupational Classification List [12], які є інформаційною базою для врахування їх особистих цілей при створенні проекту. Результатом такої навчальної діяльності можуть бути нотатки за темами, письмово складені студентами, які є підсумком опрацьованої інформації і водночас алгоритмом дій для подальшої автономно-творчої діяльності з навчального проектування.

Моделювання образу навчального проекту відбувається на *виконавчому етапі (створення проекту)*, призначенням якого є усвідомлення студентами послідовності створення проекту та фіксування викладачем через опитувальники, звіти, міні-презентації поетапності виконання проектної роботи. Втручання викладача на цьому етапі зводиться до того, що він ознайомлює студентів з нормативними документами, в яких міститься інформація про напрями фінансової діяльності та системи управління якістю, регламентованими міжнародним законодавчим полем. Як такі документи можуть застосовуватися ДК 016-97 – Державний класифікатор України продукції та послуг [2], NAICS – North American Industry Classification System [13, 11], NAPCS – North American Product Classification System [14], ДСТУ ISO 9001-2001 – системи управління якістю [3], Risk Management Guide [9].

Втручання викладача під час розробки студентами презентації проекту зводиться до накладання ним обмежень на формат презентації, оскільки саме презентація розробленого студентом проекту надає можливість викладачу визначити рівень сформованості мовної компетенції студента з оперування ним інтегрованими вміннями з читання, аудіювання, говоріння та письма.

Висновки. Визначена послідовність дій (втручання) викладача в процесі створення навчального проекту студентами сприяє підвищенню ефективності навчання ділової англійської мови, а саме – якості набутих інтегрованих умінь мовної компетенції.

Подальші дослідження доцільно проводити у напрямі детального визначення поведінкової функції викладача з координації дій студентів щодо створення ними навчальних проектів з ділової англійської мови.

Список використаної літератури

1. Державний класифікатор видів економічної діяльності України ДК 009-96. – К.: Держстандарт України, 1996. – 250 с.
2. Державний класифікатор продукції та послуг ДК 016-97. – К.: Держстандарт України, 1998. – 210 с.
3. ДСТУ ISO 9001-2001. Системи управління якістю. Вимоги. – На заміну ДСТУ ISO 9001-95, ДСТУ ISO 9002-95, ДСТУ ISO 9003-95; чинний від 2001-07-01. – К.: Держстандарт України, 2001. – 22 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Караєва Т.В. Застосування дворівневої системи прийняття рішень для підвищення ефективності навчання іноземної мови / Т.В. Караєва // Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті національних культур: праці Міжнар. конф. – Д.: Пороги, 2003. – С. 32–33.
6. Караєва Т.В. Методика управління процесом створення професійно-орієнтованих навчальних проектів / Т.В. Караєва // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка; серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2007. – Вип. 48. – С. 117–124.

7. Караєва Т.В. Формування організації мотиваційного типу для навчання англійської мови на основі положень теорії ієрархічних систем / Т.В. Караєва // Вісник КПІ: Філософія. Психологія. Педагогіка. – К.: Політехніка, 2003. – № 2. – С. 111–116.

8. Месарович М. Теория иерархических многоуровневых систем: пер. с англ. / М. Месарович, Д. Мако, И. Такахара. – М.: Мир, 1973. – 344 с.

9. Guide 73. Risk management – Vocabulary. – Guidelines for use in standards. – Geneva: ISO/IEC, 2002. – 16 p.

10. International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC). RAMON – Eurostat's Classification. [E-resource]. – Режим доступу: <http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/regrevision.asp?C1=2&Lg=1>

11. NAICS Definitions (2007). [E-resource]. – Режим доступу: <http://www.census.gov/eos/www/naics/htmls/7/711310.html>

12. National Occupational Classification List (NOCL). [E-resource]. – Режим доступу: <http://www.cic.gc.ca/english/skilled/qual-2-1.html>

13. North American Industry Classification System (NAICS). [E-resource]. – Режим доступу: <http://www.census.gov/epcc/www/naics/html>

14. North American Product Classification System (NAPCS). [E-resource]. – Режим доступу: <http://www.census.gov/epcc/www/napcs/html>

В статье изложены теоретические предпосылки координации преподавателем действий студентов в процессе создания учебных проектов в курсе «Деловой английский язык».

Ключевые слова: координация действий, учебный проект, взаимодействие элементов двух-уровневой системы, факторы влияния.

The article is devoted to the theoretical backgrounds underlying the teacher's coordination of students' project activities in the course of Business English.

Key words: coordination of activities, learning project, interaction of elements in two-level system, impact factors.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315:378:811.11

О.І. КРАТ,

*викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»,
м. Київ*

КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності, а саме визначено мету навчання іноземної мови у немовному ВНЗ і ті уміння, формування яких забезпечує досягнення цієї мети. Крім того, визначено тематику (зміст) навчання іноземної мови для студентів поліграфічних спеціальностей.

Ключові слова: навчання іноземної мови професійного спрямування, професійна іншомовна комунікативна компетенція.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Процес реформування системи освіти в Україні, зумовлений потребами часу, передбачає сьогодні підготовку кваліфікованих спеціалістів із високим рівнем знання іноземної мови. Конкурентоспроможність сучасного фахівця залежить не тільки від оволодіння студентом майбутньою спеціальністю, але і від його різнобічної гуманітарної культури, творчого мислення, вихованості та, в першу чергу, знання іноземних мов.

У сучасних умовах іноземне спілкування стає суттєвим компонентом професійної діяльності. Саме тому все більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Відповідні нові вимоги висувуються до методики викладання іноземних мов у різних навчальних закладах. Триває постійний пошук шляхів удосконалення системи навчання [6; 3].

До основних завдань цієї статті належать:

- визначити та проаналізувати складники системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності;
- розкрити сутність та зміст поняття навчання англійської мови професійного спрямування;
- визначити зміст навчання іноземної мови для студентів поліграфічного факультету.

Аналіз останніх досліджень. Зазначимо, що зарубіжними вченими (Т. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, H. Widdowson, Ch. Kennedy, R. Bolitho) розроблено методику навчання іноземних мов для професійних цілей – LSP (Language for Special / Specific Purposes), яку було впроваджено при навчанні багатьох немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Вітчизняними вченими-методистами створено цілу низку методик для немовних ВНЗ. Серед них, зокрема, Е. Мірошніченко, І. Онисина (для ВНЗ економічного профілю), Л. Котлярова, Г. Савченко (для майбутніх юристів), О. Петрашук, М. Задорожна (для медичних ВНЗ), А. Ємельянова, О. Тарнопольський (для студентів технічних спеціальностей), Л. Морська (для майбутніх учителів фізичного виховання), Л. Манякіна (для студентів торговельно-економічних спеціальностей), Ю. Друзь (для майбутніх менеджерів), Р. Зайцева (для студентів вищих військових навчальних закладів), Г. Турчинова (для майбутніх біологів), О. Ка-

лашнікова (для майбутніх бібліотекарів), Т. Алексєєва, Л. Ананьєва (для студентів філологічних спеціальностей), С. Козак (для майбутніх фахівців морського флоту), М. Галицька (для майбутніх працівників сфери туризму), Л. Логутіна (для майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності).

На цей момент у галузі викладання іноземної мови професійного спрямування досягнуто значних успіхів. Про це свідчать дослідження О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко [8], З.М. Корневої [9], Л.В. Гайдукової. Зарубіжні дослідники теж приділяють велику увагу навчанню іноземної мови професійного спрямування: J. Crandall (1992), N. Cloud, F. Genesee та E.V. Namayan (2000), S. Burger, M. Wesche & M. Migneron (1997) та ін.

Зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх питань професійної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів, а, головне, – не розкривають проблеми іншомовної підготовки студентів видавничо-поліграфічних спеціальностей, яка і є предметом нашого дослідження. Саме це і зумовлює **актуальність** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Мета навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах полягає у формуванні у студентів іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, усталених у країні, мова якої вивчається [4].

Студентам – майбутнім фахівцям – необхідно набути іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати і розширювати свої знання і досвід [4, с. 319].

Навчання іноземних мов у немовному ВНЗ передбачає оволодіння студентами навичками й умінь іншомовної комунікації в суто професійних цілях [4, с. 197]. Головною метою професійного навчання є формування особистості фахівця, який ефективно здійснює трудову діяльність [6]. Іншими словами, воно має забезпечити не тільки оволодіння сукупністю знань і умінь, включаючи комунікативну компетенцію іноземною мовою, що вивчається, а й формування професійно значущих якостей особистості, що посилює і робить значущим соціальний аспект будь-якого професійно-орієнтованого навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація вивчення іноземної мови, яка виражається в потребі організувати професійну комунікацію, у тому числі іноземною мовою. Тому однією з головних особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни є професійно-орієнтований характер, що має відобразитися у цілях та змісті навчання [7].

На сьогодні існує багато термінів на позначення методики навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей.

Такі науковці, як П.І. Образцов, І.Ю. Іванова, В.Р. Сулейманова, вживають термін «професійно-орієнтоване навчання» на позначення процесу викладання іноземних мов у немовному ВНЗ, орієнтованого на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики і термінології, а останнім часом і на спілкування у сфері професійної діяльності [5; 6; 8].

І.Ю. Іванова під «професійно-орієнтованим» розуміє навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями майбутньої професії або спеціальності. Воно передбачає поєднання опанування професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни, мова якої вивчається і набуттям спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в її інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань та формування професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова у цьому випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів і є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця – випускника вищої школи [2; 8].

Крім того, П.І. Образцов вважає, що сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної та орієнтовно-дослідної діяльності [5, с. 21].

Російський дослідник О.Г. Поляков вживає термін «профільно-орієнтоване навчання». На його думку, це діяльність, у якій виражаються професійні інтереси через пізнавальні потреби і пізнавальну активність особистості. Одночасно з отриманням студентами-немовниками такого рівня комунікативної компетентності, яка дозволила б користуватися іноземною мовою у певній галузі професійної діяльності, йде процес формування стійких пізнавальних мотивів, інтересів, методики організації пізнавальної діяльності, яка особливо необхідна фахівцям у подальшій діяльності [6].

На нашу думку, найбільш вдалим є термін О.Б. Тарнопольського та З.М. Корнєвої «професійна іншомовна комунікативна компетенція». На думку дослідників, професійна іншомовна комунікативна компетенція складається з шести компонентів:

- *лінгвістичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до норм системи мови);

- *соціолінгвістичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до тих культурних норм, які існують у певній мовній та культурній спільноті);

- *прагматичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин з іншими комунікантами, конкретної комунікативної ситуації);

- *формально-логічної компетенції* (здатність продукувати логічно побудовані та зв'язні усні та письмові висловлювання і вміння передавати цю зв'язність та логічність через спеціальні формальні мовні засоби, а також здатність комуніканта розуміти логіку та взаємозв'язок усних та письмових висловлювань, що ним сприймаються, у тому числі орієнтуючись на формальні мовні засоби зв'язку;

- *психологічної компетенції* (вміння доводити свою точку зору, переконувати партнерів по усній або письмовій комунікації, вміння знайти правильний підхід до них та багато інших суто психологічних вмінь);

- *предметної компетенції* (обізнаність у предметному змісті спілкування) [10, с. 238].

Ці шість складників ПІКК формуються у студентів у межах чотирьох окремих навчальних аспектів (лінгвістичного, соціолінгвістичного, психологічного та предметного), які відповідають основним складовим загальної професійної іншомовної (англомовної) комунікативної компетенції [10].

Виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що викладачеві іноземної мови у немовному ВНЗ необхідно зацікавити студента у розвитку його професійної компетенції завдяки вивченню іноземної мови, в першу чергу, шляхом правильного підбору тематики бесід і вибору матеріалу для оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності.

Студенти виявляють найбільшу зацікавленість, коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищуючи і розширюючи їхні професійні знання. У центрі навчального процесу знаходиться особистість студента, його потреби та можливості розвитку. Роль викладача при цьому полягає у створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку та креативності студентів.

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Як зазначає Г.В. Барабанова, у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [1].

Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні студентів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших паратекстуальних засобів сприяє кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фахової інформації [1].

Англомовні автентичні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання терміноло-

гічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання відповідно до ustalених мовних норм і стандартів [1].

Слід зазначити, що матеріал, відібраний для вивчення іноземної мови, має характеризуватися такими ознаками: актуальність змісту, інформативність, відповідність тематиці спілкування, вмотивованість професійною діяльністю студента. Для визначення змісту навчання та відбору матеріалу використовуються такі принципи:

- автентичність;
- прагматичність;
- професійна адекватність (з урахуванням терміносистеми галузі студента);
- врахування очікувань самих учнів [7].

Важливо використовувати автентичні джерела науково-популярної літератури, періодичних видань останніх років, Інтернету. А також використовувати новітні методи та засоби навчання у процесі навчання іноземних мов, наприклад, комп'ютерні та інтернет-технології, блоги, вебресурси, метод проектів і т. д.

Як інформаційна система Інтернет пропонує своїм користувачам безліч інформації й ресурсів. Базовий комплект послуг може включати:

- електронну пошту (e-mail);
- телеконференції (usenet);
- відеоконференції;
- можливість публікації власної інформації, створення сайтів (Web-site), домашніх сторінок (homepage) і розміщення на Web-сервері;
- доступ до інформаційних ресурсів аудіо-, відео- та текстового характеру;
- довідникові каталоги (Yahoo, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- пошукові системи (Alta Vista, HotBob, Google, Open Text, WebCrawler, Excite);
- розмови в мережі (Chat).

Усі ці можливості слід активно використовувати під час вивчення іноземної мови. Оволодіння комунікативною й міжкультурною компетенціями неможливе без практики спілкування, і використання Інтернет-контенту в цьому випадку просто необхідне. Віртуальне середовище дозволяє вийти за часові й просторові межі, надає можливість аутентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми. Однак не можна забувати, що Інтернет – це лише допоміжний технічний засіб, продиктований часом. Для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в навчально-виховний процес.

Навчальний матеріал має включати тексти для читання, тексти для перекладу, тренувальні вправи для розвитку навичок усного мовлення, навичок письма, словник спеціальних термінів, аудіо- та відеоматеріали. Необхідно пам'ятати, що вивчення мови – це розвивальний і активний процес, головне в якому – вміння застосувати іноземну мову в потрібній ситуації. Враховуючи, що студент може добре знати свою майбутню спеціальність, але недостатньо володіти іноземною мовою, слід створювати необхідні умови для підвищення рівня володіння мовою. Одним із способів може вважатися створення позитивних емоцій. Для цього слід уникати тиску на студентів, дозволяючи їм мислити вільно, не надавати готових відповідей, даючи можливість студентам знаходити відповіді самостійно; використовувати цікавий, різноманітний матеріал і методи навчання.

Оскільки предметом нашого дослідження є проблеми іншомовної підготовки студентів видавничо-поліграфічних спеціальностей, то для навчання іноземної мови студентів видавничо-поліграфічних факультетів та інститутів ми пропонуємо таку тематику занять, яка розрахована на 2 роки навчання:

Module 1

1. Організація поліграфічного виробництва та поліграфічних підприємств.
2. Управління поліграфічними підприємствами та видавництвами.
3. Маркетинг видавничої діяльності та поліграфічних послуг.

Module 2

1. Економіка видавництва і поліграфічних підприємств.
2. Розповсюдження друкованої продукції.
3. Ринок друкованої продукції.

Module 3

1. Історія поліграфічної справи.
2. Історія книжкового мистецтва.
3. Історія мистецтв.

Module 4

1. Структура видання.
2. Рисунок та живопис.
3. Дизайн видань.

Module 5

1. Основи журналістики.
2. Редакторський аналіз та підготовка видання.
3. Засоби масової інформації.

Module 6

1. Технологія видавничо-поліграфічного виробництва.
2. Технології електронних видань.
3. Технології створення мультимедійних продуктів.

Module 7

1. Поліграфічні машини.
2. Механіка поліграфічних машин і автоматів.
3. Ремонт і експлуатація поліграфічних машин.

Module 8

1. Комп'ютеризовані видавничі системи.
2. Засоби захисту друкованої продукції.
3. Стандартизація продукції.

Висновки. Практика і досвід викладання іноземної мови у ВНЗ показують, що методики, спрямовані на професійно-орієнтовану діяльність студента, можуть зробити позитивний внесок у вивчення іноземної мови і сприяти підвищенню рівня його професійно-мовної компетентності.

Перспективою подальших досліджень є створення підручника для студентів видавничо-поліграфічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: ІНКІОС, 2005. – 101 с.
2. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Иванова. – Орел, 2005 – 245 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Коваль Л.М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англomовної професійно орієнтованої мовної компетенції / Л.М. Коваль // Науковий вісник НЛТУ України. – 2010. – Вип. 20.4. – С. 318–321.
5. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку / О.Г. Поляков // ИЯШ. – 2004. – № 3. – С. 6–11.
7. Пенина Л.С. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов юридического факультета [Электронный ресурс] / Л.С. Пенина // Архив конференций ООО «Руснаука», Publishing house Education and Science s.r.o. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77217.doc.htm
8. Сулейманова В.Р. Профессионально-ориентированный подход в обучении студентов втуз иностранному языку [Электронный ресурс] / В.Р. Сулейманова // Альянс наук – 2011. Педагогика и психология высшей школы. – Режим доступа // http://www.confcontact.com/20110225/pe2_sulem.htm.

9. Тарнопольский О.Б. Обучение через содержание специальных дисциплин и интернет-поиск при преподавании английского языка для профессионального общения студентам психологических факультетов / О.Б. Тарнопольский // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 70. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 70. – С. 197–202.

10. Тарнопольський О.Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ / О.Б. Тарнопольський, З.М. Корнева // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2011. – Вип. 18. – С. 231–239.

11. Yalden J. Principles of course design for language teaching / J. Yalden. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 207 p.

В статье рассматриваются компоненты системы обучения иностранному языку профессиональной направленности через содержание профессиональной деятельности, а именно: определены цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе и те умения, формирование которых обеспечивает достижение этой цели. Кроме того, определена тематика (содержание) обучения иностранному языку для студентов полиграфических специальностей.

Ключевые слова: обучение иностранному языку профессиональной направленности, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция.

The components of learning content are presented in the article, as well as the goals of foreign language learning at technical universities together with those skills that ensure achieving such goals. The contents of foreign language learning for students of publishing and printing specialties are analyzed.

Key words: learning content, professional foreign-language communicative competence.

Надійшло 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315:811.133.1

І.І. ЛИПСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглядаються ідеї формування англомовної компетенції студентів-магістрів з метою вирішення професійних економічних завдань. Вивчення іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах пов'язане з необхідністю реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу та формуванням комунікативної компетенції в економічній сфері.

Ключові слова: англомовна компетенція, професійно-орієнтований підхід, економічна сфера, професійні економічні задачі.

Постановка проблеми. Цінність випускника економічного факультету вищого навчального закладу на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних економічних зв'язків України у всіх сферах економічної господарської діяльності багато в чому визначається рівнем його мовної підготовки. За останні роки зросли вимоги щодо рівня оволодіння іноземними мовами (ІМ) фахівцями.

Значне зростання інтересу до вивчення ІМ, зокрема англійської, в Україні викликає не перебудовою зовнішньоекономічної діяльності підприємств, застосуванням нових форм співробітництва: прямі зв'язки підприємств із закордонними партнерами, широкий обмін науковою та технічною документацією, розвиток мережі Інтернет.

Ці фактори підтверджують, що знання ІМ фахівцями перестає бути проблемою їхнього загального культурного рівня і стає питанням їхньої професійної придатності. Тому одним із найважливіших завдань вищої освіти в Україні є підвищення ефективності підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем володіння ІМ [4, с. 45].

За загальноєвропейськими Рекомендаціями студенти вищих немовних закладів освіти мають оволодіти загальнонавчальною та професійно-орієнтованою іноземною мовою. Це стосується також студентів вищих економічних навчальних закладів освіти, які в оволодінні іноземною мовою мають здобути такий рівень комунікативної компетенції, який дозволить їм користуватися ІМ в економічній галузі професійної діяльності.

Розширення міжнаціональних економічних сфер іншомовленнєвого спілкування обумовлено сучасним соціально-економічним розвитком суспільства.

Мета статті – дидактичне осмислення ідеї формування англомовної компетенції студентів-магістрів з метою вирішення професійних економічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Аналіз документів і питань розбудови єдиного європейського простору у світі, які було прийнято відповідними інституціями, формує сутність цього явища. У документах і Рекомендаціях з мовної освіти сформульовано мету, завдання, зміст, принципи і критерії вивчення іноземних мов та оцінювання здобутих знань, сформованих умінь і навичок. На основі цих рекомендацій формуються національні програми вивчення

іноземних мов в аспекті українських стандартів у навчальних закладах усіх форм, економічного типу тощо [1].

Основним методом формування англомовної професійної компетенції студентів останнього року навчання є метод ситуативного навчання [5, с. 235–237]. Цей метод потребує не тільки знання мови і мовного матеріалу, а трансформує процес пізнання у процес відкриття нового досвіду у професійній сфері майбутніх фахівців-економістів, зв'язків і відносин між подіями, явищами, предметами, їх критичне осмислення [5, с. 235–237].

У методиці існують різні визначення навчальної ситуації. Найбільш точно це зроблено Г. Роговою, яка зазначила, що ситуація – це штучно створені обставини, в які ставиться мовець і які викликають у нього потребу говорити. Навчальна ситуація – це спеціально створені викладачем ситуації з мотивованою установкою студента на говоріння [2, с. 23].

У методиці описано чимало навчальних ситуацій та подана їх класифікації. Ситуації, які цікавлять нас, реальні, проблемні, конкретні та інформаційні. Їх поєднує одна педагогічна умова – створення мотивації на говоріння, що передбачає логіку професійного спілкування. Створення таких ситуацій – уміння не тільки залучити студентів до спілкування іноземною мовою, допомогти їм висловлюватися, незважаючи на труднощі, але висловлювати власне ставлення до змісту при вирішуваних конкретних економічних завдань.

У процесі формування професійної англомовної компетенції за умов володіння правилами, структурою та лексичним матеріалом необхідно розвивати здатність студентів-магістрів мислити, критично сприймати отриману інформацію за спеціальністю, відповідно ставитися до неї при розв'язуванні економічних завдань.

Цей процес не можливий без цілеспрямованої роботи викладача для реалізації професійного економічного аспекту на заняттях з англійської мови. З одного боку, така робота спонукає до підвищення інтересу студентів до предмета, з іншого боку, створює позитивну мотивацію в процесі засвоєння мовних засобів та отримання спеціальної інформації на їх основі.

При застосуванні методу ситуативного навчання у процесі формування вищезазначеної компетенції викладач забезпечує стійкий раціонально запланований результат у сфері практичних професійних навичок та вмінь студентів. Ті, хто навчаються, мають можливість отримати базисну систему навичок та вмінь з метою практичного використання мови як засобу комунікації для вирішення суто професійних завдань.

З метою реалізації завдання формування професійної компетенції необхідно взяти до уваги наявність стандартних компонентів цього процесу: обов'язковий мінімум змісту навчальної програми, високі вимоги до рівня підготовки студентів з іноземною та професійною точки зору, наявність професійних завдань тощо.

При формуванні заданої компетенції у студентів економічних спеціальностей має місце орієнтація не на отримання єдиної інформації, а на дослідження різних поглядів і орієнтувань у проблемному полі навчання економічної дисципліни англійською мовою, не лише на одержання спеціальної інформації, а на її осмислення, можливості адаптації одержаних знань для розв'язання економічних завдань. Акцент навчання при цьому переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення, співтворчість, обговорення, формування професійно значущих комунікативних навичок та вмінь у студентів [3, с. 235–237].

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновок про те, що критичне мислення студентів – це активний пошук зв'язків і відношень між економічними явищами та предметами. Спрямованість на вирішення економічних завдань англійською мовою відрізняє критичне мислення у рамках професії від інших пізнавальних англомовних процесів. Але в реальному практичному занятті чи не основною складністю є недостатній рівень розвитку базових професійних навичок спілкування не тільки іноземною, але навіть рідною мовою, і викладач має зважати на це. Недостатній рівень навичок проявляється також в невмінні вирішувати складні економічні завдання, формувати концептуальні основи професійно-орієнтованого базису знань, викласти матеріал за допомогою спеціального термінологічного апарату.

З метою подолання вищезазначених труднощів, пов'язаних з недостатнім рівнем професійних навичок, доцільно вирішити такі завдання:

– спрямувати навчання студентів-магістрів на комплексну реалізацію професійно-орієнтованого, комунікативно-когнітивного підходів. У цьому випадку зміст та заплановані

результати професійного навчання мають бути подані в уніфікованій системі іншомовленневої економічної сфери за допомогою діючих термінів із чітко вираженою кореляцією між їхніми значеннями;

- надати репрезентованому матеріалу (у нашому випадку економічним завданням) персонального сенсу, де його практичний напрям буде виявлено із урахуванням професійних інтересів, спеціалізації студентів-магістрів;

- надати діючий напрям формуванню професійної компетенції англійською мовою. Діючий напрям має бути відображено у меті поставленого завдання та в його структурі. Викладач акцентує розвиток іншомовної компетенції у єдності всіх її складових (мовної, мовленнєвої, компенсаторної, професійної);

- за допомогою різноманітних конкретних економічних ситуацій різного рівня складності сформувати здібності студентів орієнтуватися в економічних аспектах, знаходити шляхи вирішення економічних завдань англійською мовою;

- забезпечити міжпредметність та поліфункціональність заняття з англійської мови із студентами-магістрами.

Організуюча роль викладача у проблемно-професійних ситуаціях за умови подолання вищезазначених труднощів полягає в тому, щоб підійти разом зі студентами до кінцевої ситуації та оцінити її. Типовим для проблемно-професійної ситуації є: довести те або інше положення до логічного, правильного з економічної точки зору завершення.

Для вирішення спеціалізованих професійних завдань викладач може використовувати такі типи завдань:

- інформаційні статистичні матеріали, для розуміння яких студенти працюють з різними джерелами інформації;

- аналіз спеціальної інформації, отриманої через навчальні посібники з економіки;

- організаційні проблемні завдання, коли наукові результати подаються у вигляді дебатів, дискусій, презентацій.

Основними етапами роботи з професійними економічними завданнями є:

- визначення мети завдання і форми вирішення завдання;

- практична діяльність з формування мовних та мовленнєвих навичок, необхідних для успішного вирішення завдань;

- обробка та аналіз завдання;

- презентація кінцевого продукту.

Висновки. Розглянувши труднощі та шляхи вирішення у процесі формування англійської компетенції студентів для вирішення економічних завдань, можна зробити висновки про те, що вивчення іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах має особливості, пов'язані з необхідністю реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу.

Основною метою дисципліни «Англійська мова» є формування комунікативної компетенції такого рівня розвитку, яка буде забезпечувати спілкування у професійній економічній сфері.

Аналіз умов та потреб майбутньої професійної діяльності свідчить про актуальність обраної теми, яка обумовлена:

- потребою вдосконалення знань з іноземної мови (англійської) серед студентів, яка постійно зростає у зв'язку з існуванням перспективи практики або роботи за кордоном та у міжнародних компаніях;

- більшість студентів вказує на необхідність розвитку вмінь та навичок професійно-орієнтованого навчання для вирішення суто економічних завдань.

У професійній підготовці спеціалістів економічного профілю є необхідність розвитку здатності майбутнього фахівця виконувати передбачені кваліфікацією завдання. Процес їх вирішення включає: розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання в кожній конкретній галузі економіки; вміння обирати засоби й способи аналізу.

Таким чином, професійна компетентність майбутнього спеціаліста є складним поняттям, яке характеризується з точки зору кількох наукових підходів: діяльнісного, комунікативного, професійного та інформаційного. Кожен із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю; всі ці підходи перебувають у взаємозв'язку один з одним і взаємодоповнюють один одного.

Для дослідження проблеми формування професійної компетентності особливо важливим вважаємо змістову структуру професійної компетентності майбутніх економістів та вміння проводити аналіз спеціальної літератури англійською мовою для вирішення економічних завдань.

Таким чином, теоретичні передумови формування англомовної професійної компетенції студентів-магістрів потребують подальших досліджень теоретичного характеру та практичного застосування у рамках навчальних посібників для реалізації мети вирішення економічних завдань тими, хто навчається.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003.
2. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку / Г. В. Рогова.
3. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
4. Чулкова Л.А. К проблеме обучения иностранному языку в неязыковых вузах / Л.А. Чулкова // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції. Міжнародний форум. – К., 2005. – С. 235–237.

В статье рассматриваются идеи формирования англоязычной компетенции студентов-магистров с целью разрешения профессиональных экономических задач. Изучение иностранного языка в неязыковых высших учебных заведениях связано с необходимостью реализации принципов профессионально-ориентированного подхода и формирования коммуникативной компетенции в экономической сфере.

Ключевые слова: англоязычная компетенция, профессионально-ориентированный подход, экономическая сфера, профессиональные экономические задачи.

The article deals with the ideas of the English language competence forming while the process of professional economic tasks resolving by undergraduate students. The foreign language learning in non-language Higher Schools is connected with the necessity to realize the principles of the professionally oriented approach and the communicative competence forming in the economics sphere.

Key words: the English language competence, the professionally oriented approach, professional economic tasks.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378:81'243

С.І. МЕДИНСЬКА,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Статтю присвячено актуальним проблемам тестування з іноземної мови як засобу діагностики та контролю при організації та реалізації диференціації навчання в немовному ВНЗ з визначенням доцільних меж та умов його застосування.

Ключові слова: тестування, диференціація, психологічний підхід, об'єктивність.

Вступ. Тестування як метод вимірювання рівня професійної компетенції набуває все більшого розповсюдження в навчальному процесі та у сфері професійної діяльності, оскільки має певні переваги над іншими формами контролю знань та умінь, зокрема можливість охоплення великого обсягу матеріалу – об'єкта перевірки, обмежений час проведення тестування та можливість автоматизованої перевірки результатів, об'єктивність оцінювання та реалізацію диференційованого підходу при використанні тестових завдань з градацією рівня складності. Проте тестування не є панацеєю, що варто застосовувати без будь-яких застережень, оскільки його недоліки можуть нівелювати переваги за відсутності аналізу доцільності використання тестування в кожній конкретній ситуації та прогнозування похибок, що можуть мати вплив на об'єктивність результатів індивідуального та групового оцінювання.

Метою дослідження є встановлення умов доцільності застосування тестування при організації диференційованого навчання іноземної мови в немовному ВНЗ, зокрема при формуванні навчальних груп першокурсників та при реалізації диференційованого підходу під час подальшого навчання на прикладі студентів економічних спеціальностей.

Проблема застосування тестування на практиці вивчається вже майже сто п'ятдесят років, з часів, коли англієць Дж. Фішер у 1864 р. запропонував використовувати педагогічні тести для оцінки успішності учнів з різних навчальних дисциплін. У методиці викладання іноземних мов активно досліджуються питання принципів застосування тестової техніки при складанні тестів, методи перевірки та опрацювання тестів, методи відбору навчальних матеріалів для складання тестів для перевірки різних видів мовленнєвої діяльності, визначення переваг над традиційними формами контролю як вітчизняними, так і зарубіжними спеціалістами [2; 4; 5]. Проте зарубіжні науковці розглядають тестування у двох різних значеннях, а саме: 1) перевірка, контроль, дослідження в цілому; 2) виконання тестового завдання. Вітчизняні науковці при розгляді поняття «тест» у більшості випадків мають на увазі вузьке значення цього терміна, тобто завдання тестового характеру – це «один з видів навчальних завдань, які використовуються для контролю й діагностики знань» [2, с. 16].

Отже, розглядаючи вузьке значення терміна «тест», слід зауважити, що його застосування не обмежується лише формою контролю, тестування використовується і як фор-

ма самотійного контролю з боку учня або студента для визначення рівня опанування певною навчальною темою чи дисципліною. Проте тестування не можна вважати єдиною унікальною формою контролю й діагностики на всіх етапах навчального процесу та при вивченні всіх навчальних дисциплін, оскільки тести більшою мірою перевіряють знання певних фактів, законів, явищ та правил, частково перевіряють сформованість навичок, але не можуть оцінити творчий, нерепродуктивний рівень мовленнєвої чи професійної компетенції, оскільки наявність варіантів відповідей для вибору автоматично обмежує рамки творчого підходу до розв'язання проблеми чи питання й дає можливість студентам з добре розвиненим інтуїтивно-практичним мисленням порівняно зі словесно-логічним, які часто є суб'єктами навчальної діяльності низького рівня розвитку [3, с. 244], показувати набагато кращі результати від реальних. Тобто для перевірки опанування певною теоретичною базою, лексико-граматичним матеріалом з окремої теми чи рівня сформованості умінь читання та аудіювання тестування є найбільш ефективною та економною формою контролю чи діагностики, але для отримання результатів щодо творчого застосування знань, умінь і навичок в умовах, наближених до реальності, тести не дають об'єктивної оцінки, оскільки мета тестування – отримання інформації, а не перевірка адекватності мовленнєвої поведінки в ситуаціях.

Враховуючи те, що прийоми тестування включають різні за формою та структурою завдання та, окрім варіантних завдань типу множинний вибір, заповнення пропусків, доповнення, правильно / неправильно, запитання-відповідь, відновлення, вставляння, трансформування, переклад мають також у своїй типології більш творчі завдання, наприклад, твір і монолог. При більш широкому розумінні поняття «тестування» це дає можливість застосовувати ці прийоми при реалізації диференційованого підходу до навчання іноземної мови.

При формуванні груп з вивчення іноземної мови на першому курсі немовного вищого навчального закладу за відсутності результатів Зовнішнього незалежного тестування найбільш доцільною вбачається діагностика вступного рівня іншомовної компетенції за допомогою тестування, що проходить у формі виконання тестів поділу за рівнем навченості (placement tests) для встановлення рівня володіння лексико-граматичним матеріалом та усної співбесіди з викладачем для визначення рівня спонтанного усного мовлення. Це дає можливість швидко визначитися зі складом групи та розпочати навчальний процес. Проте з часом виявляється неоднорідність укомплектованої групи з подальшими розбіжностями в поглядах на організацію, темп та ефективність навчального процесу.

Основними причинами вищезазначених суперечностей є, на наш погляд, відсутність психологічного підходу при діагностиці рівня іншомовної компетенції, а саме:

1. Відсутність вмотивованості студентів для діагностики реального рівня їх мовленнєвої компетенції може стати на перешкоді отриманню фактичних результатів тестування. Перед проведенням тестування необхідним елементом організації є попередження студентів, що потрібно відмовитися від вгадування правильних відповідей, застосування різних позначок при виборі варіантів відповіді залежно від впевненості в їх правильності, не намагатися списати правильну відповідь для отримання кращого результату, оскільки мета вступного тестування – не контроль, а діагностика, в результаті якої має бути сформована навчальна група з однаковим загальним рівнем іншомовної компетенції; потрібно пояснити студентам переваги навчання у групі, що відповідає їх рівню, тобто дати психологічну настанову на отримання реальних результатів замість підсвідомого прагнення студентів отримати кращий результат.

2. Під час проведення тестування необхідно звернути увагу на тривалість виконання завдань кожним студентом, оскільки для студентів зі швидким темпом роботи їх здатність до прискореного опрацювання матеріалу та їх тип мислення може компенсувати певні прогалини в окремих видах мовленнєвої діяльності чи навичках. Студенти зі зниженим темпом розумового процесу будуть почуватися більш комфортно та працювати більш плідно в групі з дещо нижчим рівнем іншомовної компетенції порівняно з їхнім.

3. Протягом першого місяця навчання варто залишити право переходу в іншу групу за взаємною згодою викладача та студента в разі аргументованого пояснення причин переходу, тобто група має бути відкритою системою протягом першого місяця, надалі склад групи має залишатися незмінним до кінця навчального року з метою формування колективу з чітким розподілом соціальних ролей.

4. До змісту тестів доцільно додати психологічні тести іноземною мовою для визначення мотивації, інтересів та конфліктності кожного студента для подальшого врахування результатів при комплектації груп однакового рівня мовленнєвої компетенції.

5. Під час співбесіди варто уникати стандартних тем, що вивчалися за шкільною програмою, а ставити проблемні питання для оцінювання реакції студента й швидкості адаптації до стресових ситуацій, розробивши градуйовану систему запитань для визначення рівня спонтанного усного мовлення в умовах, наближених до реальності.

Прихильники тестування до його переваг зараховують знижений рівень стресу порівняно з традиційними (особливо усними) формами суб'єктивного контролю, що доводять вітчизняні та зарубіжні психологічні дослідження, проте при вивченні й застосуванні іноземної мови на практиці це не завжди доречно, оскільки при реальному спілкуванні з носіями мови перепорою виявляється не мовний, а психологічний бар'єр, що виражається в страхі спілкуватися іноземною мовою, робити помилки чи виглядати смішним в очах співрозмовника. Ця невпевненість у собі є результатом постійної роботи викладача над зниженням рівня стресу та мовної тривожності на заняттях для підвищення ефективності та продуктивності навчання, проте для реалій життя це має зворотний ефект. Застосовуючи постійно тестовий контроль, ми намагаємось отримати результати щодо рівня мовленнєвої компетенції в «штучному» середовищі, тим самим встановлюючи неправдиву самооцінку студентами тих умінь і навичок, які вони насправді зможуть застосувати на практиці.

Традиційно до переваг тестування відносять:

- індивідуальний характер контролю, можливість здійснення контролю над роботою кожного студента, за його особистою навчальною діяльністю, а також можливість отримати результати успішності групи, що допоможе оцінити викладачеві ефективність методів та прийомів, які застосовуються на заняттях;
- можливість регулярного систематичного проведення тестового контролю на всіх етапах процесу навчання;
- можливість поєднання його з іншими традиційними формами педагогічного контролю;
- об'єктивність тестового контролю, що виключає суб'єктивні оціночні судження й висновки викладача;
- можливість проведення комп'ютеризованого (у локальній мережі) та паперового варіанта тестування;
- врахування індивідуальних особливостей студентів, що потребує застосування відповідно до цих особливостей різної методики розробки тесту й тестових завдань залежно від рівня їх мовленнєвої компетенції;
- висока змістовна валідність тестового контролю, заснована на включенні дидактичних одиниць програми навчання в завдання тесту.

Незважаючи на всі перелічені переваги, тестування як метод рубіжного та підсумкового контролю не має використовуватися без інших форм, наприклад, підготовки презентацій, анотації статей, перекладу текстів за спеціальністю, написання ділового листа, тез чи статей тощо, тобто без реального мовного продукту, для виробництва якого необхідно застосувати всі набуті вміння й навички. Презентування такої «продукції» варто виводити за межі навчальної групи для максимального наближення до ефекту реальності, навіть якщо це підвищує рівень стресу, бо саме це й сформує мовленнєвий досвід справжніх реалій. Поточний чи проміжний контроль за певними темами за допомогою тестування доречний, оскільки відповідає принципам диференційованого підходу й визначає результати опанування навчальним матеріалом.

Ще одним питанням, що потребує окремої уваги, є проведення комп'ютерного тестування, яке набуває все більшого поширення в навчальному процесі завдяки автоматизації отримання результатів та певним додатковим умовам проведення тестового контролю, а саме:

1. Можливості встановлення обмеженого часу на виконання кожного завдання.
2. Варіативності вибору певної кількості завдань з безлічі однотипних тестів для отримання індивідуального набору питань для кожного студента, що проходить тестування.
3. Можливості переглянути таблицю результативності відповідей для отримання інформації про їх правильність чи помилковість для визначення мовленнєвих прогалин з метою їх подальшого усунення.

Проте комп'ютерне тестування обмежене лише окремими видами завдань і не охоплює всю варіативність тестування, не враховує індивідуальні психологічні особливості студентів, зокрема швидкість мислення та особливості уваги, не враховує градацію завдань за складністю під час випадкового добору тестів, тим самим не надає студентам можливості виконувати завдання за рівних умов, що знижує валідність результатів комп'ютерного тестування.

Враховуючи все вищезазначене, можна зробити **висновки**:

1. Тестування доцільно застосовувати як метод діагностики рівня іншомовної компетенції при формуванні навчальних груп на першому курсі немовних ВНЗ лише в поєднанні з іншими традиційними формами, зокрема усною співбесідою з проблемних питань, для отримання не лише лінгвістичних результатів, а й виявлення психологічних особливостей кожного студента.

2. Для отримання реальних результатів необхідно перед вступним тестуванням провести мотиваційну бесіду-попередження щодо фальсифікації результатів.

3. Комп'ютерне тестування варто використовувати лише при поточному чи проміжному контролі, рубіжний та підсумковий контроль має проводитися у вигляді тестів у паперовому варіанті з презентуванням певного «продукту» – результату роботи протягом контрольного періоду.

Питання оптимізації використання тестування в навчальному процесі та методи підвищення його ефективності залишається актуальним у зв'язку з активними розробками у сфері інформаційних технологій та потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1992.
2. Михаличев Е.А. Дидактическая тестология: научно-методическое пособие / Е.А. Михаличев. – М.: Народное образование, 2001.
3. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
4. Сізіх І.В. Моделі та комп'ютерні технології адекватних процесів тестування / І.В. Сізіх. – К.: Нац. ун-т ім. Шевченка, 2002.
5. Ханіна О.М. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови / О.М. Ханіна // Іноземні мови. – 2004. – № 1.

Статья посвящена актуальным проблемам тестирования по иностранному языку как метода диагностики и контроля при организации и реализации дифференциации обучения в неязыковом вузе с определением целесообразных границ и условий его применения.

Ключевые слова: тестирование, дифференциация, психологический подход, объективность.

The article touches upon the topical problems of testing foreign languages as a method of diagnostics and control while organizing and implementing education differentiation at the non-linguistic institute of higher education with defining the reasonable scope and conditions of its application.

Key words: testing, differentiation, psychological approach, objectivity.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 811.134.2: 004.738.5

О.А. НЕСТЕРЕНКО,

*старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання
іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ІСПАНСЬКОЇ)

У статті розглядаються питання навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської. Автор пропонує модель навчання другої іноземної мови після англійської у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Пропонуються додаткові критерії оцінювання вмінь та навичок, набутих студентами у засвоєнні другої іноземної мови на прикладі іспанської, а також наводяться результати експериментального дослідження використання ресурсів Інтернету у викладанні другої іноземної мови.

Ключові слова: друга іноземна мова, ресурси Інтернету, модель навчання.

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства проблема соціалізації особистості, володіння його членами соціальними, комунікативними, інформаційними технологіями, орієнтація на ринку праці, критичність мислення, світоглядний вибір, уміння вирішувати конфлікти й приймати рішення стали поведінковою нормою суспільства [2]. Вирішення зазначених проблем неможливе без володіння іноземними мовами.

Прагнення України увійти до європейського освітнього простору, сучасний стан її міжнародних зв'язків у різноманітних сферах життєдіяльності, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі у сфері навчання іноземних мов. Статус іноземної мови як навчальної дисципліни має тенденцію до постійного зростання. Усе це зумовлює визначення нових основних стратегічних напрямів, удосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання мов [1].

Актуальність цієї проблеми пов'язана з потребою інтенсифікації процесу навчання іноземних мов у системі вищої професійної освіти взагалі і в мовних вишах зокрема.

Виклад основного матеріалу. У Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля було розроблено і експериментально перевірено методику інтенсивного навчання студентів мовних спеціальностей (спеціальність 7.030507 «Переклад», напрям підготовки 0305 «Філологія») других іноземних мов. Такими мовами були німецька, французька та іспанська. Характерною особливістю цієї методики є два фактори: по-перше, навчання другої іноземної мови орієнтувалось на той факт, що студенти вже володіють основною іноземною мовою (англійською) на досить високому рівні. По-друге, в епоху фантастичного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання іноземної мови не може не орієнтуватись на безмежні можливості такого середовища, як Інтернет.

З огляду на ці два фактори нами було розроблено модель навчання другої іноземної мови, яка враховує обидва чинники: володіння першою іноземною мовою і наявність

в Інтернет-середовищі безмежної кількості ресурсів, які можуть бути придатними для підтримки навчання другої іноземної мови. Модель було розроблено для навчання іспанської мови, яка вивчається як друга іноземна (ІМ-2). Іншими ІМ-2 в Університеті Альфреда Нобеля є німецька і французька мови.

Спочатку були дібрані ресурси, що розміщені в Інтернеті, для вивчення іспанської мови. Такі ресурси були певним чином систематизовані, і на їх основі було створено систему вправ, яка була закладена в основу моделі, що пропонується.

У розробці моделі організації навчального процесу з використанням ресурсів Інтернету головним положенням було те, що, незважаючи на всю важливість таких ресурсів, неможливо побудувати навчальний процес, базуючись лише на них. Інтернет-ресурси є тільки засобом його оптимізації та інтенсифікації. На них не може будуватися увесь навчальний процес, неможливо обійтися без базового підручника, хоча цей підручник може слугувати лише джерелом, який визначає хід та послідовність опрацювання мовного матеріалу (фонетичних, лексичних та граматичних явищ), джерелом певних навчальних текстів для читання та/або аудіювання, навчальної тематики тощо. Виходячи з цього, як базовий підручник для створеного нами курсу іспанської мови як другої іноземної після англійської використовувався підручник А.В. Чічіна «Учебник испанского языка» [3].

Використання ресурсів Інтернету в навчальному процесі та їх включення до моделі навчання другої іноземної мови регулювалося трьома принципами. Перший – *принцип дидактико-методичної доцільності використання ресурсів Інтернету*, на основі якого, власне, і визначалося, де саме та як включати такі ресурси до навчального процесу. Другим був *принцип навчальної автономії*, від якого залежала сама робота студентів з Інтернет-ресурсами в організованому навчальному процесі. Третім принципом був *принцип домінування проектних технологій при роботі з ресурсами Інтернету*, на основі якого завдання на розробку навчальних проектів включалися до навчального процесу майже від самого початку вивчення мови.

Тематика навчання визначалась відповідно до «Навчального плану інституту Сервантеса: референтні рівні іспанської мови» [6]. Тематика навчального матеріалу залежала від того, на якому рівні – А1 або А2 – працювали студенти (на рівні А1 вони працювали протягом всього II семестру I курсу і ще протягом одного місяця III семестру II курсу; після цього до кінця II курсу робота велася на рівні А2). Таким чином, усього до навчальної тематики початкового етапу було включено 20 тем, що наведено в Референтних рівнях інституту Сервантеса. Такими темами були:

1. Людина: зовнішність і фізичний стан.
2. Людина: особистість, стан, почуття.
3. Людина: ідентифікація.
4. Міжособистісні стосунки.
5. Харчування.
6. Освіта.
7. Робота.
8. Розваги, захоплення, вільний час.
9. Житло.
10. Сфера послуг.
11. Покупки, магазини і торговельні установи.
12. Здоров'я і гігієна.
13. Подорожі, тимчасове житло, транспорт.
14. Мистецтво.
15. Економіка і промисловість.
16. Наука і технологія.
17. Уряд, політика, суспільство.
18. Релігія і філософія.
19. Географія і природа.
20. Інформація: засоби масової інформації та зв'язку [6, Vol. A1-A2, с. 335–362].

На опрацювання кожної теми відводилося 10–16 аудиторних годин (5–8 занять) і така ж кількість годин позааудиторної роботи (включаючи роботу над навчальними проектами).

До кожної з цих тем було дібрано відповідний перелік базових понять, тобто створено повноцінне тематичне поле, яке відповідає певному референтному рівню.

Особливістю моделі навчання другої іноземної мови після англійської з використанням ресурсів Інтернету, яка була розроблена, стало те, що така модель має два варіанти: варіант 1 передбачає *обов'язкове використання Інтернет-ресурсів під час аудиторних занять*, варіант 2 передбачає *використання таких ресурсів лише в позааудиторний час, однак використання Інтернет-ресурсів також є обов'язковим*.

Було розроблено *тематико-часову модель навчального процесу на початковому етапі*, яку показано в табл. 1.

Таблиця 1

**Тематико-часова модель навчального процесу на початковому етапі вивчення
другої іноземної мови**

Навчальний рік/семестр/рівень	Кількість навчальних годин на семестр	Навчальні теми	Години для роботи над темою	Навчальні проекти	Години на підведення підсумків роботи над проектом	Години, на контроль у семестрі
I/II/A1	72/72	1. Людина: зовнішність і фізичний стан 2. Людина: особистість, стан, почуття 3. Людина: ідентифікація 4. Міжособистісні стосунки 5. Харчування 6. Освіта	10/10 10/10 10/10 10/10 10/10 10/10	1. Іспаномовні країни 2. Освіта в іспаномовних країнах	6 2	2/2
II/III/A1	26/26	1. Робота 2. Розваги, захоплення, вільний час	10/10 10/10	1. Освіта в іспаномовних країнах	4	2/0
II/III/A2	82/82	1. Житло 2. Сфера послуг 3. Покупки, магазини і торгівельні установи 4. Здоров'я і гігієна 5. Подорожі, тимчасове житло, транспорт 6. Мистецтво	10/10 12/12 10/10 12/12 12/12 12/12	1. Освіта в іспаномовних країнах. 2. Культура та мистецтво іспаномовних країн. 3. Корисні чи ні соціальні мережі з вивчення іноземних мов?	2 6 2	2/2
II/IV/A2	108/108	1. Економіка і промисловість 2. Наука і технологія 3. Уряд, політика, суспільство 4. Релігія і філософія 5. Географія і природа 6. Інформація: засоби масової інформації та зв'язку	16/16 16/16 16/16 16/16 16/16 16/16	1. Спілкування через Інтернет з тими, хто вивчає іспанську мову в різних країнах (перші два місяці семестру) 2. Спілкування через Інтернет з носіями іспанської мови (останні два місяці семестру)	4 4	2/2

Розробка тематико-часової моделі навчального процесу створила основу для відпрацювання *моделі навчальної діяльності* у цьому процесі. Згідно із запропонованою моделлю навчальний процес на початковому етапі розподілявся нами на сім модулів:

1. Перший модуль «Людина» (рівень А1), який продовжувався з початку першого місяця II семестру I курсу і до кінця другого місяця цього семестру, охоплюючи теми: 1. *Людина: зовнішність і фізичний стан*; 2. *Людина: особистість, стан, почуття*; 3. *Людина: ідентифікація*.

2. Другий модуль «Людські потреби» (рівень А1), який продовжувався з початку третього місяця II семестру I курсу і до кінця останнього, четвертого, місяця цього семестру, охоплюючи теми: 4. *Міжособистісні стосунки*; 5. *Харчування*; 6. *Освіта*.

3. Третій модуль «Робота та дозвілля» (рівень А1), який продовжувався протягом першого місяця III семестру II курсу, охоплюючи теми: 7. *Робота*. 8. *Розваги, захоплення, вільний час*.

4. Четвертий модуль «Житло та сервіс» (рівень А2), який продовжувався півтора місяця: з початку другого місяця III семестру II курсу і до середини третього місяця цього семестру, охоплюючи теми: 9. *Житло*; 10. *Сфера послуг*; 11. *Покупки, магазини і торговельні установи*.

5. П'ятий модуль «Здоров'я, подорожі, духовне життя» (рівень А2), який продовжувався півтора місяця: з середини третього місяця III семестру II курсу і до кінця четвертого місяця цього семестру (тобто до кінця семестру), охоплюючи теми: 12. *Здоров'я і гігієна*; 13. *Подорожі, тимчасове житло, транспорт*; 14. *Мистецтво*.

6. Шостий модуль «Економіка, наука та суспільно-політичний устрій» (рівень А2), який продовжувався з початку першого місяця IV семестру II курсу і до кінця другого місяця цього семестру, охоплюючи теми: 15. *Економіка і промисловість*; 16. *Наука і технологія*; 17. *Уряд, політика, суспільство*.

7. Сьомий модуль «Фактори впливу на життя та розвиток суспільства» (рівень А2), який продовжувався з початку третього місяця IV семестру II курсу і до кінця останнього місяця цього семестру (тобто до кінця початкового етапу взагалі), охоплюючи теми: 18. *Релігія і філософія*; 19. *Географія і природа*; 20. *Інформація: засоби масової інформації та зв'язку*.

Кожний модуль закінчувався одним двогодинним заняттям проміжного або підсумкового контролю. Найважливішими серед таких занять для контролю були контрольні заняття після третього модуля (завершення роботи на рівні А1) і після сьомого модуля (завершення роботи на рівні А2).

Саме тут проводилися проміжний та підсумковий контрольні зрізи нашого дослідження (займаючи дещо більше одного заняття кожний).

Ефективність розробленої моделі навчання другої іноземної мови в її двох варіантах перевірялась у групах, які вивчали як ІМ-2 іспанську мову.

Експеримент проводився протягом чотирьох навчальних років. У кожний з навчальних років у ньому брали участь три групи (30 студентів на рік): дві експериментальні групи (одна працювала за варіантом 1, а інша – за варіантом 2 розробленої моделі та одна контрольна група (*де Інтернет не використовувався у регулярному, обов'язковому та керованому порядку*)).

Групи не мали внутрішньоуніверситетської нумерації, оскільки кожна з таких груп була збірною – сформованою зі студентів різних академічних груп, які обрали саме іспанську мову як обов'язкову для вивчення ІМ-2. Тому нумерація груп була пристосованою до потреб експерименту. Кожна з трьох експериментальних груп, які працювали за Варіантом 1, шифрувалася великою літерою Е (експериментальна група), цифрою 1 (варіант 1) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу. У результаті отримали експериментальні групи Е1-07, Е1-08 та Е1-09. Кожна з трьох експериментальних груп, які працювали за варіантом 2, шифрувалася великою літерою Е (експериментальна група), цифрою 2 (варіант 2) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу. У результаті отримали експериментальні групи Е2-07, Е2-08 та Е2-09. Кожна з трьох контрольних груп шифрувалася великою літерою К (контрольна група) та останніми двома цифрами того року, в який група вперше почала вивчати іспанську мову як ІМ-2 у II семестрі I курсу. У результаті отримали контрольні групи К-07, К-08 та К-09.

Для оцінювання рівня розвитку навичок та вмінь студентів в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (ВМД) була розроблена *система критеріїв*, відповідно до якої оцінювалося виконання студентами завдань в кожному з післяекспериментальних контрольних зрізів. Була також розроблена шкала балів для оцінювання результатів виконання завдань, пов'язаних з визначенням рівня розвитку кожного з ВМД у кожного студента. Як критерії, так і шкала балів, були виділеними у повній відповідності до вимог міжнародного екзамену *DELE* [4; 5].

Що стосується шкали балів, то в кожному із зрізів за безпомилкове виконання усіх завдань з кожного ВМД студент міг отримати максимум 30 балів. Це відповідає міжнародним системам мовного тестування та зручно для проведення підрахунків.

Було розроблено шість критеріїв для оцінювання рівня розвитку навичок та вмінь говоріння у студентів в обох зрізах і, відповідно, шість критеріїв для оцінювання рівня розвитку в них навичок та вмінь письма. Відповідність кожному з критеріїв в обох випадках оцінювалася максимум у п'ять балів, тобто в усіх випадках студент міг набрати максимум тридцять балів у процесі перевірки в нього рівня розвитку навичок та вмінь говоріння або письма.

Висунуті *шість критеріїв оцінювання розвитку навичок та вмінь письма* включали:

1. Критерій орфографічної правильності письмових висловлювань студентів.
2. Критерій наявності графічних наголосів у письмових висловлюваннях студентів. Такі графічні наголоси є специфічними для іспаномовного письма і важливими для нього.
3. Критерій граматичної правильності письмових висловлювань студентів.
4. Критерій лексичної і стилістичної правильності письмових висловлювань студентів та дотримання у них тих соціокультурних норм, які властиві письмовому іспаномовному мовленню.
5. Критерій логічної та мовної зв'язності письмових висловлювань студентів.
6. Критерій змістової адекватності, тобто відповідності письмових висловлювань студентів заданій тематиці цих висловлювань, повноти та глибини розкриття певної теми.

Висунуті *шість критеріїв оцінювання розвитку навичок та вмінь говоріння* включали:

1. Критерій фонетичної правильності усних висловлювань студентів.
2. Критерій граматичної правильності усних висловлювань студентів.
3. Критерій лексичної правильності усних висловлювань студентів та дотримання у них тих соціокультурних норм, які властиві усному іспаномовному мовленню.
4. Критерій вільності усного мовлення студентів, дотримання тих темпоральних характеристик іспаномовного мовлення, які для нього характерні (середній темп мовлення).
5. Критерій логічної та мовної зв'язності усних висловлювань студентів.
6. Критерій змістової адекватності, тобто відповідності усних висловлювань студентів заданій тематиці та ситуації цих висловлювань, повноти та глибини розкриття заданої теми у заданій ситуації.

Обидва післяекспериментальні зрізи в оцінюванні сформованості навичок та вмінь письма і говоріння проводять двоє «компетентних суддів», які не ведуть викладання в експериментальних та контрольних групах. Сам викладач-експериментатор не бере персональної участі у такому оцінюванні. Тому протягом експериментального дослідження «компетентними суддями» в різні роки виступали викладачі кафедри романських та германських мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Усі вони отримували повний інструктаж щодо процедури оцінювання за висунутими критеріями, а після проведення у кожному випадку оцінювання повністю незалежно один від одного зіставляли представлені ними бали і зводили їх до середніх шляхом підсумовування та ділення на два. Лише після цього результати оцінювання передавалися викладачеві-експериментаторові. Таким чином, при організації експериментального дослідження було зроблено все необхідне, щоб його результати стали настільки об'єктивними, наскільки це взагалі можливо.

Після проведення експериментальних зрізів в усіх чотирьох ВМД вивчення і статистичної обробки отриманих результатів ми дійшли таких висновків:

1. Практично немає різниці у результатах навчання на рівні A1 між обома видами експериментальних груп та контрольними групами, що пов'язано з недостатнім часом

для прояву дії кумулятивного ефекту (так, у першому післяекспериментальному зрізі (рівень А1) в середньому в усіх групах Е1 завдання з аудіювання правильно виконувалися у середньому на 56,3%, в групах Е2 – на 55,1, а в групах К – на 55,0%. Аналогічними були показники з читання: 51,0% (групи Е1), 52,3 (групи Е2), 48,9% (групи К); говоріння: 61,5% (групи Е1), 62,0 (групи Е2), 59,9% (групи К) та письма: 44,8% (групи Е1), 43,8 (групи Е2), 41,3% (групи К). Щоправда, вже в цьому післяекспериментальному контрольному зрізі почала спостерігатися деяка перевага в результатах виконання контрольних завдань в усіх експериментальних групах порівняно з усіма контрольними групами, тобто регулярне використання Інтернету вже починало впливати позитивно на рівень навченості, але цей вплив ще був дуже незначним – рівень навченості в експериментальних групах вище рівня навченості у контрольних групах або на один-два відсотки, або навіть набагато менше одного відсотка. Різниця у рівнях навченості між експериментальними групами, які навчалися за двома експериментальними Варіантами (1 та 2), ще взагалі не спостерігалася.

2. За результатами навчання на рівні А2 різниця між всіма експериментальними та всіма контрольними групами на користь перших проявилася дуже яскраво в показниках другого післяекспериментального зрізу. Так, у цьому зрізі завдання з аудіювання правильно виконувалися у групах Е1 у середньому на 80,1%, в групах Е2 – на 66,3, а в групах К лише – на 55,0%. Аналогічними є показники виконання завдань з читання: 67,3% (групи Е1), 57,2 (групи Е2) і лише 47,2% в групах К. У говорінні ці показники склали 82,0% (групи Е1), 71,7 (групи Е2) і лише 58,0% у групах К. Нарешті, показники для письма склали 69,0% (групи Е1), 58,6 (групи Е2) і тільки 45,4% у групах К.

Це, безумовно, дуже великий розрив, який однозначно свідчить про суттєві переваги запропонованої методики. Більше того, наведені експериментальні дані свідчать ще й про те, що ефективність та результативність роботи студентів усіх експериментальних груп при переході від рівня А1 до рівня А2 стабільно підвищувалася, незважаючи на те, що на рівні А2 вони працювали на більш високому рівні мовної та мовленнєвої складності. Таке підвищення демонструється суттєво більш високими показниками виконання контрольних завдань у зрізі на рівні А2 порівняно зі зрізом на рівні А1. Навпаки, в контрольних групах результативність та ефективність роботи студентів при переході від рівня А1 до рівня А2 знижувалася у зв'язку з тим, що підвищений рівень складності мовного та мовленнєвого матеріалу інколи був для них непосильним. Таке зниження демонструється більш низькими показниками виконання контрольних завдань у зрізі на рівні А2 порівняно зі зрізом на рівні А1. Винятком було тільки письмо, оскільки тут результати виконання контрольних завдань у контрольних групах у зрізі на рівні А2 були, хоча і не на багато, але все ж таки на 4,1% вищими, ніж у зрізі на рівні А1.

3. Другий післяекспериментальний зріз також безумовно підтвердив перевагу розробленого експериментального варіанта 1 над експериментальним варіантом 2. Як впливає з даних, що наведені у попередньому пункті, навчання другої іноземної мови з використанням ресурсів Інтернету за варіантом 1 (обов'язкове як аудиторне, так і позааудиторне використання) більше ніж на 10% результативніше (за результатами виконання завдань в останньому післяекспериментальному зрізі), ніж навчання за варіантом 2 (з обов'язковим лише позааудиторним використанням ресурсів Інтернету).

Висновки. Таким чином, методичний експеримент підтвердив гіпотезу:

а) про безумовну перевагу навчання студентів мовного вишу ІМ-2 після англійської мови як ІМ-1 з обов'язковим, регулярним та керованим використанням ресурсів Інтернету в навчальному процесі порівняно із загальноприйнятим навчальним процесом, в якому таке використання є необов'язковим і некерованим;

б) про безумовну перевагу навчання студентів мовного вишу ІМ-2 після англійської мови як ІМ-1 з обов'язковим, регулярним та керованим використанням ресурсів Інтернету в навчальному процесі як в аудиторній, так і позааудиторній роботі студентів порівняно з обов'язковим, регулярним та керованим використанням таких ресурсів виключно в їх позааудиторній роботі;

в) про поступовий, а не миттєвий, прояв переваг використання ресурсів Інтернету в навчальному процесі з другої іноземної мови на основі кумулятивного ефекту.

Список використаної літератури

1. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов / Ю.А. Коваленко // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 37–41.
2. Філіпчук Г.Г. Національні і європейські виміри української педагогіки / Г.Г. Філіпчук // Інститут українознавства, вибрані сторінки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/text.html?id=182&category=4>
3. Чичин А.В. Учебник испанского языка / А.В. Чичин. – М.: Московский Лицей, 2003. – 344 с.
4. Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Nivel A1. Modelo de examen Versión 1. Instituto Cervantes 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_a1.html
5. Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Nivel A2. Exrlicación y ejemplo del examen. 25 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_a2.html
6. Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2007. – Segunda edición. En 3 volúmenes.

В статье рассматриваются вопросы обучения студентов языковых специальностей второму иностранному языку после английского. Автор предлагает модель обучения второму языку в процессе подготовки будущих переводчиков. В статье предлагаются дополнительные критерии оценивания приобретенных умений и навыков в изучении второго иностранного языка на примере испанского, а также приводятся результаты экспериментального исследования использования ресурсов Интернета в обучении второму иностранному языку.

Ключевые слова: второй иностранный язык, ресурсы Интернета, модель обучения.

In the article the issue of teaching language students who are studying their second foreign language is discussed. The author proposes a teaching model for the second foreign language intended for students of translation and interpretation. Some additional criteria are suggested for evaluating the abilities of students in studying Spanish as their second foreign language; also some experimental results in the use of the Internet for learning the second language are presented.

Key words: second foreign language, Internet resources, teaching model.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371

Л.Б. СЛІПЧЕНКО,

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

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ БІЗНЕС-ТЕЛЕФОНІЇ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Статтю присвячено експериментальній перевірці ефективності навчання англомовної бізнес-телефонії студентів економічних спеціальностей. Розглянуто основні етапи експериментального навчання та проаналізовано результати перевірки ефективності розробленої методики.

Ключові слова: навчання англомовної бізнес-телефонії, експеримент, студенти економічних спеціальностей.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Навчання англомовної бізнес-телефонії є невід'ємним компонентом навчального процесу з ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей ВНЗ, оскільки від вміння вести ділові бесіди та переговори по телефону залежить ефективність вирішення ділових та професійних ситуацій із зарубіжними партнерами. У зв'язку з цим серед основних вимог чинних програм з англійської мови для професійного спілкування є опанування випускниками економічних ВНЗ такого виду усного ділового спілкування, як бізнес-телефонія.

Для вдоволення вимог цього завдання ми визначили психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні, лінгвістичні особливості навчання бізнес-телефонії [6], сформулювали спеціальні принципи навчання бізнес-телефонії [8], здійснили відбір змісту навчання, розробили систему вправ [7], побудували модель навчання бізнес-телефонії в рамках загального курсу ділової іноземної мови та запропонували методику навчання майбутніх економістів ведення ділових бесід та переговорів по телефону.

До основних завдань цієї статті належать:

– обґрунтування експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання;

– інтерпретація отриманих результатів.

Аналіз останніх досліджень. Слід відзначити об'єктивну складність перевірки ефективності навчання англомовної бізнес-телефонії студентів економічних спеціальностей. Це зумовлено наявністю невеликої кількості праць, присвячених експериментально-дослідній оцінці аспектів навчання ділового спілкування, який нас цікавить. Інтерес викликає експериментальна перевірка методики навчання майбутніх економістів ділових переговорів англійською мовою з комп'ютерною підтримкою (О.П. Биконя), методики навчання ведення ділових бесід з іноземними партнерами студентів економічних спеціальностей (С.С. Коломієць, Л.Ф. Манякіна). Чимало досліджень присвячено навчанню майбутніх економістів ділового спілкування іноземною мовою (Н.Л. Дрaб, Н.В. Зінукoвa, С.П. Кожушкo, О.Б. Тaрнoпoльський). Проте проблема навчання ведення ділових телефонних бесід та переговорів висвітлена лише в лексичному аспекті цього виду спілкування (Л.Я. Личко). Зауважимо, що в зарубіжних дослідженнях (J. Comfort, S. Donna, S. Lowe, B. Jean Naterop, R. Revell) питання фор-

мування вмінь ведення телефонних бесід та домовленостей розроблені здебільшого практично, без достатнього теоретичного обґрунтування. Ці праці, безперечно, заслуговують на увагу, проте вони не можуть розв'язати проблему навчання студентів вітчизняних немовних ВНЗ, оскільки розраховуються на тих, хто спілкуються у професійній сфері рідною мовою і де культура ділового спілкування виробляється протягом багатьох десятиліть.

Зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх питань комунікативної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів у сфері телефонної комунікації, а головне, – не розкривають питання ефективності навчання англомовної бізнес-телефонії студентів-економістів, які і є предметом нашого дослідження. Саме це і зумовлює **актуальність** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. З метою перевірки ефективності розробленої методики навчання англомовної бізнес-телефонії студентів третього курсу економічних спеціальностей було проведено експериментальне навчання, методика організації та проведення якого базувалася на сучасних дослідженнях з проблеми педагогічного експерименту [2; 3]. Перед початком експерименту було визначено його основну мету, яка полягала в перевірці запропонованої системи вправ для навчання бізнес-телефонії майбутніх економістів на заняттях з ділової англійської мови, а також у визначенні практичних переваг використання навчального посібника «**Business Telephoning**» для навчання ведення ділових телефонних бесід та переговорів.

За класифікацією П.Б. Гурвича експериментальне навчання було змішаним вертикально-горизонтальним природним відкритим [2, с. 29–36]. Експериментальне навчання проводилося з лютого по травень 2009 р. зі студентами III курсу спеціальностей: «Маркетинг» (КІДУЕП), «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (КДУ), «Міжнародна економіка» (КУЕІТУ). Для експерименту було обрано саме студентів III курсу із вказаних спеціальностей, тому що в них уже частково сформовано комунікативну компетенцію в говорінні та аудіюванні (вони вивчають англійську мову для ділового спілкування). Вони більш професійно підходять до розв'язання проблем, ніж, скажімо, студенти II курсу тих же спеціальностей. Експериментальне навчання відбувалося на практичних заняттях з ділової англійської мови. Крім того, студентам видавалися завдання для самостійної роботи і домашні завдання, які потім перевірялися в аудиторії.

Склад контрольних та експериментальних груп визначався за результатами тестування, метою якого було визначити вхідний рівень володіння загальною англійською мовою. Цей рівень вимірювався за допомогою матеріалів кембриджського тесту-іспиту FCE (First Certificate in English), який відповідає рівню володіння загальною англійською мовою B2 [4] і який є однією з умов успішного навчання бізнес-телефонії, що було зазначено в гіпотезі нашого дослідження. Отже, на основі результатів тесту було сформовано 3 експериментальні групи, які іменуються далі як ЕГ1 (12 студентів), ЕГ2 (10 студентів), ЕГ3 (14 студентів) та 3 контрольні групи – КГ1 (12 студентів) КГ2 (12 студентів) КГ3 (12 студентів). Якісний склад груп був однаковий, всі студенти належали до однієї вікової категорії (19–21 рік) та мали приблизно однаковий середній рівень (B2) володіння навичками і вміннями діалогічного мовлення та аудіювання, оскільки ними було виконано понад 50% запропонованих завдань.

Викладачем в експериментальних групах виступила автор цієї статті, експериментаторами у контрольних групах – старші викладачі кафедр іноземних мов КДУ (К.В. Пашивікіна), КУЕІТУ (О.П. Христенко), КІДУЕП (Ю.О. Рязьська).

Методика, за якою здійснювалося навчання в експериментальних та контрольних групах, відрізнялася тим, що в експериментальних групах навчання англомовним телефонним бесідам та переговорам здійснювалося на основі розробленої системи вправ навчального посібника «**Business Telephoning**» та запропонованої моделі такого навчання, а навчання в контрольних групах – на основі базових підручників з ділової англійської мови, які містили теми, пов'язані з діловими контактами та веденням телефонних розмов. Так, в КГ КДПУ навчання здійснювалося за базовим підручником для студентів третього курсу економічних спеціальностей – «**English for Businessmen**» (Н.А. Лук'янова), в КГ КІДУЕП – «**Business Projects**» (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко) та в КГ КУЕІТУ – «**English for business contacts**» (М.Ф. Хачатурова).

Метою передекспериментального зрізу було визначити рівень володіння навичками та вміннями вести телефонну бесіду до початку експериментального навчання. Студенти, які брали участь в експерименті, отримали види завдань, що були однаковими як при проведенні передекспериментального зрізу, першого та другого контрольного зрізів, так і після експериментального зрізу. Критерії оцінювання, які описані далі, також були використані при проведенні трьох зрізів.

З метою об'єктивного оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь вести ділові телефонні бесіди та переговори англійською мовою студентів визначених контрольних та експериментальних груп до початку експериментального навчання та після його проведення на основі спеціальних досліджень з проблеми контролю й оцінювання вмінь говоріння та аудіювання [5; 1; 9] нами були розроблені критерії та розподіл балів, що містяться у табл. 1.

Таблиця 1

Критерії сформованості комунікативної компетенції

Критерії	Розподіл балів	Стисла характеристика
Змістовно-смысловий критерій	10	Правильність розуміння на слух репліки
	10	Реалізація комунікативного наміру того, хто говорить згідно зі змістом висловлювання, інформативність, точність передавання. Логічність викладу та відповідність змісту
Логіко-смысловий критерій	10	Дотримання структурності/етапів ведення бесіди по телефону. Вміння почати та закінчити розмову. Зв'язна послідовність мовленнєвих актів і обґрунтованість висловлювання
Функціонально-комунікативний критерій	10	Активність та невимушеність комуніканта у спілкуванні, використання «заповнювачів мовчання», вміння пояснити мету дзвінка, вміння швидко записати повідомлення для передавання інформації третій особі. Вміння уточнювати, надавати інформацію
Критерій лінгвістичної характеристики висловлювання	10	Відносна мовна правильність висловлювання (граматична, лексична, фонетична), використання кліше
	5	Різноманітність лексичних та граматичних засобів висловлювання
	10	Темп мовлення та обсяг (кількість фраз, речень), оперативність реагування
Критерій соціолінгвістичної відповідності	10	Адекватність реалізації комунікативного наміру соціокультурним нормам ведення ділових бесід та переговорів з іншомовними партнерами, дотримання правил та норм ділового етикету

Таблиця 2

Результати передекспериментального зрізу

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв (зміст критеріїв див. у табл. 1)					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
ЕГ1	10,8	5,1	5,8	9,6	5,7	37
ЕГ2	12,2	5,8	6,4	10,5	6,3	41,2
ЕГ3	11,9	5,9	6,3	10,2	6,1	40,4
Середній показник за всіма групами	11,6	5,6	6,1	10,1	6,0	39,5

Продовження табл. 2

КОНТРОЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
КГ1	9,7	5,2	5,9	8,9	6,5	36,2
КГ2	12,2	6,0	6,4	11,5	6,4	42,3
КГ3	11,9	5,9	6,3	10,2	6,1	40,4
Середній показник за всіма групами	11,2	5,7	6,2	10,2	6,3	39,6

Таким чином, набрані 70–75 балів відповідають вищому рівню володіння навичками та вміннями вести ділові бесіди та переговори по телефону. 60–69 балів – достатній рівень для здійснення спілкування по телефону, але не досконалий, що потребує корекції та удосконалення навичок і розвитку зазначених вмінь. 50–59 набраних балів становлять рівень, необхідний для навчання бізнес-телефонії за допомогою розробленої системи вправ та запропонованої моделі навчання. З метою об'єктивної оцінки відповіді студентів записувалися на диски та прослуховувалися експериментатором. Потім за визначеними критеріями виставлялися бали. У таблицях, наведених нижче, містяться результати контрольних, експериментальних груп передекспериментального зрізу, першого та другого контрольного зрізів і результати післяекспериментального навчання.

З одного боку, це означає, що студенти дібраних груп рівною мірою мали потребу в розвитку відповідних мовленнєвих навичок та вмінь. З іншого боку, такі показники давали право обґрунтовано зіставляти в процесі експериментального навчання експериментальні та контрольні групи, оскільки, якщо між ними була б виявлена різниця в результатах навчання, то її закономірно було б віднести на рахунок різних методик та навчальних матеріалів, що використовувалися. Слід відзначити, що суттєва різниця у результатах навчання в експериментальних і контрольних групах ясно проявилася вже за даними першого контрольного зрізу, тобто після того, як студенти експериментальних груп опрацювали третину навчального посібника, а саме теми: «*Making and receiving calls through cross cultural aspect*», «*Connecting people. Leaving and taking messages*», «*Making and cancelling appointments*». З показників табл. 3 видно, що відбувається значний прогрес у розвитку вмінь аудіювати порівняно з тими показниками, які ті, хто навчається, продемонстрували протягом передекспериментального зрізу. Це свідчить, що запропонована методика та відповідні навчальні матеріали забезпечують ефективне і досить швидке формування таких умінь.

Таблиця 3

Результати першого контрольного зрізу

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
ЕГ1	11,9	6,8	7,1	14,5	7,5	47,8
ЕГ2	14,5	8,3	7,8	15,9	8,1	54,6
ЕГ3	12,3	6,9	7,2	13,8	8,5	48,7
Середній показник за всіма групами	12,9	7,3	7,3	14,7	8,0	50,3

Продовження табл. 3

КОНТРОЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
КГ1	8,9	4,8	5,7	7,6	5,9	32,9
КГ2	11,5	5,7	6,1	10,9	6,4	40,6
КГ3	9,9	6,1	5,7	8,9	5,4	36
Середній показник за всіма групами	10,1	5,5	5,8	9,1	5,9	36,5

Нічого подібного не спостерігалось у контрольних групах. Загальні показники за всіма контрольними групами залишилися на тому ж рівні, що й протягом проведення передекспериментального зрізу. Вони навіть дещо знизилися, що пояснюється ускладненням навчального матеріалу та завдань порівняно з тими, на основі яких проводився передекспериментальний зріз.

Таблиця 4

Результати другого контрольного зрізу

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
ЕГ1	11,8	7,9	7,9	15,2	7,5	50,3
ЕГ2	15,1	8,7	8,5	15,9	8,3	56,5
ЕГ3	14,8	7,4	7,6	14,3	8,6	52,7
Середній показник за всіма групами	13,9	8	8	14,7	8,1	53,1

КОНТРОЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
КГ1	10,1	5,2	6,8	9,5	7,1	38,7
КГ2	11,5	5,7	6,1	10,9	6,4	43,8
КГ3	10,2	7,7	6,7	9,1	6,8	40,5
Середній показник за всіма групами	10,6	6,2	6,5	9,8	6,7	41

Звичайно, і в експериментальних, і в контрольних групах була різниця між окремими групами в успішності навчання. Наприклад, серед експериментальних груп найбільший прогрес спостерігався в групі ЕГ2 (загальний середній бал 41,2 за даними передекспериментального зрізу і 54,6 за показниками першого контрольного зрізу – значно біль-

ше, ніж у всіх інших експериментальних групах). З іншого боку, одна з контрольних груп КГ2 (яка дала найкращі показники серед контрольних груп під час передекспериментального зрізу – 42,3 балів) продемонструвала в контрольному зрізі спад, але залишилася лідером серед контрольних груп. Це дає право стверджувати, що групи, як експериментальні, так і контрольні (ЕГ2 і КГ2), мають кращі показники в передекспериментальному зрізі та контрольному – це групи, які на II та III курсі вивчають ділову англійську мову за підручником «Business Projects». Але ці окремі і цілком природні коливання в успішності навчання між різними експериментальними і контрольними групами не змінюють загальної картини. У цілому вона демонструє значний прогрес в експериментальних групах і практичну відсутність такого прогресу в контрольних групах. Таким чином, за даними контрольного зрізу між експериментальними та контрольними групами виник значний розрив щодо результатів формування умінь ведення ділових бесід по телефону – розрив, який свідчить про суттєві переваги методики і навчальних матеріалів, що використовувалися в експериментальних групах.

Таблиця 5

Результати післяекспериментального зрізу

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
ЕГ1	11,8	7,9	7,9	15,2	7,5	50,3
ЕГ2	15,1	8,7	8,5	15,9	8,3	56,5
ЕГ3	14,8	7,4	7,6	14,3	8,6	52,7
Середній показник за всіма групами	13,9	8	8	14,7	8,1	62

КОНТРОЛЬНІ ГРУПИ

Група	Критерії/кількість балів у середньому по групі за кожним з критеріїв					Усього/макс. 75 балів
	I/макс. 20 балів	II/макс. 10 балів	III/макс. 10 балів	IV/макс. 25 балів	V/макс. 10 балів	
КГ1	10,1	5,2	6,8	9,5	7,1	38,7
КГ2	11,5	5,7	6,1	10,9	6,4	43,8
КГ3	10,2	7,7	6,7	9,1	6,8	40,5
Середній показник за всіма групами	10,6	6,2	6,5	9,8	6,7	45

Отже, за результатами проведеного експерименту можна зробити такі **висновки**:

1) розроблена система вправ для навчання бізнес телефонії забезпечила швидке зростання рівня розвитку навичок та вмінь ділового спілкування по телефону, про що говорять високі результати, отримані в усіх експериментальних групах;

2) проведені контрольні зрізи та післяекспериментальний зріз продемонстрували суттєву перевагу експериментальних груп над контрольними в результативності навчання, що дає підставу говорити про практичні переваги використання навчального посібника «Business Telephoning» в експериментальних групах;

3) за результатами двох контрольних зрізів та післяекспериментального зрізу найкращі показники порівняно з показниками інших контрольних груп спостерігалися в групі КГ2, яка навчалася діловому телефонному спілкуванню за підручником «Business Projects».

Перспективою подальших досліджень є висвітлення методичних рекомендацій щодо організації та проведення навчання майбутніх економістів англомовної бізнес-телефонії.

Список використаної літератури

1. Бориско Н.Ф. Критерії оцінки усного монологічного висловлювання в процесі навчання іноземної мови інтенсивним методом / Н.Ф. Бориско // Методика викладання іноземних мов: республіканський наук.-метод. зб. – К., 1988. – Вип. № 7. – С. 46–50.
2. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич // Спецкурс. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 104 с.
3. Педагогічний експеримент: навч. посіб. для студентів педагогічних вузів / В.І. Євдокімов, Т.П. Агапова, І.В. Гаврик, Т.О. Олійник. – Х.: ХДПУ «ЩИС», 2001. – 148 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Складенко Н.К. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением: [интегрированное пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, учителей средних школ] / Н.К. Складенко, Т.И. Олейник. – Горловка: ГГПИИЯ, 1995. – С. 85–92.
6. Сліпченко Л.Б. Особливості навчання англомовної бізнес-телефонії студентів економічних спеціальностей / Л.Б. Сліпченко // Учень записки Таврического національного університету ім. В.І. Вернадського. Вип. 61. Серія: Филология, социальные коммуникации: сб. – Симферополь: ТНУ, 2009. – Т. 22 (61). – № 1. – С. 635–638.
7. Сліпченко Л.Б. Система вправ для навчання англомовної бізнес-телефонії студентів економічних спеціальностей / Л.Б. Сліпченко // Вісник Чернігівського державного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 70. Серія: Педагогічні науки: зб. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 70. – С. 181–186.
8. Сліпченко Л.Б. Теоретичні основи навчання англомовних ділових телефонних переговорів майбутніх економістів / Л.Б. Сліпченко // Вісник Житомирського державного університету імені І.Я. Франка. Вип. 48. Серія: Педагогічні науки: зб. – Житомир: ЖДУ, 2009. – № 48. – С. 88–92.
9. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.

Статья посвящена экспериментальной проверке эффективности обучения англоязычной бизнес-телефонии студентов экономических специальностей. Рассмотрены основные этапы экспериментального обучения и проанализированы результаты проверки эффективности разработанной методики.

Ключевые слова: обучение англоязычной бизнес-телефонии, эксперимент, студенты экономических специальностей.

The article is devoted to experimental verification of teaching Business-Telephoning efficiency to students of economic specialties. The basic stages of the experimental teaching are considered and the results of verification of the developed method efficiency are analyzed.

Key words: teaching Business Telephoning in English, experimental study, students of economic specialties.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147:802.0

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

МОДЕЛЬ КОНСТРУКТИВІСТСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНОМУ ВНЗ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА *PSYCHOLOGICAL MATTERS*)

Статтю присвячено аналізу практичної побудови навчального процесу з англійської мови для спеціальних цілей у немовних вишах на засадах конструктивістської методики.

Ключові слова: навчання англійської мови для спеціальних цілей, конструктивістська методика, підручник з англійської мови для спеціальних цілей.

Вступ. Метою цієї статті є викладення основ практичної побудови навчального процесу з англійської мови для спеціальних цілей у немовних вишах на засадах конструктивістської методики [6], яка, незважаючи на всі свої переваги, ще досить мало відома в Україні. Сутність цих переваг полягає у тому, що лише конструктивістська методика дає студентам реальні можливості самостійно «конструювати» власні знання, навички та вміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова. «Конструювання» власних знань, навичок та вмінь, пов'язаних з професійною іншомовною (англомовною у нашому випадку) комунікацією, досягається таким чином, що ці знання, навички та вміння із самого початку не тільки розвиваються як такі, що обслуговують суто професійне англомовне спілкування, але й покращують та розширюють інформаційну основу для такого спілкування.

Виклад основного матеріалу. У попередніх наших публікаціях [3; 7] вже було показано, що конструктивістська методика навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних вишах має базуватися на: 1) експерієнційному навчанні (*experiential learning* [5]), тобто оволодінні мовою через досвід практичної діяльності, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю за фахом; 2) інтерактивному навчанні (здійсненні навчання в середовищі постійних взаємодій всіх учасників навчального процесу – *interaction* – а також між ними та позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами фахової інформації); 3) навчанні через зміст спеціальності (*content-based instruction* [4]), тобто через побудову навчальної дисципліни виключно на змістовому матеріалі спеціальних дисциплін, що становлять основу фахової підготовки майбутнього спеціаліста. Не менш значущою для впровадження конструктивістської методики є її четверта базова складова – обов'язкове включення Інтернет-технологій у навчальний процес, зокрема Інтернет-пошуку студентами фахової інформації на англомовних фахових Інтернет-сайтах [3]. Ця складова є підпорядкованою першим трьом, оскільки саме вона є такою, що значною мірою забезпечує їх повноцінну реалізацію через: 1) надання студентам достатньої кількості англомовних фахових матеріалів для оволодіння мовою через зміст спеціальності; 2) взаємодію (інтерацію) з позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами фахової інформації і 3) ство-

Таблиця 1

Модель навчального процесу за запропонованою методикою на матеріалі одного циклу занять за одним розділом підручника
Psychological Matters (7 двогодинних аудиторних занять – 14 годин – і 14 годин самостійної позааудиторної роботи)

Частина розділу підручника, що запланована для опрацювання на одному двогодинному аудиторному занятті і протягом наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи	Цілі роботи над частиною розділу підручника	Види іншомовної мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності/вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999 [2])
Lead-in (Вступна частина)	Змістовні цілі: здобуття базових знань з фахової теми, читання в тому числі на основі виявлення фонових знань студентів, їх розширення та систематизації. Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі: розвиток та формування навичок та вмінь англомовного говоріння, читання і аудіювання в англомовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми; розвиток навичок та вмінь позааудиторного пошуку інформації на англомовних фахових сайтах	Говоріння. Читання. Аудіювання (під час слухання студентами один одного та викладача)	Мозковий штурм. Обговорення кейсів та розробка (в позааудиторній роботі) власних кейсів. Дискусії. Презентації та підготовка (в позааудиторній роботі) презентацій. Читання автентичних фахових текстів (в аудиторній та позааудиторній роботі) для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації; Завдання на цілеспрямоване відпрацювання нової лексики (позааудиторно). Позааудиторний пошук інформації на англомовних фахових сайтах	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як загальногрупові. Некомунікативні невмотивовані, зі штучними опорами, рецептивно-репродуктивні, без ігрового компонента, з повним керуванням, виконуються індивідуально (тільки для лексичних вправ у позааудиторній роботі)
Step 1 (Крок 1)	Змістовні цілі: подальше здобуття, розширення та поглиблення базових знань за фаховою темою. Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі: подальший розвиток та формування навичок та вмінь англомовного говоріння і читання, розвиток	Говоріння. Аудіювання. Читання	Презентації. Обговорення кейсів. Дискусії. Рольові/ділові ігри. Аудіювання автентичних фахових матеріалів для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації. Читання автентичних фахових	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента та/або з ігровим компонентом, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як загальногрупові

Продовження табл. 1

Частина розділу підручника, що опрацювання на одному двогодинному аудиторному занятті і протягом наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи	Цілі роботи над частиною розділу підручника	Види іншомовної мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності/вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999 [2])
	та формування навичок та вмінь англomовного аудіювання в англomовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми; розвиток навичок та вмінь позааудиторного пошуку інформації на англomовних фахових сайтах		текстів (в аудиторній та позааудиторній роботі) для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації. Завдання на цілеспрямоване відпрацювання нової лексики (позааудиторно). Позааудиторний пошук інформації на англomовних фахових сайтах	Умовно-комунікативні вмотивовані, зі штучними опорами, без ігрового компонента, з частковим керуванням, виконуються індивідуально (використовуються під час аудиторного аудіювання); Некомунікативні невмотивовані, зі штучними опорами, рецептивно-репродуктивні, без ігрового компонента, з повним керуванням, виконуються індивідуально (тільки для лексичних вправ у позааудиторній роботі)
Step 2 (Крок 2)	Змістовні цілі: подальше здобуття, розширення та поглиблення базових знань за фаховою темою. <i>Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі:</i> подальший розвиток та формування навичок і вмінь англomовного говоріння, читання і аудіювання (під час слухання студентами одного та викладача), розвиток та формування навичок та вмінь англomовного письма в англomовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми	Читання. Письмо. Говоріння. Аудіювання (під час слухання студентами одного та викладача)	Читання автентичних фахових текстів для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації. Написання есе, рефератів тощо. Презентації. Обговорення кейсів. Дискусії	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як загальногрупові

Продовження табл. 1

Частина розділу підручника, що запланована для опрацювання на одному двогодинному аудиторному занятті і протягом наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи	Цілі роботи над частиною розділу підручника	Види іншомовної мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності/вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999 [2])
Step 3 (Крок 3)	<i>Змістовні цілі:</i> розширення та поглиблення знань за фаховою темою, отримання додаткових знань. <i>Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі:</i> подальший розвиток навичок і вмінь англомовного читання та говоріння (під час обговорення у парах або в малих групах знайденої в Інтернеті фахової інформації), подальший розвиток навичок і вмінь англомовного письма (при виконанні позааудиторних письмових завдань на основі знайденої в Інтернеті фахової інформації) в англомовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми; розвиток навичок та вмінь пошуку інформації на англомовних фахових сайтах	Читання. Письмо. Говоріння. Аудіювання (під час слухання студентами один одного та викладача)	Аудиторний пошук інформації на англомовних фахових сайтах (в межах проектної роботи). Читання та обговорення автентичних фахових текстів для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації (в межах проектної роботи). Написання статей, текстів презентацій тощо (в межах проектної роботи)	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах або малих групах
Step 4 (Крок 4)	<i>Змістовні цілі:</i> розширення та поглиблення знань за фаховою темою, отримання додаткових знань. <i>Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі:</i> подальший розвиток і вдосконалення навичок і вмінь англомовного говоріння, аудіювання, читання	Говоріння. Аудіювання. Читання. Письмо	Презентації. Рольові/ділові ігри. Дискусії. Аудіювання автентичних фахових матеріалів для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації; Читання автентичних фахових текстів (у позааудиторній роботі)	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента та/або з ігровим компонентом, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як

Продовження табл. 1

Частина розділу підручника, що запланована для опрацювання на одному двогодинному аудиторному занятті і протягом наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи	Цілі роботи над частиною розділу підручника	Види іншомовної мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності/вправ (за класифікацією Н. К. Скляренко, 1999 [2])
	та письма в англомовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми		для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації. Написання есе, статей, рефератів тощо	загальногрупові. Умовно-комунікативні вмотивовані, зі штучними опорами, без ігрового компонента, з частковим керуванням, виконуються індивідуально (використовуються під час аудиторного аудіювання).
Step 5 (Крок 5)	Змістовні цілі: розширення та поглиблення знань за фаховою темою, отримання додаткових знань. Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі: подальший розвиток і вдосконалення навичок і вмінь англомовного говоріння, читання та аудіювання в англомовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми	Говоріння. Читання. Аудіювання (під час слухання студентами один одного та викладача)	Презентації (в межах проєктної роботи). Дискусії (в межах проєктної роботи). Читання автентичних фахових текстів (у процесі аудиторної роботи) для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації. Рольові/ділові ігри	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента та/або з ігровим компонентом, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як загальногрупові
Step 6 (Крок 6)	Змістовні цілі: контроль опанування та закріплення знань за фаховою темою, отриманих студентами протягом роботи над розділом. Мовно-мовленнєві/ комунікативні цілі: контроль сформованості, закріплення та удосконалення навичок і вмінь англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма	Говоріння. Аудіювання. Читання. Письмо	Аудіювання автентичних фахових матеріалів для виконання завдань (в тому числі тестового характеру) з отримання з почутого певної інформації або для виконання творчих завдань на основі почутого (наприклад, написання реферату). Читання автентичних фахових текстів (у процесі аудиторної роботи) для виконання	Комунікативні вмотивовані, з природними опорами, рецептивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні, без ігрового компонента та/або з ігровим компонентом, з частковим або мінімальним керуванням, виконуються у парах, малих групах, деякі як індивідуальні, а деякі – як загальногрупові.

Закінчення табл. 1

Частина розділу підручника, що запланована для опрацювання на одному двогодинному аудиторному занятті і протягом наступних двох годин позааудиторної самостійної роботи	Цілі роботи над частиною розділу підручника	Види іншомовної мовленнєвої діяльності	Види навчальної діяльності протягом аудиторного заняття та позааудиторної самостійної роботи	Характеристики видів навчальної діяльності/вправ (за класифікацією Н.К. Скляренко, 1999 [2])
	в англомовній професійній комунікації в межах однієї фахової теми		завдань (в тому числі тестового характеру) з отримання з прочитаного певної інформації або для виконання творчих завдань на основі отриманої інформації (наприклад, написання реферату). Написання есе, статей, рефератів тощо. Презентації. Рольові/ділові ігри	Умовно-комунікативні (в тому числі тестового характеру) вмотивовані, зі штучними опорами, без ігрового компонента, з частковим керуванням, виконуються індивідуально (використовуються під час аудиторного аудіювання та/або читання)

рення інформаційної основи для оволодіння мовою через досвід практичної діяльності, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю за фахом (експерієнційне навчання).

Названі три складові конструктивістської методики створюють її теоретичне підґрунтя. Конкретним завданням цієї статті є демонстрація практичної можливості реалізувати ці складові у реальному навчальному процесі немовного вишу.

Така практична реалізація була втілена нами в підручнику *Psychological Matters* [1], підготовленому для навчання англійської мови для професійної комунікації майбутніх психологів. Цю реалізацію доцільно подати у вигляді *моделі* навчального процесу, який проводиться на матеріалі одного розділу (*unit*) підручника (та ж сама модель повторюється для всіх розділів). Ця модель наведена в табл. 1.

Висновки, які можуть бути зроблені на основі розгляду цієї моделі навчального процесу, що наведена в табл. 1, полягають у чотирьох твердженнях про повноцінне забезпечення нею таких характеристик цього процесу:

1. Навчання практично цілком стає експерієнційним. Воно охоплює всі види навчальної діяльності, характерні для експерієнційного навчання, і базується майже виключно саме на них. Відповідні види навчальної діяльності/вправи є більш ніж на 90% комунікативними та вмотивованими, рецептивними, рецептивно-продуктивними та продуктивними. Некомунікативні та невмотивовані вправи (тільки лексичні) займають дуже невелике місце у навчальному процесі, і то лише в позааудиторній роботі студентів.

2. Навчання майже цілком стає інтерактивним. У переважній більшості випадків студенти працюють у парах або малих групах, причому забезпечується їх постійна взаємодія (інтеракція) не тільки один з одним, а і з навколишнім позанавчальним фаховим середовищем, здебільшого через позанавчальні джерела фахової інформації – в основному джерела, знайдені на фахових Інтернет-сайтах.

3. Навчання ведеться виключно через зміст майбутньої спеціальності, який подається засобами англійської мови, що забезпечує розвиток у студентів саме *професійної* англійської комунікативної компетенції.

4. Навчання ведеться з використанням постійного, регулярного та обов'язкового пошуку студентами англійської фахової інформації на англійськомовних фахових Інтернет-сайтах. Ця інформація далі практично використовується тими, хто навчається, для виконання навчальних завдань фахового/професійного характеру. Інтернет-пошук проводиться як аудиторно, так і позааудиторно.

У результаті забезпечується повноцінна реалізація усіх чотирьох засад конструктивістської методики і впровадження самої методики у педагогічну практику.

Список використаної літератури

1. Психологічні справи (*Psychological Matters*). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова, Н.В. Беспалова. – К.: ІНКОС, 2011. – 302 с.
2. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
3. Тарнопольський О.Б. Інтернет у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовному ВНЗ / О.Б. Тарнопольський // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – 1 (1). – С. 94–99.
4. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
5. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.
6. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Електронний ресурс] / D.H. Jonassen. – 1995. – Режим доступу: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>

7. Tarnopolsky O. The Constructivist Approach to Teaching English for Specific Purposes at Non-Linguistic Tertiary Schools in Ukraine / O. Tarnopolsky // The Advanced Science. Open Access Journal. – 2011. – USA. – Volume 2011, January Issue 1. – P. 22–25.

Статья посвящена анализу практического построения обучения английскому языку для специальных целей в неязыковых вузах на основе конструктивистской методики.

Ключевые слова: обучение английскому языку для специальных целей, конструктивистская методика, учебник английского языка для специальных целей.

The article is devoted to the analysis of practically designing the teaching/learning process in courses of English for Specific Purposes at non-linguistic tertiary schools on the basis of the constructivist approach.

Key words: teaching English for Specific Purposes, constructivist approach, a textbook of English for Specific Purposes.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.147

Б.І. ШУНЕВИЧ,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,
м. Львів*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РАНИХ ЗАРУБІЖНИХ ТЕОРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проведено порівняльний аналіз зарубіжних варіантів теорії дистанційного навчання, запропонованих Р. Делінгом, Ч. Ведемеєром, М. Муром і О. Петерсом. Автор звертає увагу на те, що в описаних теоріях підкреслюється незалежність і автономія студента, а також підтверджується, що дистанційне навчання є фундаментально відмінним від інших форм навчання. У статті припускається, що описані зарубіжні теорії дистанційного навчання можуть стати базою для досліджень з цієї тематики вітчизняними науковцями.

Ключові слова: теорія незалежності і автономії; теорія індустріалізації викладання; теорія взаємодії і комунікації.

Вступ. Форми дистанційного навчання (ДН), коли викладач і студент розділені відстанню і часом, наприклад, кореспондентське навчання, існували на Заході ще з 1840-х рр., робилися спроби їх теоретичного обґрунтування провідними вченими в цій галузі, але тільки в кінці 1960-х років почала створюватися теоретична база ДН.

Теорія є дуже важливою для впровадження дистанційної освіти, тому що вона має прямий вплив на практику в цій сфері. Д. Кіген вважав, що відсутність довгий час прийнятої теорії послабила ДН [1, с. 63–67].

Мета статті – провести порівняльний аналіз теорій дистанційного навчання, запропонованих зарубіжними науковцями Р. Делінгом, Ч. Ведемеєром, М. Муром і О. Петерсом.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз окремих раних зарубіжних теорій ДН проведений нами у статтях [2; 3] ще у 2002 р.

У відомій праці «Основи дистанційної освіти» Д. Кіген [4, с. 12] класифікував ранні теорії дистанційної освіти таким чином: 1. Теорії незалежності і автономії. 2. Теорії індустріалізації викладання. 3. Теорії взаємодії і комунікації.

Значний внесок у розробку теорій ДН згаданих вище груп, а саме в теорію автономії і незалежного навчання, здійснили Р. Делінг, Ч. Ведемеєр, М. Мур, в теорію індустріалізації викладання – О. Петерс, а в теорію інтерактивності й комунікації – Б. Гольмберг та ін.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше і проведемо порівняльний аналіз раних теорій дистанційної освіти, а саме: теорії автономії і незалежного вивчення та індустріалізації викладання.

Теорія незалежності і автономії (Рудольф Делінг). Р. Делінг розглядає дистанційну освіту як багатовимірну систему процесів навчання і зв'язку за допомогою штучного сигналу-носія. Він перелічує у своїх працях [5, с. 6–10] вісім вимірів цієї системи: студент; суспільство (включаючи законодавство, уряд, сім'ю та ін.); організація (заклад дистанційного навчання), що допомагає студенту в освоєнні знань; мета навчання; зміст того, що треба вивчити; результат навчання; відстань; носій сигналу.

Цікавим в цьому підході є те, що Р. Делінг називає заклади ДН організаціями, які допомагають студентів в освоєнні знань, а також відсутність викладача серед восьми параметрів вищезгаданої системи.

Курс дистанційного навчання є штучною, діалогічною можливістю для навчання, за якої містком між студентом і навчальним закладом служить штучний носій-сигнал. Концепції зворотного зв'язку і двосторонньої комунікації є центральними в підході Р. Делінга до ДН. Він бачить істотну різницю між монологічною можливістю навчання (книги, газети, журнали, фільми, лекції без дискусії, самопідготовчі курси) і діалогічною (навчальна аудиторія, розмова, листи з відповідями, дистанційні курси), стверджує, що у ДН немає викладання, тому що в системі не передбачений викладач, і функції, пов'язані з вивченням студентом матеріалу в межах навчального закладу, виконуються різними машинами, людьми і матеріалами. Р. Делінг зводить до мінімуму роль викладача та навчального закладу і наголошує на автономії й незалежності студента. Таке ставлення до викладача і навчального закладу він пояснює тим, що студентами дистанційних програм навчання переважно є дорослі люди. Завдання навчального закладу – допомогти студентові тоді, коли він цього бажає, якщо сам не може впоратися з вирішенням поставлених завдань. Якщо студент може працювати автономно, то єдиним, чим може допомогти навчальний заклад, залишається інформація, документація і бібліотека.

Теорія незалежного вивчення (Чарльз Ведемейер). Для Ч. Ведемейера [6] сутністю дистанційної освіти є також незалежність студента. Це відображається в наданні ним переваги терміну «незалежне навчання» для дистанційної освіти на рівні коледжу чи університету. Науковець був критичним до тодішніх моделей вищої освіти. Він підкреслював, що використовувалися застарілі концепції навчання, які гальмували застосування сучасних технологій навчання у навчальних закладах.

Ч. Ведемейер запропонував систему з 10 характеристик, які наголошують на незалежності студента і прийнятті технології як способу використання цієї незалежності.

Він вважає, що система має: 1) бути дійовою в будь-якому місці, де є студенти (чи навіть лише один студент) незалежно від того, чи є викладачі в тому самому місці і в потрібний час; 2) покласти більше відповідальності за навчання на студента; 3) звільнити викладацький склад від опікунських обов'язків, так щоб більше часу можна було виділити на справді навчальні завдання; 4) пропонувати студентам і дорослим більше можливостей в роботі з курсами, їх форматом і методологіями; 5) використовувати всі навчальні медіазасоби і методи, які виявилися ефективними; 6) поєднувати різні медіазасоби і методи, так щоб кожний предмет чи частина предмета вивчалися найкращим відомим способом; 7) сприяти проведенню повторного дизайну і розробці курсів, які раніше були пристосовані, втиснуті в рамки якоїсь певної медіaproграми; 8) зберігати і покращувати можливості для адаптації курсів до індивідуальних відмінностей студентів; 9) оцінювати досягнення студента, не піднімаючи бар'єрів, які стосуються місця, швидкості, методу чи послідовності навчання студента; 10) давати можливість студентові починати, припиняти і вчитися в обраному ним темпі.

Ч. Ведемейер відділяє викладання (teaching) від вивчення (learning) як спосіб подолання освітніх бар'єрів «простір–час». Він запропонував шість характеристик незалежної системи навчання: 1. Студент і викладач відокремлені. 2. Нормальні процеси викладання і вивчення виконуються письмово або якимось іншим чином. 3. Індивідуалізованість навчання. 4. Вивчення відбувається через діяльність студента. 5. Вивчення зручне для студента. 6. Студент бере відповідальність за темп, швидкість свого прогресу з можливістю будь-коли розпочати чи припинити навчання.

Ч. Ведемейер виділив чотири елементи кожної ситуації викладання–вивчення: викладач, студент (чи студенти), система чи режим зв'язку і щось, чого треба навчити чи що треба вивчити. Він запропонував реорганізацію цих елементів, які б забезпечували фізичний простір і дали більше свободи студентові. Ключем до успіху дистанційної освіти, вважав Ч. Ведемейер, є розробка взаємозв'язку між студентом і викладачем.

Теорія незалежного вивчення (Майкл Мур). У теорії розглядаються дві змінні у навчальних програмах: величина автономії студента і дистанція між викладачем і студентом [7].

Для М. Мура дистанція складається з двох елементів, кожний з яких може бути вимірний. Першим є забезпечення двостороннього зв'язку (діалогу). Деякі системи або про-

грами пропонують кращий двосторонній зв'язок, ніж інші. Другим є межа, до якої програма відповідає потребам кожного студента (структури). Деякі програми дуже структуровані, тоді як інші відповідають потребам і цілям кожного студента.

Друга частина теорії М. Мура стосується автономії студента. Він зауважує, що за традиційними шкільними параметрами студенти дуже залежні від викладачів, під керівництвом яких вони працюють, і що в більшості традиційних і дистанційних програм викладач активний, тоді як студент – пасивний.

У дистанційному навчанні існує відстань між викладачем і студентом, тому студент мусить взяти на себе відповідальність за самостійне проведення програми навчання. Автономному студенту потрібна незначна допомога викладача, який може бути для нього більше респондентом, аніж керівником. Проте деякі дорослі студенти потребують допомоги у формулюванні їхніх навчальних цілей, у роботі з джерелами інформації й оцінюванні досягнутих цілей.

М. Мур класифікує програми ДН як «автономні» (які визначаються студентом) або «неавтономні» (які визначаються викладачем) і вимірює ступінь автономії конкретного студента залежно від його відповідей на такі три питання: 1) відповідальність за вибір цілей навчання в програмі лежить на студенті чи викладачеві (автономія у встановленні цілей); 2) вибір і використання методу навчання є рішенням викладача чи студента (автономія в методах навчання); 3) Рішення про метод оцінювання і критерії, які використовуються, зроблені студентом чи викладачем (автономія в оцінюванні).

Теорія індустріалізації викладання (Отто Петерс). О. Петерс [8] виявив, що традиційні категорії досліджень в освіті не придатні для дидактичного аналізу дистанційних систем, і був змушений відкинути їх. Він вважає, що створення систем для дистанційного викладання структурується інакше, ніж для традиційного навчання, тому аналітики з дидактики мусять шукати інші моделі для нього.

О. Петерс запропонував нову термінологію для аналізу ДН, порівнюючи дистанційне викладання з промисловим виробництвом товарів: раціоналізація; поділ праці; механізація; лінія складання; масове виробництво; підготовча робота; планування; організація; наукові методи управління; формалізація; стандартизація; функціональні зміни; об'єктивність; концентрація; централізація [8; с. 19–34].

Процес навчання в його теорії індустріалізації поступово реструктуризується через збільшення механізації і автоматизації. Він стверджував, що розробка дистанційних курсів така ж важлива, як підготовча робота, що виконується перед початком виробничого процесу. Індустріалізація освіти передбачає: 1. Ефективність навчального процесу особливо залежить від планування і його організації. 2. Курси формалізовані, а очікувані результати роботи студентів – стандартизовані. 3. Процес навчання значною мірою здійснюється об'єктивно. 4. Функція академічного викладання на відстані значно змінилася у відношенні до функції університетських викладачів при традиційному навчанні. 5. Концентрацію наявних ресурсів і централізоване адміністрування.

Якщо ви збираєтесь впроваджувати індустріалізовану форму освіти, застерігає О. Петерс, ви маєте бути готовими жити з проблемами, які приносить індустріалізація освіти.

Висновки. Аналіз теорій ДН показав, що нові технології, глобалізація і нові ідеї щодо навчання студентів потребують нового погляду на традиційні підходи до практики дистанційного навчання.

В описаних теоріях підкреслюється незалежність і автономія студента, а також підтверджується те, що дистанційне навчання є фундаментально відмінним від інших форм навчання.

Запропоновано багато теорій дистанційного навчання. Більшість з них підкреслюють відокремлення викладача і студента, вплив навчального закладу, використання медіа, щоб об'єднати викладача і студента, можливості для двостороннього зв'язку і практики індивідуального навчання. Традиційні визначення описують дистанційне навчання як таке, що відбувається в різних місцях і часі, тоді як сучасні визначення, які стали можливими завдяки новим інтерактивним технологіям, наголошують на навчанні, яке відбувається в один і той же час, але в різних місцях. Роль навчальних організацій, викладачів у процесі дистанційного навчання також змінилися. Наприклад, відкрите навчання є формою дистанційного навчання, яке відбувається без впливу навчальної організації.

Із розвитком ДН на наших теренах ця тематика стає також предметом дослідження в Україні, а описані зарубіжні теорії дистанційного навчання можуть стати базою цих досліджень.

Список використаної літератури

1. Keegan D. Theories of distance education: Introduction / D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg eds. // Distance education: International perspectives. – New York: Routledge, 1988. – P. 63–67.
2. Шуневич Б. Дистанційна освіта: Теорії автономії і незалежного навчання / Б. Шуневич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 27–31.
3. Шуневич Б. Дистанційна освіта: Теорії індустріалізації викладання / Б. Шуневич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 45–50.
4. Keegan D. Foundations of distance education / D. Keegan. – London and New York: Routledge. – 3rd revised edition, 1996. – 224 p.
5. Delling R.M. Briefwechsel als Bestandteil und Vorläufer des Fernstudiums (Ziff papiere 19) / R.M. Delling. – Hagen: Fernuniversität (ZIFF), 1978. – 24 p.
6. Wedemeyer C. Learning at the Backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan / C. Wedemeyer. – Madison: University of Wisconsin Press, 1981. – 298 p.
7. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching / M. Moore // Journal of Higher Education. – 1973. – XLIV (12) – P. 661–679.
8. Peters O. Theoretical aspects of correspondence instruction / Peters O. // The Changing World of Correspondence Study / O. Mackenzie and E.L. Christinsen (eds). – University Park, Pa. and London: Pennsylvania State University. – 1971. – 124 p.

В статье проведен сравнительный анализ зарубежных вариантов теории дистанционного обучения, предложенных Р. Делингом, Ч. Ведемеером, М. Муром и А. Петерсом. Автор обращает внимание на то, что в описанных теориях подчеркивается независимость и автономия студента, а также подтверждается, что дистанционное обучение является фундаментально отличным от других форм обучения. В статье предполагается, что описанные зарубежные теории дистанционного обучения могут стать базой для исследований по этой тематике отечественными учеными.

Ключевые слова: теория независимости и автономии; теория индустриализации преподавания; теория взаимодействия и коммуникации.

The article deals with a comparative analysis of foreign versions of distance learning theories proposed by R. Delling, C. Wedemeyer, M. Moore and O. Peters. The author pays attention to the fact that independence and autonomy of students is emphasized in the theories under discussion. Those theories are also based on the belief that distance learning is fundamentally different from other forms of learning. It is suggested in the article, that the described foreign theories of distance learning can become a basis for researching this issue by Ukrainian scholars.

Key words: theories of independence and autonomy; theories of industrialization of teaching; theories of interaction and communication.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.3+35.08

І.Г. БАТРАЧЕНКО,

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

О.О. ЛОЗА,

*викладач кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ

Розглянуто та проаналізовано сучасний стан проблеми феномену перфекціонізму в державних службовців. Досліджено представленість типів перфекціонізму в державних службовців.

Ключові слова: державний службовець, професіоналізм, перфекціонізм, вплив перфекціонізму на особистість, типи перфекціонізму.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Діяльність державних службовців уже тривалий час є об'єктом всебічного дослідження вчених, однак наукові пошуки у цій галузі не втрачають своєї актуальності, оскільки дотепер однією з найбільших проблем зазначеної сфери залишається недостатній професіоналізм суб'єктів державної служби. Попри ґрунтовні розробки проблематики професіоналізації та професіоналізму державного службовця (О.В. Ареф'єва, В.Б. Авер'янов, Г.В. Атаманчук, І.Д. Багаєва, Ю.Н. Гончарова, А.О. Деркач, В.М. Дьячков, С.Д. Дубенко, В.Г. Зазикін, І.І. Нилюк, Н.В. Кузьміна, Б.П. Колесніков, А.К. Маркова, Ю.В. Сінягін, В.Д. Шадріков, І.Л. Єліна та ін.) відкритими залишаються питання щодо тих особистісних властивостей, які, власне, обумовлюють можливість їх ефективної та продуктивної роботи.

Так, А.К. Маркова, характеризуючи категорію професіоналізму як сукупності, набору особистісних характеристик людини, які необхідні для успішного виконання діяльності [10], описує різні види професійної компетентності, для яких використовує такі психологічні характеристики, як орієнтація на досягнення високих результатів, самостійність, відповідальність [7]. У свою чергу, результати зарубіжних досліджень [8] у сфері управління свідчать, що визначальними для ефективної діяльності є кваліфікація, ерудованість та установка на успіх. Поряд з тим М.А. Котік та А.М. Ємельянов відзначають, що суттєвий вплив також мають високі рівні домагання [9].

Мета дослідження. Із зазначеного вище можна зробити висновок, що вчені сходяться на тому, що першочерговим для розвитку професіоналізму є встановлення для себе високої планки досягнень, яка стимулює особистість у напрямі досконалості. Більш глибоке занурення у цю тематику приводить нас до психологічного феномену перфекціонізму як певної особистісної риси, яка полягає у прагненні особистості досягати довершеності у різних сферах життєдіяльності (професійній діяльності, міжособистісних відносинах). Тому метою нашого дослідження було обрано саме вивчення сутності перфекціонізму та особливостей його проявів у державних службовців, оскільки виконання їх посадових функцій та обов'язків на максимально високому рівні є запорукою ефективності роботи апарату державної служби в цілому та благополуччя людей певного житлового сектора.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що у науковій галузі з державної служби відсутні розробки щодо перфекціонізму, а така споріднена сфера психологічних знань як акмеологія, яка, власне, і вивчає державного службовця з позицій можливостей досягнення ним особистісної та професійної вершини («акме»), також не використовує це поняття. Натомість вживається «самовдосконалення», яке розглядається як компонент професіоналізму й умова його досягнення [6]. Однак у цьому аспекті ми пропонуємо розглядати все ж таки не самовдосконалення, а саме перфекціонізм з таких причин:

1) перфекціонізм передбачає орієнтацію не тільки на самовдосконалення, але й на вдосконалення інших, що відіграє велику роль на етапі розвитку професіонала як наставника (орієнтація на себе, орієнтація на інших);

2) перфекціонізм інтегрує в собі спрямованість на вдосконалення особистості не тільки як суб'єкта діяльності, але і як суб'єкта міжособистісних відносин (спрямованість на діяльність, спрямованість на відносини);

3) перфекціонізм пояснює такі негативні аспекти професійної діяльності, як трудовий стрес, дедлайн, прокрастинація, вигорання та інші прояви професійної деформації.

Враховуючи, що основний доробок у питанні перфекціонізму належить психології, то наші пошуки були зосереджені саме на працях вчених-психологів, серед яких чимало зарубіжних (Д. Хамачек, Д. Бернс, М. Холлендер, Л. Сільверман, А. Патч, Р. Фрост, П. Хьюїт, Г. Флейт) та вітчизняних науковців (Н.Г. Гаранян, І.А. Гуляєв, С.В. Волюнова, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева, В.О. Ясная). Варто сказати, що до середини ХХ ст. поняття «перфекціонізм» не мало наукового вжитку, проте описувалися категорії, які подібні до нього за значенням, наприклад, «прагнення до переваги» (А. Адлер), «прагнення до досконалості» (К. Хорні), «самоактуалізація» (А. Маслоу). У другій половині ХХ ст. воно з'являється у працях М. Холлендера для позначення такої особистісної риси, яка проявляється у повсякденній практиці ставлення до себе та інших вимог високої якості виконання діяльності, ніж того потребують обставини, а також у прагненні до бездоганного виконання завдання [3]. Поступово виокремився напрям дослідження перфекціонізму як одновимірного конструкту, який має єдиний параметр – «високі особистісні стандарти» (Д. Барнс, М. Холлендер). Дещо пізніше його трактування було змінено шляхом емпіричних досліджень на розгляд як багатовимірного конструкту, який має складну структуру й включає, разом з високими особистісними стандартами, ряд когнітивних та інтерперсональних параметрів, наприклад, мислення у поняттях «все або нічого», схильність до генералізації стандартів в усіх сферах життєдіяльності, до вибіркової концентрації на помилках та ін. [4].

Нині можна говорити про існування різних моделей структури перфекціонізму [2], проте найбільш дискусійним залишається питання щодо характеру його впливу на особистість, оскільки результати досліджень свідчать як про позитивні, так і про негативні його наслідки.

Так, Р. Шафран пише про негативні прояви, які можуть бути емоційними (наприклад, депресія, переживання невдоволеності собою, тривога, відчуття провини та сорому), соціальними (наприклад, соціальна ізоляція, конкурентні відносини з людьми через порівнювання себе з ними, заздрощі, ревності, недостатність довіри та близьких стосунків), фізичними (наприклад, безсоння, хронічні болі у попереку та інші тілесні прояви), пізнавальними (наприклад, послаблення концентрації) або поведінковими (наприклад, повторна перевірка виконаної роботи, повторене перероблення роботи, неможливість розпочати діяти (procrastination – відкладання на потім). Разом з тим окремі дослідники (В. Паркер, Л. Тері-Шорт, Дж. Стоєбер, К. Отто) відзначають, що перфекціонізм є невід'ємним елементом розвитку особистості, і лише надмірно розвинене прагнення бути довершеним призводить до несприятливих для особистості наслідків.

У працях М. Аддерхольд-Елліотт, В. Роєделл, Л. Сільверман перфекціонізм був визнаний загальною рисою обдарованих осіб. Дослідження Дж. Стоєбер та К. Отто свідчать, що перфекціонізм корелює з низкою позитивних характеристик, таких як: сумління, витривалість, екстраверсія, задоволеність життям, академічні успіхи [11]. За даними І.І. Грачової, високий рівень перфекціонізму у підлітків сприяє орієнтації на збереження цінностей, традиційних для нашої культури, таких як добро, порядність та інтелігентність, порівняно з тими підлітками, які не мають вираженого перфекціонізму [5].

Такі результати привели до висновків про існування щонайменше двох видів перфекціонізму. Д. Хамачек був першим, хто запропонував розглядати *нормальний* (адаптивний) та *невротичний* (дезадаптивний) перфекціонізм. Він виокремив шість ознак, які відрізняють нормальний і невротичний перфекціонізм: депресія, переконання «я повинен», відчуття сорому і почуття провини, поведінка, спрямована на захист свого престижу, сором'язливість й зволікання та самоосудження. Він вважав, що нормальний перфекціонізм передбачає встановлення досяжних стандартів, здатність відчувати задоволення або задоволеність від виконаної роботи, можливість зміни еталонів відповідно до ситуації, прагнення до успіху та у разі неуспіху відчуття, пов'язані з розчаруванням, і докладання нових зусиль. Особливістю останнього виду перфекціонізму, на відміну від першого, є встановлення для себе занадто високих стандартів, які не залишають можливості допускати помилки, нездатність відчувати задоволення від роботи, мотивація уникнення невдачі, а у разі поразки – жорстока самокритика, компульсивні тенденції [3]. В. Паркер виокремив *здоровий* (пов'язаний із «сумлінністю» за моделлю «Великої п'ятірки») і *нездоровий* (пов'язаний з низькою самооцінкою) види перфекціонізму [12]. Пізніше у співавторстві з К. Адкінс він розрізнив *пасивний перфекціонізм*, який створює перешкоди діяльності (бездія), що виникає через надмірну заклопотаність помилками, сумнівами, тенденціями відтягувати дію, і сполучений з високим ризиком суїцидальної поведінки, і *активний*, який стимулює до досягнень і не пов'язаний із суїцидальними намірами [12]. Р. Слені та Дж. Ешбі виокремили *адаптивний* і *неадаптивний* перфекціонізм [13], а дещо пізніше разом з Г. Оуенсом, базуючись на біхевіоральній моделі «двоїстого процесу» (**dual-process model**), вказали на існування *позитивного перфекціонізму*, який виконує функцію позитивного підкріплення, і *негативного*, який виконує функцію негативного підкріплення [14].

Таким чином, стислий аналіз феномену дозволяє нам говорити, що перфекціонізм – це особистісна диспозиція, яка полягає у прагненні досягти довершеності у різних сферах життєдіяльності (професійній діяльності, міжособистісних відносинах) і може виявлятися як у конструктивних, так і в неконструктивних формах залежно від ступеня свого розвитку.

На основі авторського опитувальника нами було проведено дослідження представленості типів перфекціонізму в державних службовців, в якому взяли участь 214 осіб, серед яких слухачі Дніпропетровського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України та Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара. Опитувальник ґрунтується на уявленні про перфекціонізм як такий, що містить два конструкти – «високі особистісні стандарти» як позитивний аспект, який відображає бажання бути досконалим, та «поляризація мислення» як негативний аспект, який характеризує жорстке ставлення до помилок. Залежно від ступеня вираженості кожної зі складових можна говорити про чотири типи перфекціонізму: *надмірний* – для якого характерні дуже високі показники стандартів та поляризації; *помірний* – якому властиві високі показники стандартів, однак низькі поляризації мислення; *недостатній* – для якого характерні низька вираженість стандартів і разом з тим висока поляризація мислення; *невиражений* – обидві складові перфекціонізму мають низькі показники, й можна говорити, що за таких умов він майже або взагалі відсутній.

Для недостатнього та невираженого типів характерне виконання поставлених цілей й отримання результату, який не відповідає висунутим вимогам. Разом з тим спостерігається такий феномен, як прокрастинація – свідоме відкладання виконання запланованих дій, незважаючи на те, що це потягне за собою певні проблеми [1]. За таких умов використовуються будь-які приводи, аби відкласти реалізацію задуманого, поки не настає так званий «**deadline**» – **строк, після якого вже пізно намагатися наздогнати згаяне при цьому особистість може відчувати як повну апатію та байдужість, так і високу тривожність, почуття провини, страх перед можливими наслідками, тобто знаходитись у досить напруженому й нервовому стані [1]. Надмірний тип перфекціонізму характеризується занадто високим прагненням довершеності, неможливістю отримати задоволення від виконання діяльності. Особистість, якій властивий такий тип перфекціонізму, надмірно витрачає власний ресурс, постійно перероблює й без того гарно виконану роботу, що призводить до виснажен-**

ня, емоційного вигорання та можливої невротизації з госпіталізацією як наслідом останньої. Окрім цього, надмірно завищені уявлення про довершеність можуть призвести до відмови від завдання взагалі, через уявлювану неможливість досягти досконалості його виконання [3]. Тобто, перший, третій та четвертий типи є неконструктивними формами перфекціонізму, тоді як найбільш оптимальним є помірний тип, оскільки він сприяє досягненню довершеності, постановці реалістичних цілей для виконання, отриманню задоволення від результатів своєї діяльності і тому розглядається як конструктивна форма.

Результати діагностики типів перфекціонізму в державних службовців наведено на рис. 1.

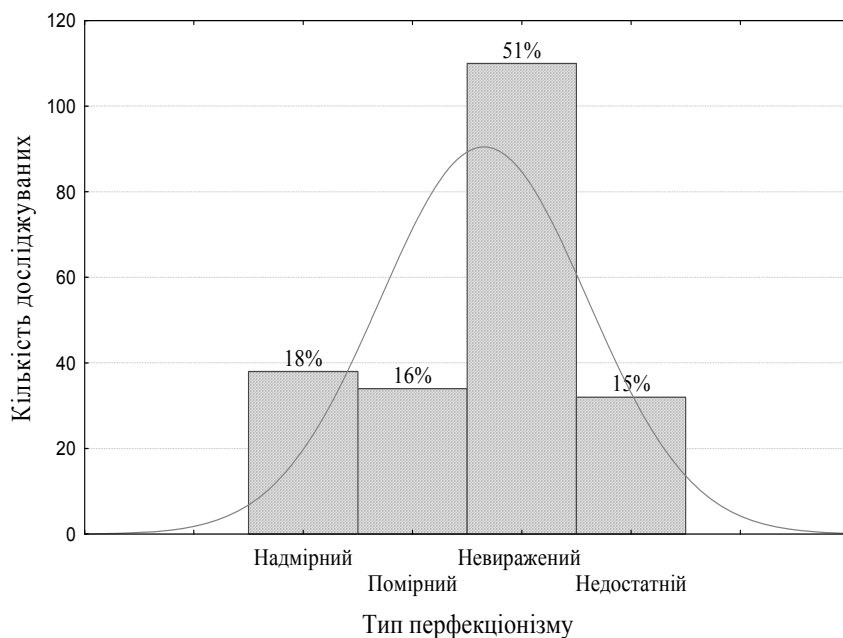


Рис. 1. Типи перфекціонізму державних службовців

Як видно з рис. 1, для переважної кількості державних службовців характерним є «невиражений» тип перфекціонізму, який притаманний 51% досліджуваних. Разом з тим лише 16% демонструють конструктивний «помірний» тип, що означає, що лише така незначна частина державних службовців прагне виконувати свою роботу на високому рівні й дійсно це робить. Крім того, нам було цікаво дослідити, як представлені типи перфекціонізму залежно від посади державного службовця (рис. 2).

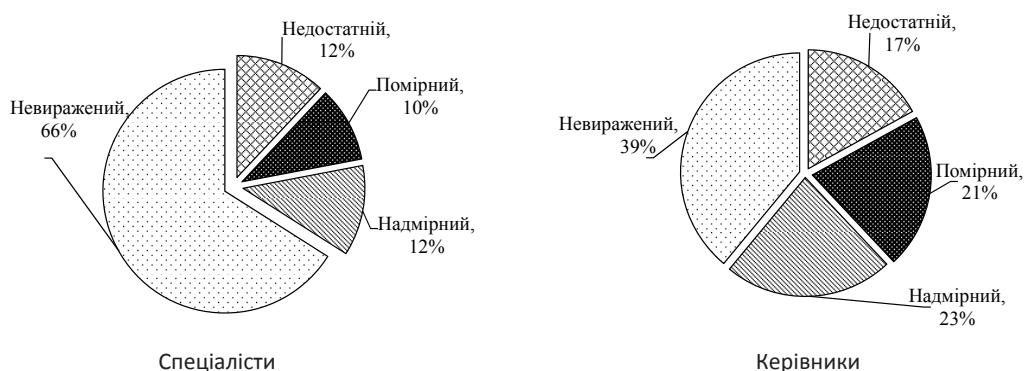


Рис. 2. Типи перфекціонізму державних службовців залежно від посади

З рис. 2 видно, що як для спеціалістів, так і для керівників, найбільш розповсюдженим є «невиражений» тип перфекціонізму, крім того, спеціалістів такого типу на 27% більше, ніж керівників. Варто зазначити, що серед керівників значно більша диференціація за типами. Так, майже рівною мірою у них представлено «надмірний», «помірний» та «недостатній» типи. Цікаво, що відсоток керівників, які мають «надмірний» та «помірний» типи, у два рази перевищує відсоток спеціалістів. На нашу думку, це може бути пов'язано з особливостями посадових функцій керівника, які передбачають відповідальність дещо іншого рівня, ніж у спеціалістів, тому можлива більша вимогливість, категоричність та жорсткість. Однак суттєвий вплив на прояв типу перфекціонізму може здійснювати і досвід (стаж) роботи. На рис. 3 наведено результати розподілу за вказаним критерієм. Як бачимо, маємо цікаву картину. Перш за все можемо спостерігати, що «невиражений» тип переважає на всіх етапах, однак відсотковий внесок його різний. Так, найбільш виражений він у тих, хто починає професійну діяльність. Такий результат досить загрозливий, оскільки від початку молода людина налаштована доволі песимістично і не сподівається та не прагне успіху на роботі. Тобто імідж державної служби та ставлення до неї говорить про низьку престижність та її небажаність. Суттєве зниження «невираженого» типу спостерігається на етапі стажу близько 20 років, при цьому відсоткова частка інших типів зростає. Це може бути зумовлено, з одного боку, зростанням професіоналізму, а з іншого – зростанням значущості робочого місця у цьому віці.

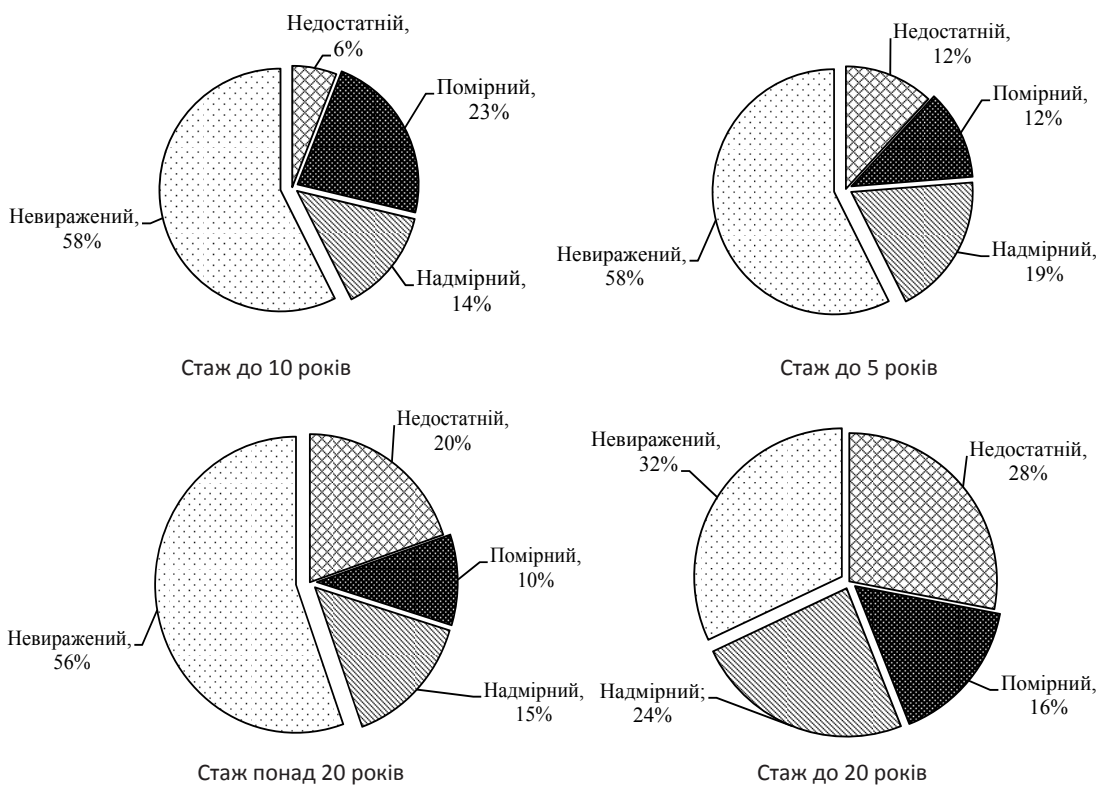


Рис. 3. Типи перфекціонізму державних службовців залежно від стажу

Цікаво, що представленість типів у осіб зі стажем до 5 років дуже подібна до тієї, яку мають особи зі стажем понад 20 років, за винятком «недостатнього» типу перфекціонізму, який у більш досвідчених вищий. Це може говорити про те, що з часом зростає категоричність та принциповість у ставленні до результатів і разом з тим значущість та ставлення до роботи знижується, що відображається і на прагненні досконалості.

Висновки. Таким чином, спостерігаємо досить сумну картину щодо прояву конструктивного перфекціонізму в державних службовців, тому завдання спеціалістів, які здійсню-

ють супровід державного службовця на різних професійних етапах, полягає у стимулюванні та, за умови необхідності, корекції й розвитку конструктивного типу перфекціонізму. На нашу думку, найбільш доцільним шляхом у здійсненні такого завдання є розробка відповідної програми професійної підготовки та перепідготовки, яка буде містити теоретичні та практичні блоки, спрямовані на розвиток помірного типу перфекціонізму, а також розробки системи заходів, які будуть підвищувати імідж державного службовця та прагнення мати відповідний статус.

Список використаної літератури

1. Варваричева И.Я. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / И.Я. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–130.
2. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–83.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследования) / Н.Г. Гаранян // Современная терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 31–41.
4. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 52–60.
5. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И.И. Грачева // Психологические исследования личности: сборник работ молодых ученых / отв. редактор Е.А. Чудина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – С. 16–36.
6. Деркач А.А. Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Ю.В. Синятин. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – 144 с.
7. Деркач А.А. Психолого-акмеологическое консультирование управленческих кадров / А.А. Деркач, Г.И. Марасанова. – М.: РАГС, 1996. – 129 с.
8. Boldy D. What makes effective European manager? / D. Boldy, J. Sagar, K. Northey // *Manag. Int. Rev.* – 1993. – 33, № 2. – P. 157–169.
9. Котик М.А. Управление персоналом. Индивидуальные качества и ошибки / М.А. Котик, А.М. Емельянов. – Новосибирск, 1995. – С. 20–23.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
11. J. Stoeber. Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges / J. Stoeber, K. Otto // *Personality and Social Psychology Review.* – 2006. – Vol. 10. – P. 295–319.
12. Parker W.D. Perfectionism and the gifted / W.D. Parker, K.K. Adkins // *Roepel Review.* – 1985. – Vol. 17 (3). – P. 173–176.
13. Slaney R. A programmatic approach to measuring perfectionism: the almost perfect scales / R. Slaney, K. Rice, J. Ashby // Flett G., Hewitt P. (eds). *Perfectionism: Theory, research and treatment.* Washington: Amer. Psychol. Assoc., 2002. – P. 63–89.
14. Slaney R. Perfectionism: Its measurement and career relevance / R. Slaney, J. Ashby, J. Trippi // *Journal of Career Assessment.* – 1995. – Vol. 3. – № 2. – P. 279–297.

Рассмотрено и проанализировано современное состояние проблемы феномена перфекционизма у государственных служащих. Исследована представленность типов перфекционизма у государственных служащих.

Ключевые слова: государственный служащий, профессионализм, перфекционизм, влияние перфекционизма на личность, типы перфекционизма.

The modern condition of perfectionism phenomenon for civil servants in works of foreign and native psychologists was considered and analyzed. The types of perfectionism in the presence of civil servants were investigated.

Key words: civil servant professionalism, perfectionism, influence of perfectionism to personality, types of perfectionism.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 004.738.5:159.9

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

ПІДВИЩЕННЯ ВАЛІДНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У МЕРЕЖІ INTERNET

У статті вирішується завдання підвищення зовнішньої валідності психологічних досліджень у мережі *Internet*. Запропоновано підхід, який ґрунтується на ідентифікації індивідуальних параметрів тонкої моторики руки випробуваних. Розроблено дослідний програмний комплекс. Дослідженнями в лабораторних умовах показано можливість ідентифікації випробуваних при проведенні психологічних досліджень в *online*-режимі.

Ключові слова: валідність, *Internet*, програмний комплекс, дослідження, *online*-режим, моторика, рука.

Постановка проблеми. Використання інформаційних технологій є однією з основних і загальноновизнаних тенденцій у сучасному суспільстві. Особливу роль при цьому відіграють *Internet* і технології на основі *World Wide Web*, за допомогою яких у психологів з'явилася можливість охопити експериментальними дослідженнями різні соціальні групи й спільноти, незалежно від їх географічного розташування, чисельності тощо, тому використання мережі *Internet* як інструменту дослідження дедалі більше привертає увагу психологів.

Проте при цьому не завжди можливо забезпечити високу валідність експериментального дослідження, порівнюючи з лабораторним експериментом, що пов'язано з недостатнім теоретичним і практичним обґрунтуванням використання мережі *Internet* як інструменту психологічного дослідження. Це дозволяє констатувати наявність проблеми валідності дослідної методики, побудованої на використанні мережі *Internet* [1–6].

Аналіз досліджень і публікацій. Спочатку в мережі *Internet* використовувалися традиційні підходи, вживані в психологічних дослідженнях для групового анкетування, особливість яких полягала тільки в застосуванні обмежених інструментальних і програмних засобів [2–5]. З розвитком інформаційних технологій з'явилися можливості програмного контролю за виконанням тестів (наприклад, *java*-скрипти, *Web 2.0* та ін.), що дозволило істотно підвищити валідність психологічних тестів у мережі *Internet* [4–6]. Аналіз літературних джерел дозволяє виділити такі основні особливості психологічних експериментів у мережі: висока швидкість, низька вартість, необмеженість у часі проведення експерименту, можливість високого ступеня автоматизації експериментів та обробки отриманих даних. При цьому використовуються основні методики і програмні засоби, застосовувані в мережі *Internet* при психологічних дослідженнях: розсилка анкет з використанням електронної пошти (*e-mail*, *ICQ*), *Telnet*, *Gopher*, *FTP*; розміщення анкет у групах новин (*newsgroups*); використання *Internet*-форумів (*Internet forum*, *message board*) і телеконференцій (*Teleconference*); застосування різного виду опитувальників у вигляді *Web*-сторінок; *online*-інтерв'ю в реальному часі тощо [4–6].

У ряді праць зверталася увага на проблеми валідності (надійності) досліджень з використанням мережі *Internet* [1; 2; 4; 6]. Як правило, валідність є високою і здебільшого збігається з результатами лабораторних досліджень, проте також виявлено випадки, коли випробувані давали довільні відповіді на питання з метою подивитися, що вийде, навмисно спотворювали інформацію про себе, брали участь у дослідженні по декілька разів та ін. Для запобігання повторному тестуванню використовувалися різні заходи: від прохання не брати участь у тестуванні кілька разів, введення реєстрації та пароля для входу в тестувальну систему до заборони на повторне проходження тесту з ідентифікацією *IP*-адреси комп'ютера тестованого.

Проте ці заходи не дозволяють знизити ймовірність повторного тестування, оскільки, наприклад, випробуваний може пройти той самий тест, увійшовши в систему з іншого комп'ютера, або один комп'ютер може використовуватися різними випробуваними тощо.

Окрім цього, існує ряд методів ідентифікації користувача на основі відбитків пальців, сітківки ока, голосових параметрів та ін., які надійніше захищають від несанкціонованого доступу. Але вони потребують застосування дорогих і складних технічних засобів, що не дозволяє їх широко використовувати при психологічних дослідженнях у мережі *Internet*. Зазначені недоліки є одним з чинників, що знижують валідність психологічних досліджень в *Internet*.

Метою статті є обґрунтування та експериментальна перевірка можливості підвищення ступеня зовнішньої валідності психологічних досліджень у мережі *Internet* на основі ідентифікації індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей випробуваних в *online*-режимі виконання дослідження.

Об'єкт дослідження – валідність психологічних досліджень. **Предмет дослідження** – зовнішня валідність психологічних *online*-досліджень у мережі *Internet*.

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. Для вирішення поставленого завдання застосовувалися експериментальні і теоретичні методи, вживані в психології та кібернетиці. Як індивідуальні психолого-фізіологічні особливості випробуваного доцільно використовувати параметри, які характеризують основні елементи тонкої моторики руки при переміщенні миші, джойстика або введенні інформації з клавіатури, більшість з яких виконуються автоматично і без жорсткого контролю свідомості. Вони індивідуалізовані й залежать від емоційного та фізіологічного стану певної особи. Окрім того, їх можна однозначно фіксувати і точно вимірювати.

На основі цього підходу розроблено програмний дослідний комплекс для реєстрації параметрів тонкої моторики руки випробуваних у процесі психологічного дослідження, призначений для роботи в операційних системах *Windows XP / Vista* [7].

Ідентифікація випробуваних здійснюється на основі часу, необхідного для введення даних t_v , пошуку елементів тесту t_p , виконання натискань t_{sh} , фіксації координат мікрорухів (S_x , S_y) при пошуку інформації, кількості помилок для кожної серії та загальної кількості помилок (P_i , P_Σ) та ін. Дослідження програмного комплексу проводилися впродовж 2009–2010 рр. у лабораторних умовах. Як психологічний тест використовувався модифікований метод Шульте для оцінки переключення (розподілу) уваги. Приклад вікна програми з результатами проходження тесту подано на рис. 1. Дослідженнями охоплено понад 90 осіб.

Як впливає з отриманих експериментальних даних, є істотні статистично та динамічно значущі індивідуальні відмінності в елементах тонкої моторики руки досліджуваних при переміщенні миші, джойстика або введенні інформації з клавіатури. На рис. 2 і 3 і в табл. 1 показано статистичні оцінки часу пошуку t_p і тривалості t_{sh} натискання 12 випробуваних, які свідчать про істотні індивідуальні відмінності: медіану, дисперсію та ін., тобто параметри, що характеризують тонку моторику руки досліджуваних, є гетероскедастичними об'єктами, що потрібно враховувати при розробці (синтезі) алгоритмів ідентифікації користувача в мережі *Internet*.

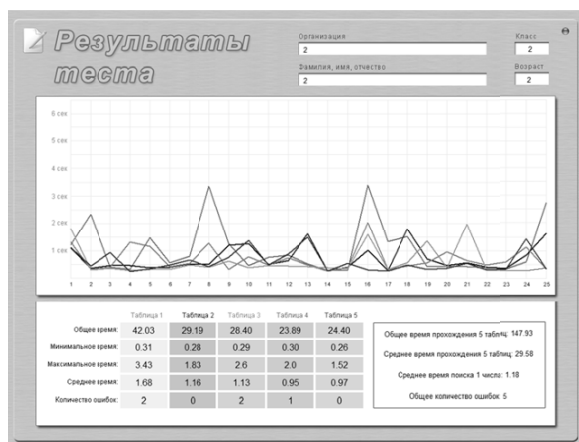


Рис. 1. Приклад вікна дослідного програмного комплексу ідентифікації користувача з результатами тесту

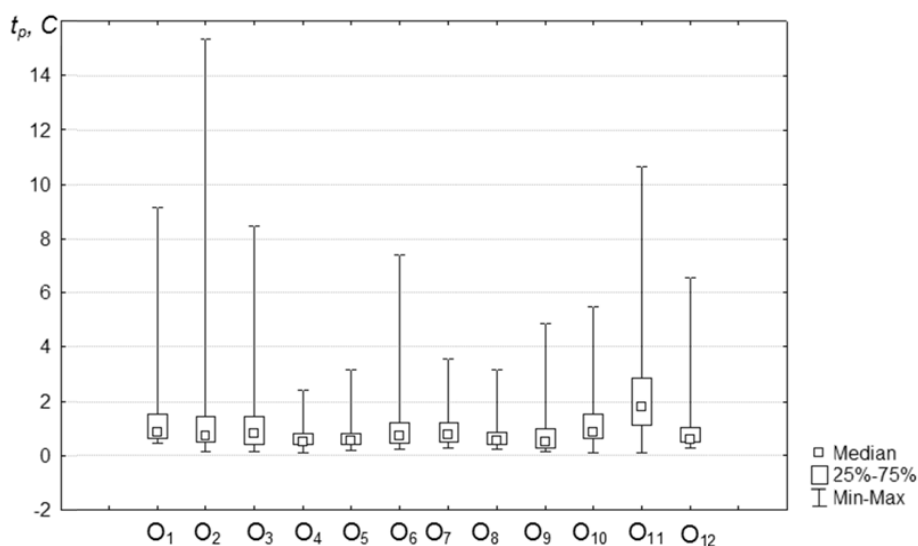


Рис. 2. Приклад оцінювання часу пошуку t_p при роботі з мишею, де $O_1 - O_{12}$ – умовні позначення випробуваних; Median – медіана; Min – Max – мінімальне і максимальне значення досліджуваного параметра

Таблиця 1

Оцінка тривалості часу t_{sh} натискання при роботі випробуваних з мишею

Умовне позначення випробуваного	Середнє значення величини t_{sh}	Дисперсія величини t_{sh}
O_1	0,169435	0,025030
O_2	0,096048	0,020594
O_3	0,091452	0,057363
O_4	0,112339	0,020287

Продовження табл. 1

Умовне позначення випробуваного	Середнє значення величини t_{sh}	Дисперсія величини t_{sh}
O_5	0,078306	0,017564
O_6	0,125887	0,021452
O_7	0,211694	0,037214
O_8	0,110806	0,073524
O_9	0,063306	0,012861
O_{10}	0,117581	0,018972
O_{11}	0,112661	0,040887
O_{12}	0,062339	0,015466

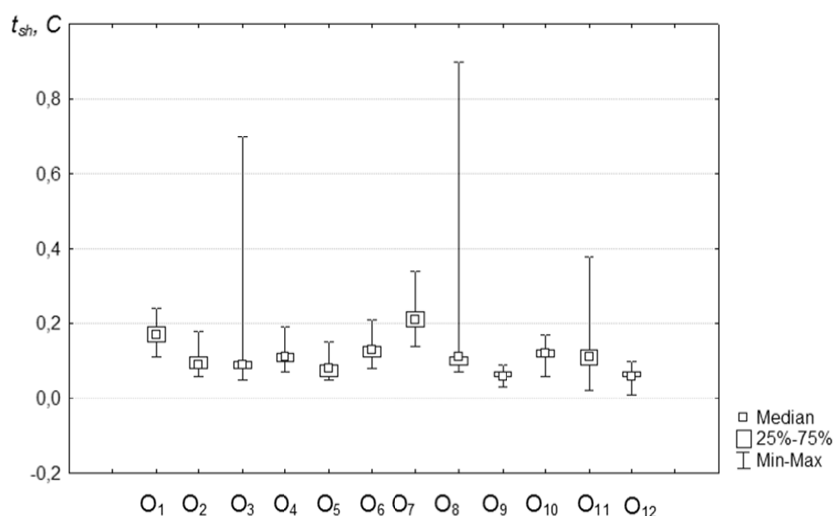


Рис. 3. Приклад оцінювання тривалості часу t_{sh} натискання при роботі з мишею, де $O_1 - O_{12}$ – умовні позначення випробуваних; *Median* – медіана; *Min* – *Max* – мінімальне і максимальне значення досліджуваного параметра

Таким чином, результати досліджень показали, що, використовуючи сукупність основних параметрів, які характеризують елементи тонкої моторики руки (час пошуку t_p , тривалість натискання t_{sh} , час введення даних t_v , координати мікрорухів (S_x , S_y), кількість помилок для кожної серії та загальну кількість помилок (P_i , P_Σ та ін.), можна ідентифікувати випробуваних у процесі виконання лабораторних тестів, що дозволяє запобігти навмисному спотворенню деякими випробуваними результатів психологічних досліджень, а отже, підвищити ступінь зовнішньої валідності психологічних досліджень у мережі *Internet*.

Висновки. 1. Виконано огляд методів психологічних досліджень у мережі *Internet*; встановлено, що мають місце випадки, коли випробувані навмисно спотворюють інформацію про себе, беруть участь у дослідженні по кілька разів тощо. Показано, що зазначені недоліки є одним з чинників, які знижують ступінь зовнішньої валідності психологічних досліджень у мережі *Internet*.

2. Запропоновано з метою підвищення зовнішньої валідності психологічних досліджень у мережі *Internet* здійснювати ідентифікацію випробуваних на основі їхніх індивідуальних особливостей тонкої моторики руки при переміщенні миші, джойстика та введенні інформації з клавіатури, які виконуються автоматично і без жорсткого контролю свідомості.

3. Розроблено програмний дослідний комплекс ідентифікації індивідуальних особливостей випробуваного. На основі лабораторних досліджень встановлено, що параметри, які характеризують тонку моторику руки при роботі з пристроями введення інформації (миша, клавіатура, джойстик та ін.), дозволяють здійснити ідентифікацію випробуваного при проведенні психологічних досліджень в *Internet*.

4. Перспективним напрямом досліджень є розробка «вбудовуваних» спеціалізованих програмних засобів, які включають ідентифікацію користувача на основі тонкої моторики руки, в інструментальні системи комп'ютерної психодіагностики, застосовувані при проведенні психологічних досліджень у мережі *Internet*, що дозволить підвищити ступінь зовнішньої валідності досліджень.

Список використаної літератури

1. Гильбух Ю.З. Проблема валидности эксперимента в психологии / Ю.З. Гильбух // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 117–125.
2. Ромек В.Г. Сохранение надежности многофакторных тестов при их использовании в сети Интернет / В.Г. Ромек, Д.К. Сатин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 70–75.
3. Reips U.-D. Standards for Internet-based experimenting. *Experimental Psychology* / U.-D. Reips, 2002, 49 (4), 243–256.
4. Жичкина А.Е. Теория, практика и методология опросов в Интернет [Электронный ресурс] / А.Е. Жичкина. – Режим доступа: URL: <<http://www.isn.ru/info/seminar-doc/Wsurvey.doc>>
5. Филиппова Т.В. Интерактивная коммуникация в эмпирической социологии (Опыт социологического анализа Интернет-опросов): автореф. дисс. ... канд. социологических наук. – М.: РГГУ, 2000.
6. Ollesch H. et al. (2006). Physical or Virtual Presence of the Experimenter: Psychological Online-Experiments in Different Settings. *International Journal of Internet Science*. – 1(1). – 71-81.
7. Меньяйленко О.С. Розробка програмного комплексу ідентифікації користувача в інформаційних системах на основі його індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей / О.С. Меньяйленко, О.О. Резнікова, Т.В. Бондаренко, Г.В. Монастирна // Праці Луганського відділення Міжнародної Академії інформатизації. – 2010. – № 1 (30). – С. 61–65.

В статье решается задача повышения внешней валидности психологических исследований в сети *Internet*. Предложен подход, основанный на идентификации индивидуальных параметров тонкой моторики руки испытуемых. Разработан исследовательский программный комплекс. Исследованиями в лабораторных условиях показана возможность идентификации испытуемых при проведении психологических исследований в *online-режиме*.

Ключевые слова: валидность, *Internet*, программный комплекс, исследования, *online-режим*, моторика, рука.

The task of raising the external validity of psychological researches in *Internet* is solved in the article. The approach based on identification of individual parameters of the subtle motor function of the researched people's hands was proposed. The researched program complex was developed. The researches in the laboratory conditions showed the possibility of identification of the researched people during on-line psychological researches.

Key words: validity, *Internet*, program complex, researches, *online-regime*, motor function, hand.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.07

Ю.В. ГУРТОВАЯ,
*психолог, ведуча тренінгових програм,
центр «Здорова семья», г. Дніпропетровськ*

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ЗНАЧИМОЙ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА СКАЗКИ И ЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи сюжета значимой для человека сказки с его жизненным путем. Выделены отдельные параметры совпадения значимой сказки и жизненного пути человека.

Ключевые слова: жизненный путь, жизненный сценарий, сказкотерапия.

Введение. Каждый человек проходит свой жизненный путь. И на протяжении веков человечество мучает один и тот же вопрос: почему судьба благосклонна к одним, лояльна к другим и жестоко наказывает третьих? Кто-то на протяжении всей жизни упорно повторяет одни и те же ошибки, а кто-то, напротив, использует одни и те же успешные стратегии. И если победителя редко волнует причина его успеха, то «неудачник» постоянно задается вопросом: «Почему?». Человеку не поможет никто и ничто, если он сам не захочет разобраться, какие силы заставляют его действовать так, а не иначе. Являются ли эти события случайными, или мы сами формируем свою судьбу, осознанно или неосознанно притягиваем именно те события, которые ожидаем увидеть. То есть живем по некоему написанному нами же жизненному сценарию.

Анализ исследований. Э. Берн в своих ранних работах определял сценарий как «бессознательный жизненный план» [2]. Затем дал более полное определение: «План жизни составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается ходом событий и достигает пика при выборе пути». А жизненный план, соответственно, – это то, что должно произойти в соответствии со сценарием. В теории сценария есть идея, согласно которой ребенок составляет определённый план своей жизни, а не просто формирует основные взгляды на жизнь [9]. Этот план составляется в форме драмы, имеющей чётко обозначенные начало, середину и конец. Уже с ранних лет ребенок подсознательно знает, в каком возрасте создаст семью, сколько будет иметь детей, знает, что надо много учиться, трудиться, доверять или не доверять людям и т. д. Жизненный план формируется в жизненный путь. Жизненный путь Л.И. Анцыферова рассматривает как развернутую во времени систему выборов человека. К.А. Абульханова-Славская рассматривает жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу [8].

Как же выявить этот жизненный сценарий и определить, на что он влияет. Одним из возможных методов выявления жизненного сценария является метод сказкотерапии. Исследовать сказки и мифы, познавать их скрытый смысл начал еще К.Г. Юнг. Он исследовал мифы, сказки и увидел, что они закладывают в человеке некий «банк жизненной мудрости», содержащий полный перечень человеческих проблем, вопросов, и активизирующий в случае необходимости [1].

Затем Э. Берн открыл еще один кардинально новый аспект влияния сказок на человека и указал на то, что конкретная сказка может стать жизненным сценарием человека. Актуальность данной работы заключается в том, что, подтвердив взаимосвязь сюжета сказки с жизненным сценарием человека, становится возможным выявлять тот жизненный план, по которому живет человек. Что позволяет каждому человеку, в итоге сделать выбор, хочет ли он идти в этом жизненном русле, или намерен изменить его, сделать жизненное течение более эффективным.

Объект исследования данной статьи: жизненный путь человека.

Предмет исследования статьи: взаимосвязь представления человека о его жизненном пути с представлением о значимой сказке.

Гипотеза данной статьи следующая: существует взаимосвязь между представлениями человека о его жизненном пути и представлениями человека о значимой сказки.

Цель статьи: исследовать, как отражена значимая сказка человека в его жизненном пути.

Изложение основного материала. Важными составляющими в формировании жизненного сценария являются [10]:

- поведение родителей – один из наиболее сильных факторов, который определяет модель семьи. Хотя родители не могут заставить ребёнка принять какие-то решения, они, тем не менее, оказывают на ребёнка сильное влияние, передавая ему вербальные и невербальные послания. Ребенок воспринимает их отношения между собой, с другими людьми, соседями, друзьями, отношение к обществу, к жизни;

- установки родителей по отношению к ребенку – второй очень важный фактор, к которому чрезвычайно чувствителен ребенок в первые годы жизни. На основе посланий, передаваемых родителями, ребёнок формирует представления о себе. Именно этот фактор часто определяет успешность во взрослой жизни по принципу «я способен настолько, насколько верят в это мои родители»;

- отношение сверстников влияет на протяжении всего детства и юности. В соответствии с этим мы отвечаем себе на вопрос «Кто Я?»;

- личный опыт – это все наши успехи и неудачи, по которым мы определяем свои возможности и своё место в жизни.

Стэн Вуллэмс выделил две важнейшие особенности формирования жизненного сценария:

- сценарные решения представляют собой наилучшую стратегию ребёнка с целью выживания в мире;

- сценарные решения принимаются в соответствии с эмоциями ребёнка и его способом тестирования реальности.

Все сценарии по своему содержанию можно условно разделить на три группы: сценарий победителя, сценарий побеждённого и сценарий не-победителя или банальный сценарий.

Победителем Э. Берн называл «того, кто достигает поставленной перед собой цели» [2]. Роберт Гулдинг добавляет: «...и в результате этого преобразует жизнь». «Выигрыш» предполагает также, что достижение «заявленной цели» приносит чувство удовлетворения, успеха и не вызывает внутренней напряженности. Если в детстве ребенок решил, что будет великим вождём, и действительно стал выдающимся полководцем или политическим деятелем, который пользуется общественным признанием, значит, он выиграл. Если ребенок решил стать не имеющим ни гроша отшельником и, став им, счастливо живет в своей пещере, значит это тоже «выигрышный» сценарий. Под победой понимается также то, что поставленная цель достигается легко и свободно.

Побеждённый – это «человек, который не достигает поставленной цели». И опять дело заключается не только в достижении цели, но и в степени сопутствующего комфорта. Если, например, человек решил стать миллионером, стал им, но постоянно чувствует себя несчастным из-за язвы желудка или напряжённой работы, то он побеждённый.

И третий вид сценария – банальный сценарий. Человек, имеющий банальный сценарий или сценарий не-победителя, день ото дня терпеливо несёт свою ношу, не много при этом выигрывая и не сильно проигрывая. Такой человек никогда не рискует. Поэтому такой сценарий называют банальным. На работе не-победитель не становится начальником,

но его и не увольняют. Он, скорее всего, спокойно доработает до конца, получит в подарок часы на мраморной подставке и уйдёт на пенсию.

Не зависимо от того, какой сценарий человек для себя выбирает, будь то выигрышный, безвыигрышный или проигрышный, в любом случае в нем отражаются представления о себе, об отношениях с другими людьми и с миром вообще. Иными словами, это те Я-концепции, которые отражают всевозможные грани индивидуального самосознания. Из определения Р. Бернса, в Я-концепции выделяются описательная и оценочная составляющие, что позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на себя [3].

Я-концепции, а именно образ Я и самооценка, формируют сценарий с жизненными позициями человека, которые влияют на его отношение к своему Я, на его восприятие других людей и мира в целом, что формирует для него состояние успеха или не успеха в той или иной сфере.

Э. Берн считал, что «...позиция принимается в раннем детстве (от трех до семи лет) с тем, чтобы оправдать решение, основанное на более раннем опыте». Иными словами, по Берну, сперва идут ранние решения, а затем ребенок принимает жизненную позицию, создавая тем самым картину мира, которая оправдывает ранее принятые решения.

С точки зрения Клода Стайнера, жизненные позиции принимаются гораздо раньше. Он возводит их истоки к первым месяцам кормления ребенка [9]. По Стайнеру, положительная позиция отражает комфортную атмосферу взаимозависимости между ребенком и кормящей матерью. Он приравнивает ее к позиции «фундаментального доверия», описанной специалистом по детскому развитию Эриком Эриксоном. Это такое «...положение вещей, когда младенец чувствует, что он находится в единстве с миром, а все находится в единстве с ним».

Исследуя жизненный сценарий человека, можно рассмотреть три области, в которых у одного и того же человека позиции могут быть разными.

Первая область – это отношение к своему Я и своей способности достигать собственных целей в жизни: «Я+», «Я–». Вторая область – это убеждения, которые сформировались у человека на счет себя во взаимоотношениях с другими людьми. Все комбинации этих утверждений можно подытожить в четыре жизненные позиции «Я+» – «Ты–», «Я+» – «Ты+», «Я–» – «Ты–», «Я–» – «Ты+» [10]. Есть еще одна не менее важная область наших убеждений, чем уже описанные, Я как Мы. Это «Мы» немного изучено в психологии под названием «референтная группа». «Мы» может состоять из идеальных субъектов, реальных субъектов, оно может меняться в ту или иную сторону, но оно всегда существует [5]. Это множество является необходимой принадлежностью Я-концепции, то есть совокупного представления человека о себе. Заключается это множество также в четырех комбинациях: «Я+» – «Мы–», «Я+» – «Мы+», «Я–» – «Мы–», «Я–» – «Мы+».

Итак, жизненную позицию можно определить как совокупность основополагающих убеждений о себе и других людях, которые человек использует для оправдания своих решений и своего поведения.

Осознав свой сценарий, человек может обнаружить области, в которых принял «проигрышные» решения и изменить их на «выигрышные».

Составляя свой жизненный сценарий в детстве, человек часто отождествляет себя со сказочными персонажами и в фантазии запечатлется, что если он сможет уподобить ход своей жизни сказке, то в конце ее также сможет «с тех пор жить долго и счастливо» [4]. Проблема, однако, состоит в том, что сказки вводят детей в заблуждение. Они зачастую учат, что если ты хочешь, чтобы с тобой случилось что-то хорошее, нужно сперва заслужить это, побывав в роли достаточно серьезной жертвы. Естественно, существуют примеры и положительного разворачивания сценария [6].

В последующей взрослой жизни Ребенок в нас и дальше верит в магию, и, пытаясь заставить ее работать, либо добивается успеха, либо ожидает от нее помощи. Путь к выходу из сценария лежит через его осознание, что помогает нам определить наши успешные жизненные позиции, стратегии и утвердиться в них и изменить те, которые мешают в жизни.

В исследовании связи между представлениями человека о своем жизненном пути и значимой сказкой приняли участие 10 женщин. Возраст – от 20 до 40 лет. Социальное положение: незамужем – 20% женщин, замужем – 80%, из них 60% имеют детей. Все с высшим образованием. 30% не работают, 70% работают. Исследования проводились в форме консультационной беседы. При проведении исследования соблюдались все требования, значимые для успешного проведения подобного рода беседы. Время проведения беседы – 1,5–2 часа. После окончания респонденту давался бланк-анкета для заполнения.

При работе со сказками важными составляющими являлись:

– выявление значимой сказки испытуемого, используя различные техники выявления: релаксация «Просмотр спектакля своей жизни», интервью «Кто ваш любимый герой?», игра «Предмет в комнате» [10];

– ориентирование не на собственные представления относительно сказки исследуемого, а на внутренние представления испытуемого об этой сказке. Ребенок, выбирая мифологический прототип, обязательно перерабатывает особенности и обстоятельства его жизни, приспособляя их к своей ситуации. Именно поэтому при диагностике сказочного сценария необходимо понять, как именно человек интерпретирует образ героя, а не ориентироваться на стереотипное представление о нем.

Для обработки собранного материала в данной работе использовался контент-анализ [7].

Для проведения контент-анализа относительно данного исследования были выделены следующие категории:

– Цели. Как и какие в представлении испытуемого он ставит перед собой цели в жизни, и что испытуемый говорит о постановке целей героем значимой сказки?

– Комфорт. Комфортно или не комфортно испытуемому двигаться к цели, и выражено ли такое же состояние в сказке у главного героя?

– Средства. К каким средствам обращается испытуемый и герой в значимой сказке при достижении цели?

– Результат. Получает ли в представлениях испытуемого он и герой значимой сказки тот результат, к которому стремится?

– Жизненная позиция. Совпадает ли жизненная позиция у испытуемого и у героя значимой сказки?

– Сценарий. К какому типу сценария можно отнести описанный испытуемым сюжет значимой сказки: победителя, побежденного, не-победителя? Проявлен ли этот тип сценария в представлениях испытуемого о своем жизненном пути?

– Ключевая сцена (базовый процесс). Совпадает ли запомнившийся эпизод в значимой сказке с базовым процессом испытуемого?

– Представления о жизни. Есть ли аналогии в представлениях испытуемого о жизни с тем, что он говорит о жизни героя значимой сказки?

– Девиз в жизни. Есть ли аналогии между девизом испытуемого в жизни и ключевой концепцией о жизни в значимой сказке?

– Девиз в отношениях. Есть ли аналогии между девизом испытуемого в отношениях и ключевой концепцией относительно отношений в значимой сказке?

– Ключевые этапы. Есть ли совпадения основных этапов значимой сказки и ключевых этапов жизненного пути испытуемого?

Совпадения при анализе в данных категориях обозначались «+», а несовпадения – «–». Далее подсчитывалось количество совпадений и переводилось в процентное отношение, насколько процентов представления всех испытуемых об их жизненном пути совпадают с их представлениями о значимой сказке по каждой категории.

Результаты контент-анализа по выделенным категориям представлены в табл. 1.

Выводы. По итогам исследований было установлено, что, действительно, по отдельным параметрам существуют совпадения значимой сказки человека и его жизненного пути. Причем, по выделенным категориям для исследований выяснилось следующее:

– в таких категориях, как «цели», «комфорт», «жизненная позиция», «базовый процесс», «ключевые этапы», процент совпадений изменяется в пределах от 80 до 100%.

– в таких категориях, как «средства», «результат», «девиз по жизни», «девиз в отношениях», процент совпадений колеблется от 60 до 70%.

– в категории «представление о жизни» всего в половине случаев прослеживается соответствие. Процент совпадений составил 50%.

Таблица

Результаты исследования совпадений представлений о жизненном пути человека со значимой для него сказкой

№ испытуемого	Цели	Комфорт	Средства	Результат	Жизненная позиция	Сценарий			Ключевая сцена (базовый процесс)	Представление о жизни	Девиз по жизни	Девиз в отношениях	Ключевые этапы
						победителя	побежденного	банальный					
1	+	+	+	+	+		+		+	+	+	–	+
2	+	+	+	+	+	+			+	–	–	+	+
3	+	+	+	–	+		+		+	+	+	–	+
4	+	+	+	–	+			+	+	–	+	+	+
5	+	+	–	+	+		+		+	–	–	+	+
6	–	+	+	+	+		+		+	+	–	+	+
7	–	+	+	–	–			+	+	–	+	+	–
8	+	+	+	+	+	+			+	+	+	–	+
9	+	+	–	+	+			+	+	–	+	+	–
10	+	+	–	+	+		+		–	+	–	+	+
Итого совпадений (%)	80	100	70	70	90	20	40	30	90	50	60	70	80

В данной выборке чаще всего встречался сценарий побежденного – 40% испытуемых. Второе место занимает «банальный» сценарий – 30%. И реже всего встречался сценарий победителя – 20%.

Итак, метод сказкотерапии в большинстве случаев позволяет выявлять жизненный сценарий человека. В будущем предполагается провести исследование, возможно ли с помощью метода сказкотерапии и, в частности, метода «значимая сказка», проводить психокоррекцию жизненного сценария человека, работать с Я-концепциями, меняя их на более успешные для человека.

Список использованной литературы

1. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. – М.: Мартис, 1995. – 320 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн; пер. А.А. Грузберга. – Екатеринбург: ЛИТУР, 1999.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 162 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352 с.
5. Калинаускас И. Игры, в которые играет Я / И. Калинаускас. – М.: Школа мастерства игры, 2009 – 163 с.
6. Мелия М. Бизнес – это психология: Психологические координаты жизни современного делового человека / М. Мелия. – 4-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 352 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб., 2000.

8. Иванова В.В. Общие вопросы самосознания личности [Электронный ресурс] / В.В. Иванова // Русский гуманитарный интернет-университет РГИУ; Библиотека учебной и научной литературы. – 2002. – 50 с. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru>

9. Стайнер Клод. Сценарий жизни людей. Школа Эрика Берна / Клод Стайнер. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

10. Йен С. Жизненный сценарий. Как мы пишем историю своей жизни. Ч. IV / С. Йен, В. Вэнн; пер. с англ. В. Данченко, 2000.

У статті наведено результати дослідження зв'язку значущої для людини казки з її життєвим шляхом. Виділено окремі параметри збігу значущої казки та життєвого шляху людини.

Ключові слова: життєвий шлях, життєвий сценарій, казкотерапія.

In the given course work there has been conducted a research considering the connection between a person and a fairy tale, there has been made an attempt to show whether a significant fairy tale has an influence on a person's way of life and whether there are any coincidences. The results of the research have shown that to a certain degree there are particular coincidences of some meaningful, important fairy tales and a person's way of life.

Key words: a way of life, a life scenario.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.12-038:616.892-036

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

ПСИХОСОМАТИЧНІ ТА СОМАТОПСИХІЧНІ СПІВВІДНОШЕННЯ У ХВОРИХ ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ

Вивчено психосоматичні та соматопсихічні співвідношення у хворих при різних формах ішемічної хвороби серця (ІХС). Дослідження довело наявність у хворих з різними формами ІХС ознак дисгармонії психосоматичних та соматопсихічних співвідношень, що обумовлює доцільність їх психологічної реабілітації.

Ключові слова: психосоматичні, соматопсихічні співвідношення, хвороба серця.

Постановка проблеми. Важливою медичною та соціальною проблемою для України є хвороби системи кровообігу. Значна поширеність цієї патології, зростання кількості випадків вперше виявлених захворювань, важкі наслідки щодо працездатності і життя хворих висувають ці хвороби на одне з перших місць за пріоритетністю у практиці охорони здоров'я. Захворюваність і смертність від серцево-судинної патології постійно зростають, ризик їх збільшується у зв'язку зі складною соціально-економічною ситуацією в суспільстві, стресами, великим поширенням шкідливих звичок серед населення. Це стало приводом для проведення широкомасштабних досліджень не тільки причин розвитку хвороб системи кровообігу, а й заходів впливу на їх виникнення і перебіг.

Традиційна діагностика і терапія не завжди враховують психологічні порушення, які виникають у людей із захворюваннями серця. Психологічні дослідження, що мають місце в галузі соматичної медицини, не дозволяють характеризувати ступінь впливу розладів емоційної та когнітивної сфер психіки пацієнтів, механізмів захисту особистості на клінічні прояви та ефективність застосованих терапій та реабілітації при кардіологічній патології.

Обґрунтування мети статті та виклад основного матеріалу. З метою визначення психологічних підстав індивідуалізації реабілітаційних заходів нами було проведено психологічне дослідження, у якому було вивчено психосоматичні та соматопсихічні співвідношення у хворих при різних формах ішемічної хвороби серця (ІХС). Обстежено 100 хворих з неускладненим перебігом ІХС – зі стенокардією напруження, 126 хворих, що перенесли інфаркт міокарда (ІМ) та 50 хворих з особливими обставинами, що сприяли розвитку ІХС (ліквідатори аварії на ЧАЕС).

Психосоматичні співвідношення були вивчені за допомогою стандартизованої багато-профільної методики дослідження особистості (СБДО) та тесту Р. Кеттела, а соматопсихічні – за допомогою методики психологічної діагностики типу ставлення до хвороби (ТСХ).

Усереднені профілі хворих за тестом СБДО мали такі характеристики. Конфігурація профілю в групі хворих на ІХС з неускладненим перебігом відображає наявність психосоматичної передиспозиції, тобто надмірний вплив емоційної сфери на фізичний стан. За фасадом бідних емоційних проявів існує роздратованість, постійне емоційне напруження. Хворі зосереджені на фізичному самопочутті, утруднене їхнє раціональне ставлення до фізичного стану.

У складних ситуаціях існує велика імовірність агресивної поведінки (переважно на вербальному рівні). Значно знижені показники оптимістичності, що свідчить про пригнічення життєлюбства, активності.

Існує надмірне прагнення втягнути оточуючих в коло власних переживань та проблем. Особливістю контактів таких хворих є знижена емпатія, коли партнер по спілкуванню сприймається переважно як об'єкт чи «приймач» скарг та ламентаций.

Звісно, що це може викликати в оточуючих ефект «відсування» хворого. Джерелом тривоги, таким чином, стає не тільки проблема фізичного стану, але й проблема контактів, що, можливо, є преморбідною особливістю хворих на ІХС.

Виявляється пасивне ставлення до конфліктів, егоцентричність, що маскується декларацією гіперсоціальних настанов, уникнення вирішення проблем.

У поведінці хворих боротьба з хворобою може перетворюватися в боротьбу за статус хворого (що, до речі, підтверджується скаргами на відсутність розуміння стану хворого членами родини).

Як остаточний наслідок такої позиції хворого формується потреба та бажання мати підтримку та захист з боку різних соціальних інститутів (лікувальних, профспілкових, соціального забезпечення), що в існуючих умовах досить ускладнено. Протидія настановам хворого поглиблює дезадаптацію.

Конфігурація усередненого профілю хворих на ІМ дозволяє вважати, що найбільш притаманна цим хворим постійна напруженість, зосередженість на проблемах фізичного здоров'я, які поєднуються з малою піддатливістю психотерапевтичному впливу. Можна говорити про соматизацію тривоги через інтрапсихічну переробку вегетативних проявів тривоги.

Хворим також притаманна потреба в опікуванні з боку оточуючих. Водночас поведінка недостатньо адаптована, через що ця потреба досить часто фруструється.

Таким чином, хворі мають підвищений ризик виникнення емоційного дистресу, що погіршує їх фізичний стан.

У хворих на ІХС, що брали участь в ліквідації аварії на ЧАЕС, усереднений профіль особистості розташований значно нижче, ніж у хворих з неускладненим перебігом, що свідчить про зниження багаточисельних компенсаторних функцій психічної діяльності та меншу перспективність реабілітаційних заходів.

Соціопсихологічні характеристики хворих з різними типами перебігу ІХС були вивчені за допомогою тесту Р. Кеттла. Проаналізовано також інтелектуальні, емоційно-вольові особливості та комунікативні властивості.

Аналіз якостей особистості хворих на ІХС з неускладненим перебігом показав таке.

Величини факторів, що входять до інтелектуального блоку, показують, що хворим притаманні конкретність та деяка ригідність мислення, які спричиняють його залежність від емоційного стану. Можна також відзначити достатню практичність, деяку обмеженість та надмірну увагу до дрібниць. Хворі консервативні, із сумнівом ставляться до нового, не прихильні до змін і не цікавляться аналітичними та інтелектуальними міркуваннями.

У хворих, перебіг ІХС яких ускладнився ІМ, проведення обстеження за тестом Р. Кеттла дало такі результати. В інтелектуальному блоці факторів слід відзначити конкретність та ригідність мислення, конструктивну практичність, баланс консервативності та радикалізму. Вірогідної різниці показників залежно від віку не виявлено.

Блок емоційно-вольових факторів особистості характеризується підвищеною тривожністю, підпорядкованістю нормам поведінки; емпатичність хворих має тенденцію до зниження. Внутрішній контроль поведінки та стресостійкість знаходяться в межах середніх величин показників. Залежність від віку виявлена за фактором «емоційна хиткість – сталість»: роздратованість, підвладність почуттям, схильність до нестійкого настрою. Самооцінка у хворих на ІМ в цілому знаходиться в межах адекватної, але у хворих молодшого віку вона більш нестійка.

У хворих на ІХС, що належать до ліквідаторів аварії на ЧАЕС, результати були такими. Показники факторів, що належать до інтелектуального блоку, свідчать про консерватив-

ність та ригідність мислення, його доцільну практичність, дещо надмірну консервативність; показники практично не мають залежності від віку.

Емоційно-вольові характеристики були такими. Тривожність хворих має виразну ситуаційну залежність. Хворі наполегливі в досягненні власних прагнень, взагалі стеничні, реалістичні в судженнях. Стійкість до дії стресових чинників дещо знижена.

Комунікативні властивості хворих містять помірну товариськість, залежність в судженнях від референтної групи, недостатню природність поведінки, вибіркочну соціальну активність. Довірливість хворих обумовлена ситуацією та колом спілкування. Це визначає також міру розважливості хворих. Конформність хворих можна оцінити як середню.

Вивчення типу ставлення до хвороби у хворих на ІХС з неускладненим перебігом в цілому показало, що питома вага чистих та змішаних ТСХ більше ніж в два рази перевищує питому вагу дифузних, що можна вважати відносно сприятливою ознакою, тому що структуроване усталене ставлення до хвороби створює підстави для формування моделі очікуваних результатів лікування та має адаптивне значення.

Водночас дифузні варіанти ТСХ характеризуються численними розбіжностями інформації, переважанням недозрілих механізмів психологічного захисту, які перешкоджають психотерапії.

Аналіз чистих варіантів ТСХ виявив переважання таких, що самі по собі не спричиняють порушень соціальної адаптації. Сенситивний варіант ТСХ виявлено лише у хворих старшої вікової підгрупи з неускладненим перебігом ІХС, що свідчить про сенсibiliзоване ставлення до хвороби.

Вивчення питомих ваг окремих компонентів у змішаних та дифузних варіантах ТСХ виявило велику питому вагу іпохондричного, сенситивного та ергопатичного компонентів у групі хворих у цілому. Але в молодшій підгрупі цих хворих розподіл компонентів був дещо іншим: підвищилась питома вага анозогнозичного, тривожного, неврастенічного та егоцентричного компонентів, що додатково свідчить про значний ризик невротизації.

У групі хворих, що перенесли ІМ, розподіл чистих, змішаних та дифузних варіантів ТСХ практично не відрізнявся. Але у хворих молодшої вікової підгрупи з ІМ питома вага дифузних ТСХ була значно нижче. Це можна пояснити ситуацією лікування, значенням мотиву збереження життя, що призводить до зменшення поліморфізму психічних змін залежно від ускладнення соматичного стану. Це, можливо, пояснює також питому вагу окремих варіантів чистих ТСХ, серед яких значно менше відносно сприятливих варіантів.

Неадаптивні варіанти представлені не тільки іпохондричним (як у хворих з неускладненим перебігом ІХС), а й тривожним та неврастенічним типами.

Значно вища також була питома вага сенситивного ТСХ, особливо у хворих молодшої вікової підгрупи, що збігається з даними літератури.

Таким чином, навіть чисті ТСХ у хворих на ІМ значною мірою впливають на соціальне функціонування хворих та досить часто виступають як чинник його порушення.

Вивчення питомих ваг окремих компонентів змішаних та дифузних ТСХ виявило значне зниження ергопатичного компонента, що свідчить про знижену спроможність хворих користуватися гіперкомпенсацією як механізмом психологічного захисту. Натомість мала місце вища питома вага сенситивного та дисфоричного компонентів. З'явився також параноїдальний компонент, чого не було у хворих з неускладненим перебігом ІХС.

Таким чином, дисгармонія особистості хворих, що перенесли інфаркт міокарда, значно глибше, що ускладнює прогноз реабілітації.

У хворих на ІХС, що брали участь у ліквідації аварії на ЧАЕС, розподіл чистих, змішаних та дифузних варіантів ТСХ практично не відрізняється від двох інших груп. Але на відміну від них зовсім не було анозогнозичного варіанта, що можна пов'язати зі значенням наявності захворювання для соціального статусу хворих, існуванням певних пільг, тощо.

Водночас мала місце вища питома вага іпохондричного та сенситивного варіантів ТСХ. Порівнюючи частоту варіантів ТСХ залежно від віку, слід зауважити, насамперед, що сенситивність хворих на ІХС ліквідаторів аварії на ЧАЕС значно вище, ніж в попередніх відповідних підгрупах.

Нарешті, аналіз окремих компонентів змішаних та дифузних варіантів ТСХ виявив значну питому вагу сенситивного, неврастенічного та ергопатичного компонентів. Наявність останнього в структурі складних варіантів ТСХ може, на нашу думку, означати зовсім не стенічне ставлення до хвороби, а відображати загальну стенічність хворих у взаємовідносинах з різними соціальними інститутами.

Заслугує на увагу значна питома вага дисфоричного та неврастенічного компонентів (вище, ніж в інших групах).

Висновки. Підсумовуючи результати вивчення ТСХ в групах дослідження, необхідно відзначити наявність чітких ознак дисгармонії соматопсихічних співвідношень у більшості хворих, що обумовлює доцільність їх психологічної реабілітації [3].

Таким чином, неадаптивні зміни психосоматичних та соматопсихічних співвідношень виявляються при різних формах перебігу ІХС та певною мірою відображають особливості кожної з них. Саме це створює підстави для принципової індивідуалізації реабілітаційних психологічних програм, перш за все, залежно від форми перебігу ІХС, а далі – залежно від психологічної характеристики конкретного хворого.

Психологічна реабілітація дозволяє вирішувати численні проблеми та є найбільш ефективним методом корекції неадекватних настанов хворих на ІХС, підвищення їх мотивації до виконання лікарських рекомендацій та зміни стилю життя.

Тому комплексна психологічна реабілітація має містити у собі психорелаксаційну терапію та фармакологічну корекцію клінічно значущих психопатологічних розладів.

При використанні такої терапії буде досягнуто мети нормалізації психологічного статусу хворого, покращання міжособистісних відносин, зменшення внутрішньоособистісних конфліктів, це приведе до підвищення якості життя хворих на ІХС. Усе це дозволить покращити психологічну адаптацію хворих та відновити їх активне життя.

Список використаної літератури

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 279 с.
2. Кабанов М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М.М. Кабанов, А.Е. Личко, В.М. Смирнов. – Л.: Медицина, 1988. – 312 с.
3. Зміст та методи психологічної корекції хворих на ішемічну хворобу серця з неускладненим перебігом / С.А. Безбородько, Н.О. Єрчкова, О.А. Дніпрова та ін. // Сучасні проблеми медико-соціальної експертизи та реабілітації інвалідів: зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: Пороги, 2001. – 406 с.

Изучены психосоматические и соматопсихические соотношения у больных при разных формах ишемической болезни сердца (ИБС). Исследование доказало наличие у больных с разными формами ИБС признаков дисгармонии психосоматических и соматопсихических соотношений, что обуславливает целесообразность их психологической реабилитации.

Ключевые слова: психосоматические, соматопсихические соотношения, заболевание сердца.

That not adaptation change of psychosomatic and somatopsychic correlation come to light at the different forms of ischemic heart disease (IHD) and to the full reflect features of each of them. Just it creates conditions for a basic of individualization of rehabilitation of the psychological programs, first of all, depending on the form of IHD course, in the future – depending on the psychological characteristic of the concrete patient.

Key words: psychosomatic and somatopsychic correlation, diesis of hard.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,
*старший викладач кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ОЦІННА ТРИВОЖНІСТЬ І ТИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ СТУДЕНТІВ

Автор розглядає взаємозв'язок оцінної тривожності студентів та домінуючих типів психологічного захисту з точки зору ефективності засвоєння знань та успішності вибору правильного рішення, також надає рекомендації щодо підвищення взаємодії в системі «викладач – студент».

Ключові слова: оцінна тривожність, психологічний захист.

Постановка проблеми. Процес навчання у вищій школі передбачає систематичне проведення контрольних заходів (контрольних робіт, опитувань, заліків та іспитів). Ситуація контролю знань є оцінною, що передбачає підвищення рівня внутрішньої напруги в особи, рівень знань якої контролюється. Внутрішня напруга призводить до підвищення рівня тривожності, а у випадку надмірного підвищення – до розгортання механізмів психологічного захисту, коли особистість не може адекватно оцінити почуття за непокоєння і не може подолати стрес.

У свою чергу, експериментальне вивчення впливу тривожності на ефективність діяльності не дає однозначних результатів. Дані свідчать про те, що тривожність сприяє успішній діяльності у відносно простих для людини ситуаціях, але перешкоджає – в складних [2]. Тривожність, як сигнал про небезпеку, привертає увагу до можливих труднощів, дозволяє мобілізувати сили й тим самим досягти найкращого результату. Тому її оптимальний рівень розглядається як необхідний для ефективного пристосування до реальності (адаптивна реакція). Повна відсутність тривожності перешкоджає нормальній адаптації й заважає продуктивній діяльності. Надмірно висока тривожність розглядається як дезадаптаційна реакція, що проявляється в загальній дезорганізації поведінки й діяльності.

Так, у студентів з високим рівнем тривожності ще задовго до іспиту виникає стан підвищеної емоційної напруги. Негативний вплив цього стану на розуміння навчального матеріалу, його засвоєння та запам'ятовування призводить до «провалів пам'яті» при найменшому хвилюванні. У такому разі студент не може «відірватися» від конспекту, його відповідь часто стає нелогічною, розірваною, плутаною. Адекватне негативне оцінювання такої відповіді викладачем призводить до наростання тривоги та страху, пригніченості, невіри у свої сили. Тривожне очікування невдачі, невпевненість у собі, нездатність до ймовірного прогнозування результатів посилюється від іспиту до іспиту, від сесії до сесії. Усе це не лише впливає на успішність, але може призвести до зниження рівня домагань, зміни самооцінки особистісних якостей, втрати інтересу до навчання взагалі. Відносини з товаришами по навчанню, членами сім'ї, друзями, колегами деформуються в бік розриву близьких стосунків, звуження кола взаємовідносин, зниження їхньої продуктивності та якості.

Тривожні студенти, як правило, не користуються загальним визнанням у групі, але і не перебувають в ізоляції, вони частіше входять до числа найменш популярних, тому що дуже

часто невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські або ж, навпаки, настирливі або озлоблені. Також причиною непопулярності є їх безініціативність через невпевненість у собі. Отже, ці студенти не завжди можуть бути лідерами в міжособистісних взаєминах стосовно ситуації навчання, але займають лідуючі позиції поза навчальною діяльністю, пропонуючи іншим цікаві способи проведення відпочинку (можливо, і за рахунок часу, відведеного на самопідготовку).

Результатом безініціативності тривожних студентів, на наш погляд, є те, що в однолітків з'являється прагнення домінувати над ними, що веде до зниження емоційного фону, тенденції уникання спілкування, виникнення внутрішніх конфліктів, пов'язаних зі сферою спілкування, посилюється невпевненість у собі. Невпевнена, тривожна людина завжди недовірлива до інших. Вона побоюється інших, чекає нападу, глузування, образи, що сприяє утворенню реакції психологічного захисту у вигляді агресії, спрямованої на інших. Це виражається у відмові від спілкування й уникненні осіб, від яких йде «загроза». Такі студенти, як правило, самотні, замкнуті, малоактивні. Вважають за краще не привертати до себе увагу оточуючих, намагаються точно виконувати вимоги. Це, як правило, позначається на успішності навчальної діяльності та налагодженні контактів з оточенням. Поведінка таких студентів може мати й інший прояв: таких собі «дурників». «Я не можу цього зробити або зрозуміти, тому що я – дурник». Саме така провокуюча поведінка може сприяти формуванню негативного ставлення до таких студентів і з боку викладачів. І, відповідно, зниженню адекватної оцінки щодо знань і вимог до них: «Ну що з нього візьмеш?».

Виходячи з цього, цілком ймовірно, що висока тривожність (зокрема – оцінна тривожність [1]) у поєднанні з певними типами психологічного захисту може призвести до неадекватного оцінювання та вибору засобів вирішення навчального завдання з боку студента (помилкового рішення), неадекватної поведінки тощо.

Виклад основного матеріалу. Сучасні уявлення про «нормальну», розвинуту систему психологічного захисту передбачають оцінку за такими характеристиками:

- *адекватність* захисту (людина може відновитися після тієї чи іншої несвідомої захисної реакції й після цього обговорювати її);
- *гнучкість* захисту (людина може використовувати різні види захисних реакцій в певній, типовій для неї ситуації загрози, тобто «репертуар» її захисної поведінки не є занадто жорстким);
- *зрілість* захисту (відносно більш зрілими вважаються механізми інтелектуалізації, сублімації, раціоналізації, зміщення без застосування більш примітивних форм проєкції, заперечення, інтроєкції).

Саме тому, на наш погляд, дослідження взаємозв'язку між рівнем тривожності та певними механізмами психологічного захисту є вкрай необхідним для попередження формування у студентів механізмів захисту, які за певних умов можуть призвести до дезадаптації [3].

Для перевірки нашого припущення було обрано та запропоновано студентам Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля такі методики:

1. Тест-опитувальник механізмів захисту LIFE STYLE INDEX (Плутчика – Келермана – Конте).
2. Опитувальник ставлення до іспитів, контрольних та перевірочних робіт (В.Н. Карандашев, М.С. Лебедев, Ч. Спілбергер).
3. Авторський опитувальник для визначення значущості отриманих знань та самостійності вибору професійної діяльності в майбутньому.

У дослідженні взяли участь 98 студентів III–IV курсу різних спеціальностей.

Після обробки отриманих даних за опитувальником ставлення до іспитів, контрольних і перевірочних робіт всі досліджувані були поділені на дві групи за рівнем тривожності: 1) студенти з низьким рівнем тривожності; 2) студенти з високим рівнем тривожності.

Таким чином, всі подальші обчислення результатів проводилися у цих двох групах. Розбіжності між розподілами психологічних захистів у студентів з високим та низьким рівнем тривожності є статистично достовірними (за критерієм χ^2 Пірсона (при $N \geq 30$), отримали $\chi^2_{\text{емп}} = 14,42$, що більше критичного значення $\chi^2_{\text{кр}} = 14,067$ ($v=7$) при рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$).

Аналіз отриманих результатів показав, що у **високотривожних студентів з домінуючим захистом «проєкція»** в очікуванні іспиту з'являється гостре занепокоєння з приводу можливого його результату, а в окремих осіб цей стан настільки чітко виражений, що його

можна кваліфікувати як страх різного ступеня: від побоювання до паніки. Але і в тому, і в іншому випадку стан спокою порушується і змінюється станом хвилювання та сум'яття. Ситуація іспиту – це завжди ситуація невизначеності, невідомості, неможливості прогнозувати успішність очікуваного результату. І чим більше вона виражена, тим більшою є ймовірність неадекватної поведінки на іспиті і зниження балу успішності, який може істотно відрізнитися від реальних знань студента. Тому у своїх невдачах на іспитах студент, скоріш за все, буде звинувачувати інших, таким чином переміщуючи джерело власних проблем. Тому, звільняючись тимчасово від негативних переживань, студент стає або надмірно підозрілим, або занадто безтурботним. Таким чином, будь-яке подальше зіткнення із ситуацією оцінки буде призводити або до невиправданого затягування процесу прийняття рішень, або, навпаки, до прискорення цього процесу за рахунок вибору поверхневого рішення.

При захисному механізмі «**регресія**» відбувається повернення до більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій, що виявляються в демонстрації безпорадності, залежності, дитячості поведінки з метою зменшення тривоги та ухилення від вимог реальної дійсності. У поведінці проявляються такі особливості, як: слабохарактерність, відсутність глибоких інтересів, піддатливість впливу оточуючих, сугестивність, невміння доводити до кінця розпочату справу, легка зміна настрою, плаксивість, маніпулювання дрібними предметами, мимовільні дії (потирання рук, крутіння гудзиків тощо), специфічна «дитяча» міміка і мова, схильність до містики і забобонів, загострена ностальгія, непеборність самотності, потреба в стимуляції, контролі, підбадьорюванні, пошук нових вражень, вміння легко встановлювати поверхневі контакти, імпульсивність. Таким чином, в ситуації оцінювання ми зіткнемося з неможливістю прийняття складного рішення, безпорадністю, метушливістю та відмовою доведення до завершення складних завдань.

Аналізуючи психологічні прояви цих двох захистів, ми можемо припустити, що в ситуації іспиту, завдяки механізмам регресії та проєкції, буде блокуватися отримана нещодавно інформація (нові знання), що, у свою чергу, призводитиме до підвищення відчуття безпорадності та проявів дитячих (неадекватних) форм поведінки. За рахунок цього знижуються показники рівня знань.

Щодо **низькотривожних студентів**, то вони схильні використовувати такий механізм психологічного захисту, як «**раціоналізація**» (тобто особистість створює логічні псевдорозумні пояснення своєї або чужої поведінки, дій чи переживань, викликаних причинами, які вона не може визнати через загрозу втрати самоповаги). При цьому захисті спостерігаються очевидні спроби знизити цінність недоступного. Так, опинившись у ситуації екзамену, студент захищає себе від негативного впливу шляхом зниження значущості для себе і самої ситуації, і оцінки, і, у кінцевому підсумку самих знань, що контролюються.

Незважаючи на те, що **раціоналізація** є більш прийнятним для особистості адаптаційним механізмом, який дозволяє людині наводити логічні судження та висновки для пояснення своїх невдач та збереження позитивного уявлення про себе, проте в екзаменаційній ситуації вона призводить до неправильної, спрощеної оцінки і щодо самої ситуації, і щодо екзаменаційних завдань. Таким чином, знижується ймовірність використання більш складних (а можливо, і більш адекватних) засобів їх вирішення.

Більш адаптивним, наш погляд, захистом в оцінній ситуації є «**заперечення**», який надає можливість несвідомо заперечити будь-яку негативну для людини інформацію. Але якщо цей захист втрачає гнучкість, це може призвести до відмови від усвідомлення існуючих проблем.

Необхідно також звернути увагу на використання такого механізму психологічного захисту, як **компенсація** в обох досліджуваних групах, що свідчить про більш високі рівні розвитку особистості. При невдалій спробі скласти один екзамен студент може компенсувати це тим, що складе на «відмінно» інший екзамен, тим самим знизивши тривогу з приводу власної неспроможності.

Результати проведеного нами дослідження зв'язку рівня тривожності та механізмів психологічного захисту показали, що для студентів з **високим рівнем тривожності** більш характерними є такі психологічні захисні механізми, як **проєкція** (66%), **компенсація** (60%), **регресія** (51%), а у студентів з **низьким рівнем тривожності** – **раціоналізація** (63%), **заперечення** (58%), **компенсація** (51%).

Щодо загальної напруженості психологічного захисту високо- та низькотривожних студентів, то напруженість психологічного захисту у високотривожних (50,33%) більша, ніж у низькотривожних студентів (39,71%).

Аналіз проявів наведених захистів показав, що при проведенні контрольних заходів велику роль відіграє поведінка викладача-екзаменатора.

Як вже зазначалося, невпевнені, тривожні особи, як правило, самотні, замкнуті, малоактивні. Але їх поведінка може бути і провокуючою, активно-агресивною, що позначається на успішності навчальної діяльності та налагодженні контактів з оточенням, сприяє формуванню негативного ставлення до них і збоку викладачів. Тому, на наш погляд, особливу увагу треба приділяти саме непопулярним студентам, виявляючи і розвиваючи в них позитивні якості, піднімаючи занижену самооцінку, рівень домагань, щоб поліпшити їхнє становище в системі міжособистісних взаємин. Тим самим викладач може підвищити рівень навчальної мотивації таких студентів.

Створення доброзичливого, спокійного фону взаємодії в парі «викладач – студент» буде сприяти зниженню рівня тривожності студентів та збільшувати адекватність оцінки реальних знань, набутих за навчальний період. Саме викладач (екзаменатор) може допомогти студенту правильно (адекватно) оцінити ситуацію, наштовхнувши на розгляд більш складних способів вирішення завдання, не критикуючи, а підбадьорюючи, не порівнюючи з іншими, а оцінюючи поліпшення результатів саме цього студента.

Щоб істотно знизити значущість компенсаторних проявів, необхідно забезпечити реальний успіх у будь-якій діяльності. Саме тому під час навчального процесу необхідно забезпечити ощадливий оцінний режим у тій сфері, в якій успіхи студента невисокі, не фіксувати увагу на невдачах, а відзначати найменший успіх.

Довірчий контакт і теплі емоційні стосунки сприяють зниженню загальної тривожності. Тому необхідним, на наш погляд, є вивчення системи особистих відносин студента в групі, цілеспрямоване формування цих відносин викладачем для створення сприятливого емоційно-психологічного клімату.

Висновки. У ході дослідження нами було з'ясовано й те, що саме високотривожні студенти не були ініціаторами вибору майбутньої професії. Де навчатися і ким бути, за них вирішували батьки. Усе вищезазначене пояснює малу ініціативність високотривожних студентів у виборі майбутньої спеціальності, низьку оцінку значущості набутих знань для майбутньої професії та самореалізації в цілому. Такий висновок викликає необхідність постановки та вирішення питань щодо професійної орієнтації школярів з урахуванням особливостей їх емоційної сфери.

Список використаної літератури

1. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МОДЭК, 2000. – 304 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М. Велличевского. – М.: Педагогика, 1986. – С. 250–268.

Автор рассматривает взаимосвязь оценочной тревожности студентов и доминирующих типов психологической защиты с точки зрения эффективности усвоения знаний и успешности выбора правильного решения, а также дает рекомендации относительно улучшения взаимодействия в системе «преподаватель – студент».

Ключевые слова: оценочная тревожность, психологическая защита.

The author considers interrelation of estimated uneasiness of students and dominating types of psychological protection from the point of view of efficiency of mastering of knowledge and success of a choice of the correct decision, and also the recommendation concerning interaction improvement in system «the teacher – the student».

Key words: estimated uneasiness, psychological protection.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 519.9:616.89.008.444.9

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

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ БАТЬКІВ У ДИТЯЧІЙ ІГРОВІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

Статтю присвячено розгляду одного з важливих завдань в роботі дитячого психолога – мотивації батьків до надання дитині психологічної допомоги. Розглядаються види роботи з батьками дітей, що залучені до психотерапії, та фактори, що спричиняють переривання терапії.

Ключові слова: психокорекція, дитяча психотерапія, ігрова психотерапія, робота з батьками.

Постановка проблеми. Аналіз досліджень. Необхідність роботи з батьками дітей, які знаходяться в терапевтичному процесі, є беззаперечною. Оскільки дитяче «Я» є похідним від сім'ї, а дитячі проблеми зазвичай є відображенням проблем сім'ї, необхідність співпраці з батьками була усвідомлена вже піонерами дитячої психотерапії. А. Фройд вважала, що зміни в поведінці дитини будуть більш відчутними та тривалими, якщо одночасно буде змінюватись і сімейне оточення. Тому А. Фройд рекомендує впроваджувати просвітницьку роботу з батьками та вчителями. Було розроблено та впроваджено різні форми взаємодії з батьками дітей, які знаходились у терапії, залежно від психологічної проблеми дитини та готовності батьків до співпраці. Одні разом з дітьми брали участь у психотерапевтичних сеансах, що давало змогу безпосереднього аналізу дитячо-батьківської взаємодії та пропрацювання її негативних паттернів. Менш готових до тісної співпраці з дитячим психологом запрошували на окремі сеанси, де обговорювались ускладнення у взаємодії з дитиною та власні проблеми батьків. Тих же, хто досить глибоко був занурений у власні проблеми, А. Фройд направляла на власну індивідуальну чи сімейну психотерапію [1].

Великий внесок в розробку цієї проблеми зробили Д. Віннікот, С. Фрайберг, Є. Фурман, а також Т. Бенедек, яка розглядала батьківство як особливу стадію індивідуального розвитку.

Маргарет Растін виділяє чотири основні види роботи з батьками дітей, що проходять короткочасну чи тривалу терапію:

1. Підтримуюча терапія з батьками, що має на меті підтримку терапії дитини.
2. Робота з батьками, спрямована на надання підтримки у виконанні батьківських функцій.
3. Робота, спрямована на змінення функціонування сім'ї (може включати терапію подружжя, індивідуальну терапію, а також сімейну терапію).
4. Індивідуальна психотерапія з одним або з кожним із батьків, навіть якщо початкове звернення стосувалося проблем дитини [5].

Німецький психотерапевт Г. Хорн, засновник дитячої символдрами, виділяє дванадцять складових у роботі з батьками дітей та підлітків, що плануються до залучення у психотерапію: 1) ознайомча бесіда та формулювання запиту; 2) загальна виховна консультативна бесіда; 3) збір анамнестичних даних про дитину; 4) підготовча бесіда перед початком

психотерапії; 5) зустрічі з батьками під час психотерапії дитини; 6) бесіда у випадках загострення стану дитини, допомога в кризових ситуаціях; 7) бесіда під час відвідування дитини вдома; 8) бесіда із працівниками служби соціальної опіки; 9) бесіда з вчителями та вихователями; 10) бесіда з лікарем дитини; 10) бесіда із залученням всієї родини; 12) заключна бесіда [4].

Головна мета роботи з батьками – показати, з якими труднощами їм доведеться зіткнутися в міру зростання та розвитку дитини, а також дати зрозуміти, що потрібно для того, щоб задовольнити потреби дитини на тій чи іншій стадії її розвитку. Важливим результатом взаємодії психолога з батьками є їх здатність зрозуміти дитину не лише як залежну від них істоту, а і як окрему особистість.

Цій проблемі присвячено праці Е. Хорн, В. Грін, Б. Крамер, Д. Узель та ін.

В Україні, де психотерапія як вид психологічної допомоги значного поширення набула зовсім недавно, існують свої, специфічні проблеми взаємовідносин психологів з батьками маленьких пацієнтів. У вітчизняній психологічній літературі ця проблема відображена вкрай бідно. Так, її порушують у своїх статтях Г.П. Лазос, З.Г. Кісарчук, Л.Ф. Варянич-Райко, де підтверджується необхідність паралельної роботи з батьками дітей, які залучені до психокорекції, а також наводяться ті важливі надбання, що дає така робота: зниження у батьків почуття тривоги, провини, сорому та неспроможності, що виникають у них у зв'язку із зверненням за допомогою стосовно своєї дитини; усвідомлення ними власних почуттів, пов'язаних із батьківством; надання батькам інформації про психологічні особливості віку їх дітей, та про перспективи психічного розвитку дитини [2; 3; 4].

Виклад основного матеріалу. За останні двадцять років – час активного розвитку в Україні практичної психології – психологічне консультування та психотерапія різних теоретичних напрямів набули значного поширення. Це забезпечено підготовкою кваліфікованих кадрів у вищих навчальних закладах, центрах післядипломної освіти в царині практичної психології та психотерапії, виникає та вдосконалюється мережа професійних психологічних співтовариств. Поряд з цим значно зросла психологічна культура населення, що виражається, в тому числі, у формуванні попиту на психологічні послуги. Тобто сьогодні в Україні при бажанні можна одержати досить кваліфіковану психологічну допомогу.

Робота з дітьми має свою специфіку. Хотілося б наголосити на двох основних факторах: 1) особливості дитячої психіки; 2) залежність дитини від дорослого.

Цілі психологічної допомоги схожі для дітей і для дорослих, але внаслідок дитячої незрілості і несамотійності необхідна модифікація методів. Більшість очевидних відмінностей між дитиною і дорослим полягають у рівні комунікації, який вони використовують. Залежність дитини від дорослих спонукає психолога розглядати їх потреби в тісному взаємозв'язку [6].

Для терапевта, що консультує дитину, недостатня комунікація є складною, але здоланною перешкодою. Дитина обмежена в своїх комунікативних можливостях. Перш за все, це особливості дитячого мислення: розділення та інтеграції зовнішнього світу з внутрішніми переживаннями недостатньо розвинені. Здібності до вербалізації знаходяться на примітивному рівні, є пропуски і неточності, наявні елементи магічного мислення. Тому вербальна комунікація не є надійним мостом між дитиною і терапевтом. На відміну від дорослого, дитина не завжди може виразити своє внутрішнє занепокоєння словами, а це може спричиняти різні ускладнення в житті малюка.

У зв'язку з особливостями дитячої психіки для досягнення адекватної комунікації з дитиною терапевтові доводиться покладатися більшою мірою на поведінкові, ніж на вербальні методи. Це дало поштовх до використання *ігрової терапії* як засобу встановлення контакту і терапевтичної техніки.

Вірогідно, гра потрібна для того, щоб допомогти дитяті розвинути ефективнішу техніку контролю оточення і дати їй можливість взаємодії з дорослими, які займають різні позиції щодо неї як особистості.

Перші спроби проведення ігрової терапії з дітьми здійснив З. Фрейд в 1909 р., допомагаючи вирішити внутрішні конфлікти та жахи маленькому Гансу. Використання ігрової те-

рапії починається в 1919 р., коли Анна Фройд застосовувала гру, щоб налагодити зв'язок з дитиною, а М. Кляйн розвинула «ігровий аналіз», що відповідав психоаналітичній традиції. К. Роджерс, хоча і не був першим, висунув припущення, що людина володіє потужним потенціалом для самоврядування і розвитку, а В. Екслейн застосовувала центровану на клієнта філософію Роджерса до дитячої гри. Батьки деяких із спостережуваних нею дітей не могли включитися в процес терапії, а інші діти приходили із суспільних закладів, де вихователі-дорослі не піклувалися про них. Та незважаючи на ці обмеження, діти явно були здатні здолати травмуючі переживання. Це можливе тому, що в ігровій терапії дитина змінюється, і люди, що оточують її, теж змінюються. Дитина стимулює оточуючих до оцінки змін, що сталися з нею, і, відповідно, її по-іншому сприймають і реагують на неї [6].

Гра дитини в терапії виступає в трьох основних функціях. У першу чергу, вона дозволяє терапевту встановити контакт з дитиною. По-друге, дає змогу спостерігати за дитиною та отримувати інформацію, що є основою для формування гіпотез щодо причин виникнення проблем. Зрештою, гра є посередником у взаємодії дитини й терапевта.

Але не тільки дитина надає інформацію терапевту, яку не може повідомити в інший спосіб, але й терапевт використовує гру для передавання інформації дитині. Він дає інтерпретації, адресовані героям чи об'єктам гри, а не самій дитині, в такий спосіб допомагаючи розумінню дитиною своїх внутрішніх конфліктів, що робить можливим впоратися з ними в реальному житті.

В ігровій кімнаті, крім різноманітних іграшок, є пісочниця та матеріали для творчості – фарби, олівці, глина тощо. Таким чином, ігрова терапія доповнюється елементами арт та пісочної терапії і є досить ефективним засобом пропрацювання емоційних проблем дитини.

У дитячій терапії замовлення на роботу з дитиною надходить від батьків. Батьки можуть бути занепокоєні тим, що відбувається з їхньою дитиною, її поведінкою чи спілкуванням з ними самими та оточенням. Часто батьків до психолога направляють або стимулюють звернутись інші спеціалісти – лікарі, вчителі, вихователі. Під тиском їхніх скарг дитину ведуть до дитячого психолога. В останньому випадку батьки часто погано уявляють, в чому полягає компетенція такого спеціаліста, і їх очікування від зустрічі бувають нереалістичними. Дитячий психолог уявляється таким собі лікарем-педагогом, який з одного погляду поставити точний діагноз та якимось вплине на дитину, що вона стане зразковою. Такі батьки не мотивовані до тривалої співпраці та схильні до переривання терапії.

Мотивація батьків – складна та окрема робота, на чому наголошують майже всі спеціалісти з дитячої психотерапії [5; 6]. Та попри всі зусилля психотерапевта, батьки іноді вирішують перервати терапію їхньої дитини.

На наш погляд, формування у батьків первинної мотивації до тривалої роботи треба здійснювати на етапі підготовки до терапії та під час діагностики. Зміст цієї роботи, з одного боку, полягає у поясненні батькам, як проблеми їхньої дитини можуть бути вирішені засобами терапії та якими можливостями для цього володіє ігрова терапія зокрема. З іншого, він диктується особливостями кожного окремого клієнта та його унікальною ситуацією.

Висновки. Розуміння того, що саме змушує батьків перервати терапевтичні сеанси, може допомогти планувати таку роботу більш ретельно. Власний досвід та опитування колег дали змогу виявити такі причини, що змушують батьків достроково забирати дітей з терапії:

1. Почуття провини та сорому (розуміння того, що саме сімейна ситуація та взаємовідносини у сім'ї спричинили емоційні проблеми дитини);
2. Страх викриття «скелетів у шафі» (страх того, що під час терапії стануть відомими сімейні таємниці);
3. Небажання змінювати сімейну ситуацію, яка задовольняє дорослих, хоча травмує дитину;
4. Недовіра до методу («Гратися вон зможе і вдома»);
5. Зміни у поведінці дитини (дитина стає більш вільною у самовираженні, що лякає батьків втратою контролю).

Найбільш неочікуваною, здавалося б, є остання, п'ята, причина. Адже батьки і приводять дитину для того, щоб вона змінилась, стала більш адаптованою. Та коли дитина дося-

гає цих результатів, деякі батьки бувають розчаровані, бо несвідомим їхнім бажанням було одержати дитину не більш автономну та самостійну, а більш слухняну, керовану. Тривога та розчарування змушують їх припинити терапію.

Деяким із перерахованих факторів можна запобігти, прогнозуючи виникнення в конкретній ситуації тієї чи іншої загрози та ретельно підготувавши мотиваційну роботу з батьками. Для вирішення інших факторів потрібна терапія самих батьків – сімейна чи індивідуальна. Та останнє слово і вибір завжди залишаються за клієнтом.

Список використаної літератури

1. Бурлакова Н.С. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд: уч. пособ. / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
2. Варянич-Райко Л.Ф. Работа с родителями как важный аспект психотерапевтической работы с детьми / Л.Ф. Варянич-Райко // Журнал практической психологии и психоанализа, 2006. – № 4.
3. Лазос Г.П. Проблема дослідження негативних переживань сучасних підлітків у стосунках з батьками / Г.П. Лазос // Журнал практикуючого психолога. – 2008. – Спец. вып. № 14. – С. 169–177.
4. Лазос Г.П. Работа с родителями как важный аспект психокоррекции негативных переживаний подростков в отношениях с родителями [Электронный ресурс] / Г.П. Лазос. – Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/e-journals/2011_1
5. Работа с родителями: Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками / под ред. Дж. Цантиса, С.Б. Ботиуса, Б. Холлерфос, Э. Хорн; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. – 196.
6. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер; пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. – СПб.: Сова; М.: Эксмо, 2002. – 624 с.

В статье обсуждается одна из важнейших проблем в работе детского психолога – мотивация родителей к предоставлению детям психологической помощи. Рассматриваются задачи работы с родителями детей, находящихся в психотерапии, и факторы, приводящие к ее прерыванию.

Ключевые слова: психокоррекция, детская психотерапия, игровая психотерапия, работа с родителями.

The Article is devoted consideration of one of important problems in-process – motivation of parents child's psychologist to the grant the child of psychological help. The tasks of work with the parents of children which are brought over to psychotherapy, and factors which draw breaking of therapy, are examined.

Key words: psikhokorekciya, child's psychotherapy, playing psychotherapy, work with parents.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.316

В.В. КИРИЧЕНКО,

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНЦЯ В УМОВАХ КОНКУРЕНТНОГО СЕРЕДОВИЩА (НА МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ГРИ)

Проведено психологічний аналіз діяльності управлінця в умовах конкурентного середовища. Було визначено такі етапи в роботі з групою: самовизначення учасників, схематизація власного розуміння проблеми, обговорення та коригування запропонованих схем, вирівнювання індивідуальних схем за ступенем узагальнення, побудова загальногрупової проектної схеми.

Ключові слова: середовище, конкурентне середовище, конкурентний простір, організаційно-діяльнісна гра.

Постановка проблеми. Управління в конкурентному середовищі сучасного суспільства викликає багато запитань у менеджерів та керівників. З одного боку, конкуренція надає сили та натхнення співробітникам, з іншого – супроводжується міжособистісними та міжгруповими конфліктами, які призводять до порушень в роботі організації.

Поняття «середовище» і «простір» багато авторів використовують як синоніми, наприклад, Х.Е. Штейнбах, В.І. Єленський [7]. У межах середовищного підходу в психології науковці не досягли визначеності і одностайності, існує широкий спектр думок щодо тлумачення цих понять: від розуміння середовища, як всього, що оточує людину, до всього, що людина створює власноруч. Пропонується п'ять класів визначень середовища: як процес, як поле активності людини, як поле семантики, як ресурс, як спосіб стратифікації суспільства [7].

У цій статті, при визначенні оточуючого середовища ми виходили із робочого визначення, даного Ю.М. Швалбом, в якому середовище життєдіяльності людини розглядається «як система усвідомлюваних умов існування, які безпосередньо впливають на способи організації життєдіяльності людей» [5]. Тобто умови існування безпосередньо впливають на людину, зокрема на те, яким чином вона організує своє життя і як вона усвідомлює цей вплив. З одного боку, людина у діаді з оточуючим середовищем пасивно піддається впливу, а з іншого – усвідомлення – процес активний, який дозволяє коригувати перелік цих умов через їх представленість у свідомості. Якщо в уявленнях людини життя або його окрема сфера пов'язана із конкурентними відносинами або характеризується як конкурентна, то усвідомлення цього призведе до формування специфічного способу організації її життєдіяльності.

Близьким за значенням до «середовища» є поняття «простору», настільки близьким, що окремі автори не розрізняють їх і використовують через кому або як синоніми. В загальному вигляді «простір – це форма координації різних співіснуючих об'єктів та явищ, яка полягає в тому, що останні певним чином розташовані відносно один одного і, складаючи різ-

ні частини тієї чи іншої системи, перебувають в певних кількісних співвідношеннях один до одного» [3]. У психології простір розглядають як «сукупність ідеалізованих соціоприродних об'єктів» [5]. На наш погляд, влучною є точка зору на розрізнення понять «оточуюче середовище» та «життєвий простір». Виходячи з цього, середовище використовують, до нього адаптуються, а простір трансформується, він пов'язаний із особистою ідентифікацією. Простір трансформується через використання особистої системи координат, яка задається людиною в тому чи іншому середовищі. Тобто визначається позицією, яку займає людина, її цілями, цінностями, особистими змістами.

Незважаючи на те, що склалося стійке словосполучення «конкурентне середовище», на наш погляд, більш доцільним є використання поняття «простір», «конкурентний простір».

Цікавим є погляд на конкуренцію в сучасному суспільстві та серед психологів-науковців. Конкуренція розуміється як суперництво, змагання людей, груп, організацій у досягненні подібних цілей, кращих результатів у певній соціальній сфері; різних об'єктів у досягненні кращих результатів у певній суспільній сфері; як зіткнення інтересів [2].

На наш погляд, зведення конкуренції до суперництва спрощує це явище. Суперництво присутнє в біологічному світі, і внаслідок нього відбувається фізичне знищення організму та елімінація відповідного генотипу. Зовсім інша ситуація складається в соціальному світі. Тут мова не йде про фізичне знищення, але можливе культурне, «цивілізоване» знищення. В ситуації конкуренції, порівняно із суперництвом, де існують лише позиції суперників, виникає додаткова позиція «того, хто обирає», якого умовно можна назвати «зберігачем соціальної норми». У визначенні, наведеному вище, ця позиція неявно представлена в словах «кращий результат», «досягнення мети».

Тобто існує еталон мети, результату, відповідно до якого виявляється переможець і його спосіб дії. Таким чином, у суспільстві підтримуються одні соціальні норми та елімінуються інші, в чому і полягає принципова відмінність суперництва і конкуренції.

Наступні визначення відображають інший погляд на цей феномен. «Конкуренція – одна з основних форм організації соціальної та міжособистісної взаємодії» [3]. «Конкуренція – це не агресивна боротьба, а цивілізована взаємодія особистостей» [1].

Точковий огляд визначень наводить на думку, що в сучасному суспільстві конкуренція, склавшись як норма «цивілізованої взаємодії», витіснила інші можливі форми відносин, взаємодії між людьми, наприклад, таку, як співробітництво.

Таким чином, ситуація вбачається такою, що, з одного боку, людина змушена жити в конкурентному середовищі, адаптуватися до нього, а з іншого – вона має можливість будувати свій конкурентний простір, враховуючи своє місце, цілі та можливості.

І тут виникає проблема узгодження особистих конкурентних просторів з метою управління процесами досягнення загальногрупових цілей та отримання спільного результату. Як не тільки узгодити, але й максимально повно використати потенціал кожного фахівця, як взяти все корисне, що можливо при конкурентній взаємодії та перевести роботу із особистих конкурентних просторів у загальний простір співробітництва і досягнення групової мети. Відповідь на це запитання знаходимо переважно у просторі творчості управління. Та існує актуальна потреба в розробці таких психологічних управлінських технік та засобів діяльності, які б могли транслюватися і відтворюватися при вирішенні повсякденних завдань.

Виклад основного матеріалу. Мета статті полягає в аналізі психотехнічних засобів управління груповою взаємодією в конкурентному середовищі.

Об'єкт – управління груповою взаємодією в конкурентному середовищі.

Предмет – психотехнічні засоби управління груповою взаємодією в конкурентному середовищі.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження постають такі завдання:

- проведення теоретичного аналізу проблеми конкуренції в сучасному суспільстві;
- аналіз понять «оточуюче середовище», «життєвий простір» «конкурентний простір»;
- пошук адекватної емпіричної моделі конкурентного середовища, за допомогою якої

з'явилася б можливість проаналізувати дії управлінця в групі, виявити та описати психотехнічні засоби управління процесами взаємодії учасників в умовах конкурентного середовища;

– проведення емпіричного дослідження і аналіз отриманих результатів.

Виходячи із поставленого завдання, було розроблено вимоги до моделі емпірично-го дослідження:

– наявність конкурентного середовища;

– формування особистих конкурентних просторів учасниками групової взаємодії;

– ефективна робота керівника групи з узгодження конкурентних просторів учасників та отримання групового результату;

– можливість зафіксувати процес групової роботи для його подальшого аналізу.

На наш погляд, всім цим вимогам відповідає організаційно-діяльнісна гра (ОДГ) як форма організації колективної думкодільності [6]. Її творець Г.П. Щедровицький, представляючи головні принципи організації та проведення ОДГ, підкреслював, що вона є «принципово багатоцільовою структурою... і чим більшою буде різноманітність цих цілей, чим сильнішими конфлікти між ними – тим багатша та ефективніша сама гра, тим більше продуктивних результатів вона дасть» [6]. При цьому ОДГ розглядається як система, що сама діє, сама організується, сама розвивається. ОДГ розгортається в три фази, на яких перед організаторами гри постають завдання:

1. Викликати активну самодіяльність учасників, конкурентну взаємодію між ними.

2. Організувати внутрішньогрупову та міжгрупову взаємодію таким чином, щоб складалася «машина колективного мислення», якій під силу вирішення проблеми, що є предметом гри.

3. Допомогти учасникам гри в особистому розвитку при вирішенні проблемної ситуації гри та формуванні засобу розвитку себе та своєї діяльності, що в майбутньому може використовуватися як загальний метод вирішення проблем [4; 6].

Тобто сама форма ОДГ створюється таким чином, щоб виникло конкурентне середовище для міжособистісної та міжгрупової взаємодії. Водночас учасників гри спонукають до створення власних конкурентних просторів.

В ОДГ наявні такі функціональні позиції: організатор гри, методолог, ігротехнік (керівник груп), учасник гри, дослідник.

Виділяють такі етапи розгортання гри: самовизначення, комунальний конфлікт, змістовний конфлікт, проблематизація, рефлексія [4].

Для аналізу було обрано етапи змістовного конфлікту та проблематизації як такі, що накладаються одна на одну та є, з одного боку, найбільш драматичними, а з іншого – динамічними та продуктивними, за умови успішної роботи ігротехніка (керівника групи).

Характеристика досліджуваної групи.

Мета роботи досліджуваної групи – розробка розуміння освітнього бізнесу. В результаті тричасової роботи група має розробити схему освітнього бізнесу, підготувати доповідь на загальні збори.

Група складається із семи осіб, які були зацікавленими в цій темі та вільно обрали роботу саме в цій групі. Протягом 90 хвилин під керівництвом ігротехніка учасники обговорювали предмет. Обговорювання перебігало досить жваво і конфліктно, у кожного із гравців був особистий досвід у цій сфері і власна точка зору, яку вони відстоювали і просували як єдину можливо правильну. Лідерство в групі переходило від одного гравця до іншого. До початку наведеного матеріалу [8] учасники самовизначилися щодо розуміння освіти і освітнього бізнесу. Група пройшла етапи самовизначення, комунального конфлікту, частково змістовного конфлікту та вступила до проблематизації. У цей час до роботи групи включився більш досвідчений ігротехнік (СД), який з метою вирівнювання стану учасників групи запропонував зупинити обговорення і протягом п'яти хвилин кожному із гравців розробити особисту схему розуміння бізнес-освіти, підготувати та представити доповідь.

Представлений фрагмент роботи важливий тим, що паралельно з індивідуальною та груповою роботою проводився аналіз роботи ігротехніка ІН та здійснювалися заходи з її корекції та подальшого просування групи.

Таким чином, формувалися як мінімум чотири простори. Перший – простір роботи групи з ігротехніком, який за півтори години провів групу через етапи самовизначення, комунального конфлікту та вийшов на проблематизацію учасників.

Другий простір виник у зв'язку з різницею за ступенем включеності гравців у предмет, індивідуальної швидкості просування та розшаруванням в групі, яке потребувало індивідуальної роботи з кожним з учасників.

Третій – супервізійний простір для ігротехніка ІН.

Четвертий – новий простір для розробки загальногрупової проектної схеми та підготовки спільної доповіді.

Як методологічні основи до зауважень, пропозицій та проектування загальногрупової схеми ігротехнік (СД) використовував категоріальні схеми та поняття, що зібрані в колективній збірці за редакцією Г.П. Щедровицького «Педагогіка та логіка», та власні роботи [8].

Методом емпіричного дослідження став контент-аналіз стенограми аудіозапису групової роботи [8].

Усі свої дії з проектування схеми ігротехнік проводить у форматі обговорення та аналізу індивідуальних схем учасників. Першим кроком у роботі ігротехніка став аналіз схеми та її описання учасником, виділення і фіксація в ній елементів проектної. Першим топом став «майстер», наступним кроком було введення другого топу «вчитель». За допомогою метафори відбулося пробудовування зв'язку між двома топами. Конкретизація різниці між ними та зв'язку. Накреслено новий рух у напрямі розділення топу «вчитель». Закріплення цього розподілу через описання процесів навчання: індивідуального та масового.

Наступним кроком ігротехніка було закріплення тритопової схеми через розповідь та метафору, обговорення різниці між виділеними топами, зокрема через різницю в принципах та способах організації освітніх просторів та процесів. У подальшому відбувалася деталізація процесів та цілей навчання, у зв'язку з чим було введено функціональні позиції організатора, менеджера з реклами.

Аналіз топу «учень», обговорення питань цілей учня в навчанні. Введення нової позиції «замовник навчання». Аналіз та деталізація зв'язку між «учнем» та «вчителем».

Аналіз предмета освіти. Що може бути предметом освіти? Що являє собою освіта з точки зору учня? Третє проговорення проектної схеми у формі розповіді. На індивідуальній проблематиці учасника уточнення схеми, зв'язок схеми першого учасника і другого. Введення позиції «творець бізнесу» та нової теми обговорення – особиста зацікавленість власника в бізнесі.

Працюючи з індивідуальними схемами учасників, ігротехнік виймає з них окремі топи, конкретизує, встановлює зв'язки між ними. Причому принципово важливі топи залишаються в обговоренні, а деякі, з'явившись, не знаходять зацікавленості і підтримки в учасників і зникають. Введення нового топу до схеми супроводжується черговим проходом за проектною схемою кожний раз з використанням нових метафор і прикладів.

Наступні позиції («інвестор», «методолог») були введені у зв'язку з аналізом схеми наступного учасника. На його особистому матеріалі обговорення відбувся п'ятий прохід загальною схемою. Закріплення чотиритопової схеми: «учень», «вчитель індивідуальний», «вчитель масовий», «методолог». Уточнення, деталізація, структурування схем освітнього бізнесу. Ще два варіанти схеми.

На цей момент сформовано загальний простір розуміння головних принципів освітнього бізнесу. Наступний учасник свою доповідь здійснював у загальному контексті з деякими уточненнями. На цьому другий етап роботи ігротехніка можна вважати завершеним.

Третій етап містить введення теоретичних знань під сформовану схему та введення техніки топічного аналізу, тобто вихід в рефлексивну позицію щодо власної діяльності. Останній, десятий прохід схемою з позиції методолога.

Четвертий етап – відкриття нового простору – управління. Управління освітнім бізнесом.

Таким чином, робота з узгодження конкурентних просторів вважається завершеною, якщо:

- учасники використовують проектну загальногрупову схему як свою з деякими уточненнями та доповненнями, але без принципових відмінностей,
- розкрито новий – методологічний простір обговорення,

– розкрито новий – управлінський простір (з позиції управляючого процесами в проектній схемі).

П'ятий етап в роботі ігротехніка пов'язаний із підготовкою групи до доповіді. Зняття напруги з приводу обирання доповідача. При цьому використовується техніка підсилення власного значення («кожний може зробити доповідь, спираючись на власний досвід, кожному є що сказати...»).

Як завершення роботи з групою ще раз проведено уточнення продукту освітнього бізнесу – знання, засоби, здатність створювати позицію «під себе». Демонстрація роботи в просторі управління – деталізація, уточнення загальної схеми, розвиток її варіантів. Демонстрація покрокового проведення топічного аналізу. Повернення до індивідуальних схем учасників з метою їх оптимізації та узгодження із загальногруповою.

Висновки. Таким чином, успішне управління в умовах конкуренції охоплює такі кроки:

– Формування в учасників групи чіткої особистої позиції щодо обговорюваного питання, в індивідуальній роботі – структурування та чітке окреслення індивідуального простору кожного з учасників.

– Схематизація учасниками власного розуміння проблеми. Обговорення та коригування запропонованих схем для усунення протиріч та неоднозначних змістів.

– Вирівнювання індивідуальних схем за ступенем узагальнення.

– Побудова з елементів індивідуальних схем учасників загальногрупової проектної схеми.

Список використаної літератури

1. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.

2. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.

3. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / ред. кол.: В.И. Бородулин, А.П. Горкин, А.А. Гусев, Н.М. Ланда и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 912 с.

4. Пахомов Ю.В. Игротехнический букварь / Ю.В. Пахомов. – М.: Школа культурной политики, 2004. – 96 с.

5. Швалб Ю.М. К понятию определений среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю.М. Швалб // Екологічна психологія; за ред. Ю.М. Швалба. – К.: Сталкер, 2004. – С. 212–219.

6. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий. – Режим доступа: <http://www.skady.narod.ru/ludi/1/ODI.htm>

7. Штейнбах Х.Э. Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.

8. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://didkovsky.nm.ru/rgob.htm>

Проведен психологический анализ деятельности управленца в условиях конкурентной среды. Выделены следующие этапы в работе с группой: самоопределение участников, схематизация ими понимания проблемы, обсуждение и корректировка предложенных схем, выравнивание индивидуальных схем по степени обобщенности, построение общегрупповой проектной схемы.

Ключевые слова: среда, конкурентная среда, конкурентное пространство, организационно-деятельностная игра.

We was conducted a psychological analysis of the manager in a competitive environment. It Identified the following steps in dealing with a group: self-determination of participants, drew understanding, discussion and adjustment of the proposed scheme, the alignment of individual schemes on the degree of generality, the construction of common group of design schemes.

Key words: environment, competitive environment, the competitive space, institutional activity-game.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

Г.А. ПАЛЬМ,

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СМЫСЛ ЖИЗНИ»

В статье рассматриваются результаты исследования психологических аспектов смысла жизни. Смысл жизни как феномен индивидуального сознания понимается как миф, продукт работы одного из продуктивных процессов сознания – созерцания, в результате которого происходит сопоставление истории собственной жизни и интериоризованной смысложизненной концепции. Приведены результаты семантического анализа понятия «смысл жизни» в студенческом возрасте.

Ключевые слова: смысл жизни, психосемантика, смысложизненные концепции, метод цветowych метафор.

Постановка проблемы. Проблема смысла человеческой жизни, относящаяся к «вечным» вопросам философии, предметом конкретно-психологического анализа стала совсем недавно – в 90-е годы XX ст. С точки зрения психологии смысл жизни рассматривается не просто как объяснительное понятие этического характера, но, прежде всего, как особое психологическое образование, имеющее свою специфику. Психологические исследования смысла жизни позволяют описать его в трех основных измерениях или плоскостях: в плоскости потребностей, в плоскости ценностей и в плоскости сознания. Пересечение этих плоскостей задает «семантику» человеческой жизни – жизненные планы, цели и способы их достижения, смысл отдельных поступков и видов деятельности, жизненного пути в целом [2–4].

В рассмотрении смысла жизни как феномена индивидуального сознания мы опираемся на основные положения теории целеполагающего сознания [10] и считаем, что смысл жизни как феномен сознания – это миф, продукт работы особого процесса сознания – созерцания, в ходе которого происходит постижение связности истории собственной жизни и некоторого идеального замысла человеческой жизни, предназначения человека, «первообраза». На процесс постижения смысла жизни будет влиять отрефлексирующая человеком его личная жизнь (внутренняя картина жизненного пути), а смыслопоисковая активность будет определяться уровнем развития способности к рефлексии, способности (и потребности) усматривать причинную и смысловую взаимосвязь различных жизненных событий.

Изложение основного материала. Представленное теоретическое понимание смысла жизни как феномена индивидуального сознания остро ставит проблему адекватных методов его исследования. Исходя из того, что представление об идеальном замысле, о «первообразе», о Должном, с которым человек соотносит свою жизнь, – это результат интериоризации определенной философской и/или религиозной концепции [5], нами был разработан специальный опросник, названный «Методика СЖК (смысложизненной концепции)».

Анализ содержательных концепций смысла жизни, представленных в философских и социологических исследованиях, позволил выделить 16 возможных вариантов индивидуального решения вопроса о цели и смысле жизни. Подчеркнем, что речь идет именно о содер-

жательном аспекте смысла жизни, о его концепции, интериоризированной личностью [6]. Но, согласно нашим исходным представлениям, смысл жизни как психологическое образование шире, чем концепция смысла жизни, которая является лишь его когнитивной составляющей.

По мнению Б.С. Братуся, «психологические смысловые системы рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широкому (собственно смыслообразующим) контекстам жизни» [1, с. 86].

Исходя из этого, адекватным методом исследования смысла жизни нам представляется психосемантический метод. Именно в задачи психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других, самого себя [8].

Для исследования «смыслообразующего контекста жизни» в студенческом возрасте мы использовали метод цветowych метафор (МЦМ) И.Л. Соломина, в основе которого лежат следующие принципы:

- 1) если человек обозначает какое-либо понятие самым привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении;
- 2) обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства [9].

Эти принципы служат достаточным основанием для выбора МЦМ в качестве инструмента для выявления системы индивидуальных значений человека и выявления субъективного сходства различных понятий с понятием «смысл жизни». Предполагая, что такое сходство будет определяться, прежде всего, задачами, стоящими перед человеком на различных этапах жизненного пути, в качестве испытуемых мы выбрали студентов-психологов I и II курсов дневного отделения (всего 32 человека) и студентов-психологов III курса заочного отделения (18 человек). Эти две группы испытуемых различаются не только возрастом (средний возраст студентов дневного отделения 17,5 лет, заочного – 25 лет), но также и социальной ситуацией развития. Студенты первых курсов дневного отделения – это, по сути, дети, которые только недавно окончили школу, и находятся на иждивении у родителей. Большая часть студентов-заочников – люди работающие, сами обеспечивающие себя и собственные семьи. Поэтому логично было предположить, что и семантика смысла жизни в этих группах испытуемых будет различной.

В табл. 1 показана степень привлекательности цвета, которым обозначается понятие «смысл жизни».

Таблица 1

Место цвета, которым обозначается «смысл жизни» по степени привлекательности

Место цвета по привлекательности	Группа 1 (дневное отделение)		Группа 2 (заочное отделение)	
	Количество человек, поставивших цвет на это место	%	Количество человек, поставивших цвет на это место	%
1	12	37,5	11	61,1
2	5	15,6	3	16,7
3	4	12,5	2	11,1
4	6	18,75	0	0
5	3	9,4	2	11,1
6	1	3,12	0	0
7	1	3,12	0	0
8	0	0	0	0

Как видно из табл. 1, понятие «смысл жизни» было обозначено самым привлекательным цветом у 37,5 студентов дневного отделения и у 61,1% студентов-заочников. Это свидетельствует, что потребность смысла жизни относится к числу базовых потребностей студентов, при этом у заочников она выражена сильнее.

Насколько удовлетворяется эта потребность в настоящем или ее удовлетворение связано с будущим или прошлым человека? На этот вопрос можно ответить, анализируя,

обозначены ли понятия «мое настоящее», «мое будущее» или «мое прошлое» тем же цветом, что и понятие «смысл жизни». В табл. 2 приведены те сочетания «временной прописки» смысла жизни, которые были выявлены в ходе исследования.

Как видно из табл. 2, у большинства студентов обеих групп не выявлена связь понятия «смысл жизни» с прошлым, настоящим или будущим, при этом среди студентов группы 1 таких испытуемых значительно больше. Согласно исходным положениям МЦМ, отсутствие связи базовых потребностей с настоящим, будущим или прошлым позволяет сделать предположение о максимальной степени их фрустрации. В то же время 25 % студентов дневного отделения и 27,8% студентов-заочников рассчитывают на удовлетворение потребности смысла жизни в будущем.

Таблица 2

Связь понятия «смысл жизни» с временными координатами

Связь с понятиями	Группа 1 (дневное отделение)		Группа 2 (заочное отделение)	
	Количество человек	%	Количество человек	%
«Мое настоящее»	3	9,4	4	22,2
«Мое прошлое»	3	9,4	1	5,6
«Мое будущее»	8	25,0	5	27,8
«Мое настоящее» / «Мое будущее»	4	12,5	2	11,1
Нет связи	14	43,75	6	33,3

Главный вопрос, который интересовал нас в ходе исследования: какие понятия окажутся субъективно сходными с понятием «смысл жизни»? В табл. 3 представлены обнаруженные связи в выделенных группах испытуемых по частоте встречаемости (на 1 месте находятся наиболее часто встречаемые ассоциации).

Таблица 3

Распределение частоты связей понятия «смысл жизни» в зависимости от группы испытуемых

Ранг	Группа 1 (дневное отделение)		Группа 2 (заочное отделение)	
	Понятие	% встречаемости	Понятие	% встречаемости
1	Радость	43,7	Мой ребенок	66,7
1	Свобода	43,7		
2	Каким я хочу быть	40,6	Успех	44,4
3	Общение	37,5	Мое будущее	38,9
3	Мой ребенок	37,5	Радость	38,9
3	Мое будущее	37,5	Каким я хочу быть	38,9
4	Мой муж (моя жена)	34,4	Общение	33,3
4			Какой я на самом деле	33,3
4			Мое настоящее	33,3
5	Успех	31,2	Семья	27,8
5	Образование	31,2	Мой муж (моя жена)	27,8
5	Мой друг (подруга)	31,2	Моя мать	27,8
5	Творчество	31,2	Творчество	27,8
5			Психология	27,8

В табл. 3 представлены только те понятия, которые в обеих группах заняли первые 5 мест по частоте встречаемости. Конечно, индивидуальные системы значений богаче этих усредненных результатов, и среди менее выраженных или вообще «единичных» связей встречаются и другие понятия. Примечательно, что ни одной связи понятие «смысл жизни» не обнаружило с понятиями: болезнь, конфликты, угроза, неприятности, страх, раздражение, что говорит о его выраженной позитивной окраске.

Для обозначения понятия «смысл жизни» 46,9% испытуемых группы 1 и 50,0% испытуемых группы 2 выбрали желтый цвет. Хотя методика цветowych метафор не опирается на стандартный психологический смысл цветов, тем не менее, отметим, что желтый цвет издавна символизирует солнце, яркость зарождающегося дня, вызывает надежду, побуждает к активности. Предпочтение желтого говорит о надежде или ожидании большого счастья, направленном в будущее, о стремлении к новому, еще не сформировавшемуся.

Основные **выводы** исследования:

1. Потребность смысла жизни относится к числу базовых потребностей студентов, при этом у заочников она выражена сильнее.

2. У большинства студентов эта потребность фрустрирована в настоящее время, и степень фрустрации больше у студентов I и II курсов дневного отделения, чем у студентов-заочников III курса.

3. В то же время 2% студентов дневного отделения и 27,8% студентов-заочников рассчитывают на удовлетворение потребности смысла жизни в будущем.

4. Выделены определенные различия в семантическом поле понятия «смысл жизни» в зависимости от возраста и социальной ситуации развития. Субъективно наиболее сходными с понятием «смысл жизни» у студентов дневного отделения оказались: 1) радость, свобода; 2) каким я хочу быть; 3) общение, мой ребенок, мое будущее; 4) мой муж (моя жена); 5) успех, образование, мой друг (подруга), творчество. У студентов-заочников: 1) мой ребенок; 2) успех; 3) мое будущее, радость, каким я хочу быть; 4) общение, какой я на самом деле, мое настоящее; 5) семья, мой муж (моя жена), моя мать, творчество, психология.

5. Понятие «смысл жизни» имеет выраженную позитивную окраску, а предпочтение желтого цвета для его обозначения говорит о надежде и стремлении к новому.

В целом проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что методика цветowych метафор может быть использована для исследования места смысла жизни в системе потребностей и мотивов человека. Знание индивидуального «цвета» смысла жизни (субъективного сходства различных понятий) важно для консультативно-коррекционной работы с человеком, столкнувшимся с «экзистенциальным вакуумом».

Список использованной литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Пальм Г.А. Смысл жизни как феномен сознания / Г.А. Пальм // Вісник ДДУ. – Педагогіка і психологія. – 1998. – Вип. 3. – С. 38–41.
3. Пальм Г.А. Концепции смысла жизни: теоретические основания классификации и эмпирические исследования / Г.А. Пальм // Філософія. Культура. Життя. – Д., 1998. – Вип. 2. – С. 250–256.
4. Пальм Г.А. Смысл жизни человека: культурологический и психологический аспекты / Г.А. Пальм // Філософія. Культура. Життя. – Д., 1998. – Вып. 1. – С. 250–256.
5. Пальм Г.А. Смысл жизни человека и проблема личностного здоровья / Г.А. Пальм // Человек и христианское мировоззрение. Альманах. – Симферополь, 1999. – Вып. 4. – С. 143–148.
6. Пальм Г.А. Методика исследования смысловых концепций / Г.А. Пальм // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К.: Гнозис, 2008. – Вип. 1. – С. 121–127.
7. Пальм Г.А. Потребность в поиске смысла жизни: функциональный аспект (в чем смысл поиска смысла?) / Г.А. Пальм // Вестник Харьковского национального университета. Сер. Психология. – Х., 2002. – № 550. – Ч. 1. – С. 208–211.
8. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1988. – 208 с.
9. Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала / И.Л. Соломин. – СПб., 2008. – 280 с.
10. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К.: Стило, 1997. – 240 с.

У статті розглядаються результати досліджень психологічних аспектів сенсу життя. Як феномен індивідуальної свідомості сенс життя розуміється як міф, продукт роботи одного з продуктивних процесів свідомості – споглядання, внаслідок якого відбувається зіставлення історії власного життя та смисложиттєвої концепції, яка була інтеріоризована. Наведено результати семантичного аналізу поняття «сенс життя» в студентському віці.

Ключові слова: сенс життя, психосемантика, смисложиттєві концепції, метод кольорових метафор.

The article reviews the results of research in psychological aspects of the meaning of life. The meaning of life as a phenomenon of individual consciousness is regarded as a myth, the result of one of productive processes of consciousness – contemplation, which leads to the correlation between the history of one's personal life and his or her interiorized concepts of the meaning of life. The author provides the results of the semantics analysis of the concept «the meaning of life» in the student age.

Key words: the meaning of life, psycho-semantics, life-meaning concepts, method of color metaphors.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

Л.О. РИБКО,

психолог-консультант, дієтолог-консультант центру здоров'я та краси «Світлана»,
м. Дніпродзержинськ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА НАДМІРНОЇ ВАГИ У ЛЮДИНИ

Наведено результати дослідження, в якому аналізується зв'язок самооцінки й надлишкової ваги в людини.

У результаті порівняльного аналізу результатів дослідження самооцінки в людей, що мають надлишкову та нормальну вагу, виявлено, що такий зв'язок існує.

Ключові слова: самооцінка, зайва вага, закритість, впевненість у собі, самоставлення, самоприйняття, самозвинувачення, залежність, дієта.

Постановка проблеми. За останні 20-30 років у сучасній культурі ідеал жіночої статури змістився з «чуттєвої» округлої форми в бік більш худорлявої, спортивної. Загальна естетична виразність образу, і, зокрема, ступінь відповідності його фізичної зовнішності ідеалам краси значною мірою впливає на формування в інших людей думки про їх особистісні якості [1, с. 112]. Помічено, що ставлення до людей із зайвою вагою більш негативне, ніж до людей з органічними дефектами, оскільки більшість людей розглядають ожиріння як дефект, викликаний лінню, слабким контролем над імпульсами чи неприйняттям рекомендацій. Дослідники зробили висновок, що в наш час ожиріння розглядається як «соціальне тавро», яке породжує негативне ставлення до зовнішності й особистості людини, що має надлишкову вагу, і вкрай важко сприймається людиною.

Сама по собі зайва вага не викликає психологічних проблем, але соціальні заботи, пов'язані з надлишковою вагою, можуть привести до формування таких особливостей, як комплекс неповноцінності, низька самооцінка [2, с. 416].

Для людини, що стурбована проблемою надмірної ваги, характерний взаємозв'язок підвищеної чутливості до харчових стимулів з емоцією роздратування, а також з фіксованими негативними переживаннями, обумовленими уявленнями про несхвалення і критичне ставлення до неї з боку оточуючих. Коли розмір і фігура визначають вибір їжі, головна турбота людини – це турбота про висновки й думки інших людей з приводу власної зовнішності і повноцінності [3, с. 36]. Потреба догодити смакам інших людей (чи принаймні уникнути осуду і відторгнення з їх боку, що насправді – одне й те саме) зазвичай сигналізує про бідність самооцінки. Це особливо стосується жінок, тому що в нашій культурі це заохочується, але й для багатьох чоловіків така мотивація є основною.

Метою статті є розкрити результати дослідження самооцінки людей, що мають надлишкову вагу, виявити вплив надмірної ваги на самооцінку. Було висунуто *гіпотезу*: жінки, які мають надлишкову вагу, мають більш низьку самооцінку, ніж жінки з нормальною масою тіла.

Дослідження проводилося в центрі краси й здоров'я «Світлана» м. Дніпродзержинська. У дослідженні взяли участь 51 жінка у віці 25–55 років.

Випробувана група складалася з 30 жінок, що мають надлишкову вагу, за показниками індексу маси тіла (від 25 до 30 і вище (маса тіла / зріст у квадратах)).

Усі 30 випробуваних звернулися до центру краси з метою схуднення.

Контрольна група складалася з 21 жінки, які мають нормальну вагу, що підтверджено шляхом обчислення індексу маси тіла (від 20 до 25).

Для перевірки гіпотези: «жінки, які мають надлишкову вагу, мають більш низьку самооцінку, ніж жінки з нормальною масою тіла», необхідно було дослідити такий критерій, як самооцінка.

Для дослідження самооцінки було обрано «Методику дослідження самовідносин (МИС) С.Р. Пантелєєва» [4, с. 112; 5, с. 32]. Отримані результати було оброблено з використанням програми STATISTICA 6.0. Після проведення тестування за допомогою розрахунку t-критерію Стюдента та F-критерію Фішера зроблено висновок, що за показником «закритість» існують статистично достовірні відмінності в рівні (середніх значеннях) між двома групами. Також існують статистично достовірні відмінності в розподілі (дисперсіях) таких показників, як «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвиначення». На основі отриманих даних було побудовано гістограму порівняння показників ставлення до себе у двох групах за середніми значеннями (рис. 1).

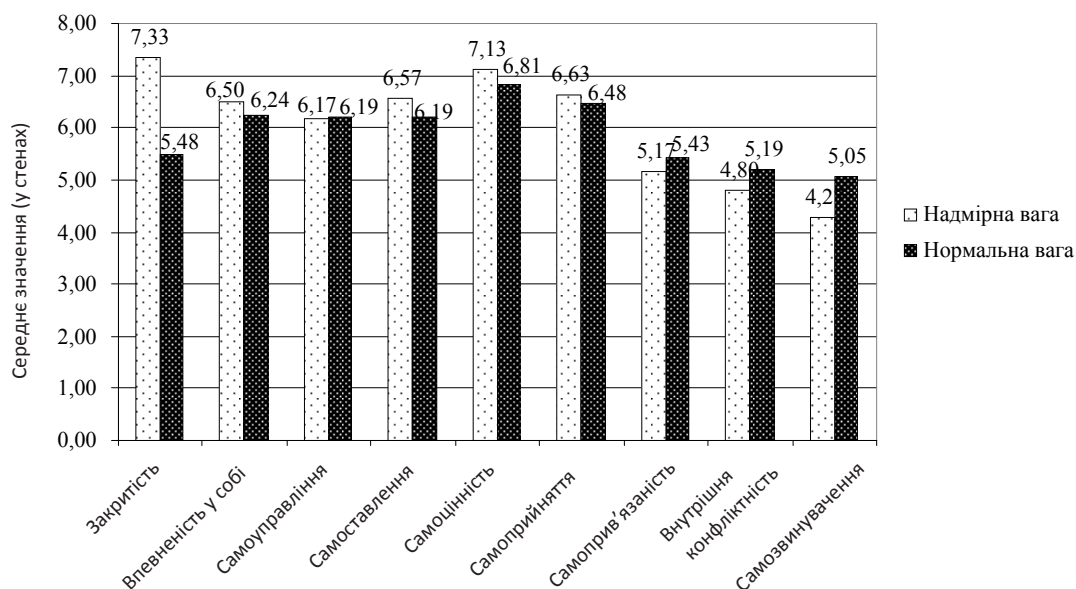


Рис. 1. Порівняння показників ставлення до себе у двох групах за середніми значеннями

Узагальнюючи дані гістограми (рис. 1), можна зробити висновок, що рівень закритості статистично достовірно вищий в групі досліджуваних із надлишковою вагою. Це пояснюється тим, що закритість визначає перевагу однієї із двох тенденцій: або конформності, вираженої мотивації соціального схвалення, або критичності, глибокого усвідомлення себе, внутрішній чесності й відкритості. У нашому випадку найбільше значення стенов 8–10 означає: виражену захисну поведінку, бажання відповідати загальноприйнятим нормам поведінки і взаємин з оточуючими людьми. Людина схильна уникати відкритих відносин із самою собою; причиною може бути або недостатність навичок рефлексії, поверхневе бачення себе, визнання існування особистісних проблем.

У людей з нормальною вагою 4–7: вибіркоче ставлення людини до себе; подолання деяких психологічних захистів при актуалізації інших, особливо в критичних ситуаціях [7].

Можна припустити, що ті досліджувані, які звернулися до центру здоров'я й краси до дієтолога для того, щоб позбутися зайвих кілограмів, мають виражену захисну поведінку та бажають відповідати загальноприйнятим нормам і взаєминам з оточуючими людьми, а отже, й зовні відповідати канонам суспільства.

Закрита людина може уникати спілкування, віддавати перевагу самотності. Багато хто з пацієнтів, які звертаються до дієтолога, не говорять близьким людям, що вони хочуть схуднути і просять так розробити меню, щоб цього не помітили інші члени родини або співробітники. Закритість також може проявлятися як внутрішнє прагнення стати непомітним для навколишніх людей, не привертати до себе увагу. Звідси броня – надлишкова вага. Вони ніби ховаються за нею, знімаючи із себе відповідальність.

Закритій людині нелегко встановлювати контакти з оточуючими людьми, особливо тривалі дружні відносини. Насправді багато хто з пацієнтів скаржиться на вороже ставлення до них близьких та знайомих людей. Їм здається що всі навколо їм заздрять. Багато серед них таких, що не мають друзів. А іноді саме спілкування з друзями допомагає поглянути на життєві проблеми з оптимізмом, і дає можливість побачити світ під іншим кутом і тим самим підвищити самооцінку людини. Закритість, як і низька самооцінка, легко може перейти в депресію, так само вона здатна створити психічне, фізичне й соціальне відчуження. Людина усвідомлено або неусвідомлено «закрилася» від зовнішнього світу установила захист. А зайва вага, як відомо, це – психологічний захист. За допомогою зайвої ваги людина уникає проблем, які не бажає визнавати [8].

За результатами розрахунку t-критерію Стюдента бачимо, що 8 із 9 показників не мають достовірної відмінності в рівні (середніх значеннях) між двома групами. Але після аналізу результатів зрозуміло, що такі показники, як «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення» мають статистично достовірні відмінності в розподілі (дисперсіях) (рис. 2, 3, 4, 5).

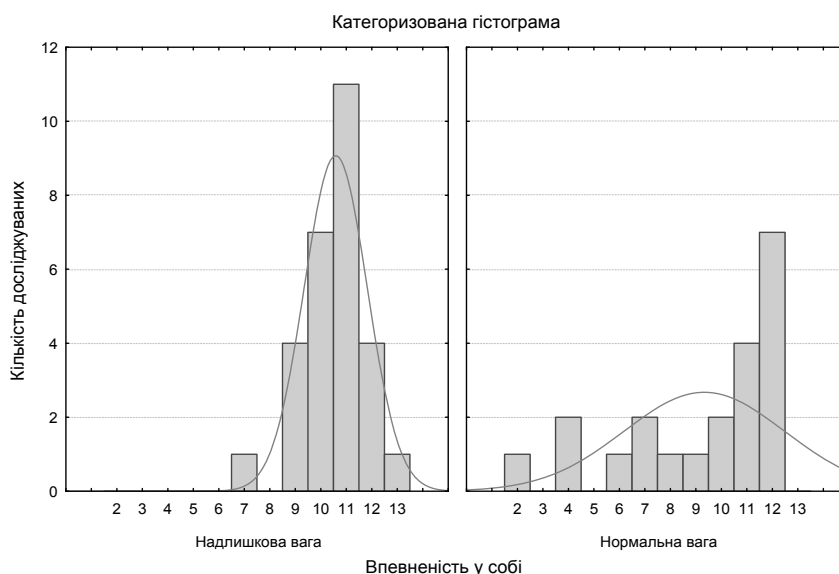


Рис 2. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «впевненість у собі»

Із діаграм ми бачимо, що дисперсія показників «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення» більша в групі з нормальною вагою. Такий результат можна пояснити таким чином: на питання, які стосуються цих показників, люди з нормальною вагою тіла відповідають більш незалежно. А люди, що мають надлишкову вагу, бажають здаватися кращими, ніж насправді, і дають відповіді соціально бажані, окрім того, люди із зайвою вагою більш закриті, що підтверджує їх низьку самооцінку.

Додатково для дослідження було обрано методику кольорових метафор І.Л. Соломіна (застосовувалася тільки до випробуваної групи) [6, с. 159–168].

Оскільки вона не була головною, розглядалися вибірково такі поняття: надлишкова вага, моє тіло, дієта, залежність, тобто ті поняття, що стосуються безпосередньо людей, які мають зайву вагу і бажають її позбутися.

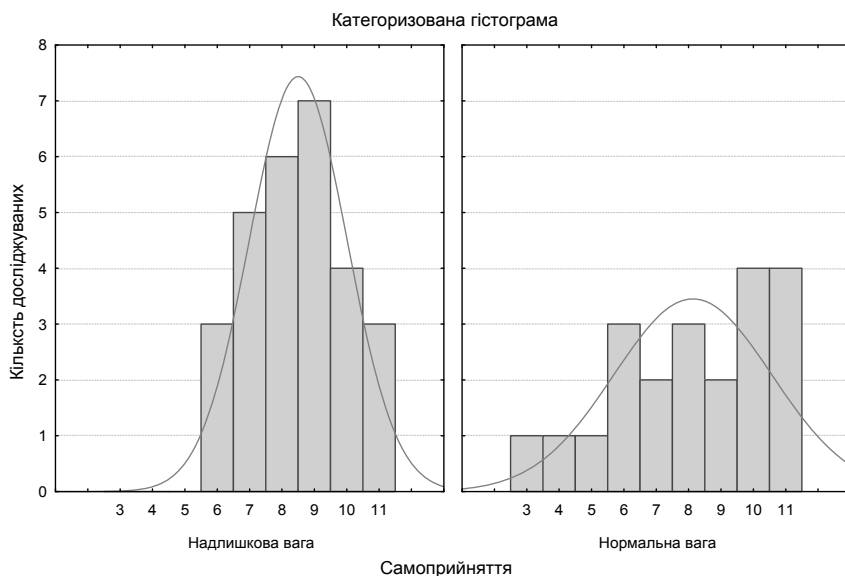


Рис. 3. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самоприйняття»

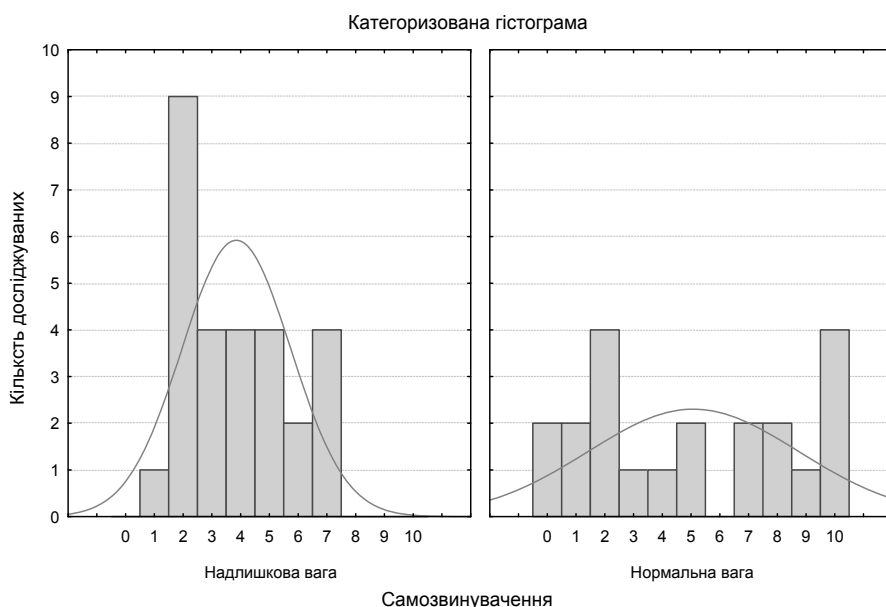


Рис. 4. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самозвинувачення»

Відносини, мотиви, поняття, пов'язані одним кольором, є непрямым показником їхньої суб'єктивної подібності, тобто між ними є щось загальне для людини і вона ставиться до них однаково.

Поняття «моє тіло» в 30% позначається однаковим кольором з такими мотивами та відносинами, як конкуренція, конфлікт, сум. Можна припустити, що людина із зайвою вагою постійно порівнює своє тіло з іншими, тобто конкурує з кимось, від цього конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальним, тобто між тілом, яке має людина, та бажанням мати більш привабливе тіло, ніж своє. Усе це викликає у людині постійний сум.

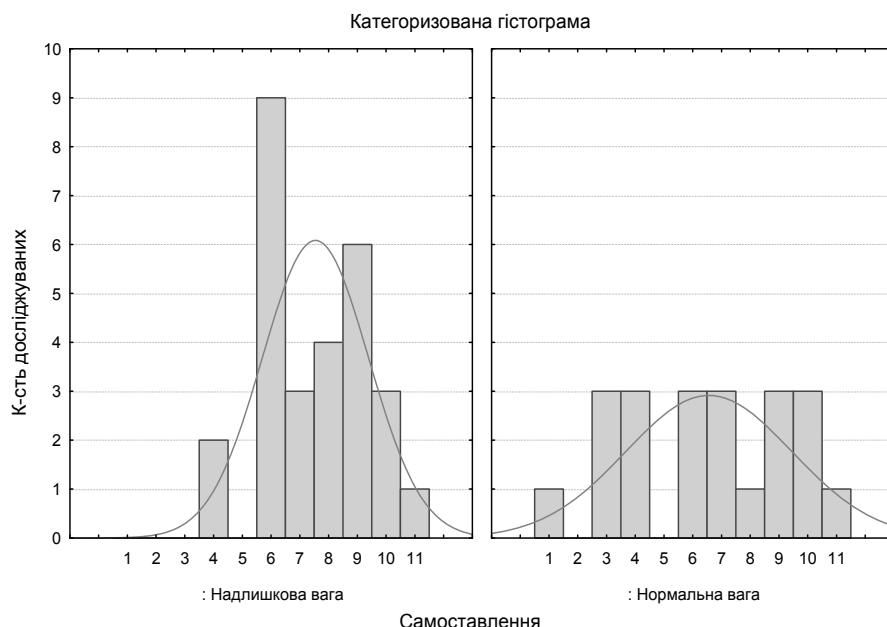


Рис. 5. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самоставлення»

Таке поняття, як «зайва вага», майже в 75% збігається за кольором з конфліктами, стресом, невдачею, роздратованістю, та депресією. І це цілком можна пояснити. Зайва вага викликає у людини, яка бажає її позбутися, постійний стрес, роздратованість. Боротьба з надлишковою вагою призводить до того, що людина обмежує себе в їжі, від цього в неї часто буває поганий настрій, депресія. Людина, яка знаходиться в стані депресії, не може почуватися щасливою, всі свої невдачі вона пов'язує із зайвою вагою. Їй здається (і це підтверджують відповіді на питання в наступному опитувальнику), що, якби вона була стрункішою, то, відповідно, була б щасливішою, більш впевненою у собі і подобалась собі більше.

Ще було розглянуто поняття «залежність», тому що людина з надлишковою вагою залежить від сторонньої оцінки. За кольором це поняття збігається із депресією, неприємностями, роздратованістю та сумом. Залежну людину втягують її слабкості. По суті, людина стає заручником власних помилок і бажань, вона перестає бути самою собою й потрапляє під вплив чого-небудь або кого-небудь, наприклад, засобів масової інформації, суспільства, які нав'язують ідеали стрункої фігури. Людина сприймає це як своє бажання, а насправді воно нав'язано їй ззовні, звідси неояснені для неї депресія, роздратованість, сум.

І нарешті, дуже цікавий збіг такого поняття, як дієта. Його кольорове позначення збігається із кольором таких понять, як «задоволення», «зміни» та «майбутнє».

60% випробуваних позначили ці поняття одним кольором. Те, що дієту пов'язують зі змінами, насамперед говорить про те, що людина сподівається, що після застосування дієти все зміниться взагалі, і її особисте життя у майбутньому стане кращим. Людина вважає, що зі зміною зовнішності вона може стати щасливою, що станеться диво, і всі навколо почнуть зовсім по-іншому ставитися до неї.

Аналізуючи отримані дані стосовно такого поняття, як задоволення, можна припустити, що людина отримує його від дієти, тому що передбачає гарні наслідки від цього процесу. Можливо, людина отримує його від того, що може хоч деякий час щось контролювати, таким чином в неї підвищується впевненість у собі і, як наслідок, самооцінка.

Обом групам також пропонувалося відповісти на питання в довільній формі (авторська методика). Невеличкий опитувальник теж дещо доповнив і підтвердив вже отриману інформацію.

1. Чи порівнюєте Ви ваші «габарити» з тим, як виглядають інші люди?

2. Чи почуваєте Ви себе добре, коли виявляєте, що Ви – найстрункіша особа серед інших людей, що зібралися разом?

3. Чи спадало Вам на думку таке: «Якби я була досить стрункою, я б почувала себе більш впевненою й щасливою – я б сподобалася сама собі більше?».

4. Коли Ви худнете, чи хочете Ви, щоб інші це помітили?

Цікаво, що в людей з нормальною вагою відповіді на запитання, які стосуються їхнього сприйняття іншими людьми, в більшості негативні.

Люди, що мають зайву вагу, навпаки, відповіли практично на 90% позитивно.

Висновки. Таким чином, незважаючи на те, що розбіжності в самооцінці людей з надлишковою вагою та нормальною вагою несуттєві, гладкі люди більш орієнтовані на думку інших людей. Результати дослідження довели, що в людини із зайвою вагою виражена мотивація соціального схвалення, що свідчить про низьку самооцінку.

Список використаної літератури

1. Марилов В.В. Роль психотерапии в комплексном лечении больных нервной анорексией / В.В. Марилов // Проблемы теоретической и клинической медицины развитых стран. – М.: Мысль, 1995. – 112 с.

2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

3. Креславський Є. С. Надлишкова маса тіла та спосіб фізичного «Я» / Є. С Креславський // Питання психології. – 1987. – № 2.– С. 123.

4. Пальм Г.А. Психодіагностика: учебное пособие / Г.А. Пальм. – Д.: Изд-во ДУЭП, 2010. – 264 с.

5. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев. – М.: «СМЫСЛ», 1993. – 32 с.

6. Соломин И.Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И.Л. Соломин // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 159–168.

7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 18 с.

8. Райли Д. Прекрати переедать / Д. Райли. – СПб.: Питер, 2007. – С. 36–87.

Приведены результаты исследования, в котором рассмотрена связь самооценки и избыточного веса человека.

Сравнительный анализ результатов исследования самооценки людей, которые имеют избыточный и нормальный вес, показал, что такая связь существует.

Ключевые слова: самооценка, лишний вес, закрытость, уверенность в себе, самоотношение, самопринятие, самообвинение, зависимость, диета.

Research was in-process conducted, whether there is connection of self-appraisal and overweight for a man.

Comparative analysis of results of research of self-appraisal for people which have surplus and normal weight showed, that such связь exists.

Key words: self-appraisal, overweight, closed, confidence in itself, self-accusation, dependence, diet.

Надійшло 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371.1

М.В. СУРЯКОВА,
кандидат психологічних наук, доцент
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ

Викладено уявлення про місце самостійної роботи в системі професійної підготовки фахівця та висвітлено результати дослідження зв'язку організації самостійної роботи та організації часу життя студентів. Визначено шляхи підвищення організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, професійна підготовка, час життя, навички самонавчання.

Вступ. Втілення у вітчизняну систему вищої освіти принципів Європейської освітньої системи спричинило необхідність перегляду традиційних складових навчальної програми професійної підготовки фахівців. Сучасна вища освіта в Україні потребує здійснення підготовки фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі [1, с. 87]. Сучасне соціально-економічне середовище висуває вимоги до фахівця будь-якої галузі мати можливість діяти у неструктурованому просторі, невизначених умовах, у ситуації складних професійних рішень. Тому головною метою сучасної вищої освіти має стати професійна підготовка особистості, здатної до самостійної організації та здійснення професійної діяльності. Вже на етапі навчання у ВНЗ майбутньому фахівцеві доцільно створювати такі умови, в яких він набув би відповідної навички. Вкрай важливо проаналізувати організацію актуального навчального процесу, виявити в ньому ефективні, «працюючі» структурні елементи, а також виявити і малоефективні, які не забезпечують належного освітнього рівня.

Аналіз досліджень. Проблема організації самостійної роботи в процесі професійної підготовки фахівців досліджувалася у працях О.М. Леонтьєва, Г.П. Лісіної, А.В. Захарової, І.І. Ільєсова, В.Я. Ляудис, П.І. Підкасистого, В.О. Козакова, В.Т. Даниленка, Є.Д. Чернова; самостійна робота в аспекті її управління та самоуправління розглядається Б.Ц. Бадмаєвим, А.О. Беляєвою, В.М. Карандашовим, І.І. Шабдур, О.К. Дусавицьким, В.П. Шишкіним; технологічний аспект проблеми вивчався Ю.З. Гільбухом, М.Г. Гаруновим, Є.М. Олександровим, Г.Г. Гецовим, Н.К. Тутишкіним та ін.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів як невід'ємна складова планів підготовки студентів є основним способом і засобом засвоєння навчального матеріалу у час, вільний від обов'язкових аудиторних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальними планами та становить майже половину всього передбаченого часу, відведеного для вивчення навчальних дисциплін.

У зміст позааудиторної самостійної роботи звичайно включається підготовка до семінарів, лекцій, написання рефератів та курсових робіт та ін. Вважається, що така навчальна робота може бути виконана в читальних залах бібліотек або з використанням Internet-простору. Таким чином студенти навчаються одержувати теоретичні знання не тільки на лекціях і семінарах, але й шляхом самостійного засвоєння навчального матеріалу.

На лекціях навчальна діяльність студентів характеризується значною мірою пасивним сприйняттям навчального матеріалу, іноді навіть без належного осмислення. На відміну від лекцій самостійна робота студентів передбачає активний пошук і засвоєння навчального матеріалу. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що тільки в такий спосіб здобуваються практичні навички навчальної й професійної діяльності в процесі навчання [5, с. 157]. Очевидно, що систематичне вивчення навчального матеріалу гарантує студентам міцні знання. Вивчаючи предмет протягом усього семестру, рівномірно розподіляючи свої сили й час, студенти глибше засвоюють фактичний матеріал, точніше його запам'ятовують. Стихийне, неорганізоване належним чином засвоєння навчальних дисциплін дозволяє лише формально здавати матеріал. Справжнього ж засвоєння у такому випадку не відбувається.

Викладачі ВНЗ відзначають, що на початку навчання у ВНЗ успішність студентів нижча, ніж на старших курсах. Значною мірою це обумовлено невмінням працювати самостійно. Проявляється досвід навчання в школі, де навчальний матеріал проробляється з вчителем на уроці, домашнє завдання докладно розбирається, і тому навички організації самостійної роботи учня розвиваються незначною мірою, оскільки алгоритм навчальних дій задається ззовні.

Невміння працювати самостійно нерідко приводить до неможливості засвоїти навчальну програму у ВНЗ. Відомо, що основною причиною відрахування студентів з молодших курсів є їхня неуспішність за однією, а частіше декількома навчальними дисциплінами. Досвід навчання показує, що далеко не всі студенти досить швидко переборюють психологічний бар'єр між перебуванням у загальній школі та вищій та уміють виробляти для себе оптимальний навчальний ритм життя. Ступінь самостійності студента в навчальній діяльності збільшується у міру того, як він опановує засоби та методи організації самостійної роботи.

З психологічної точки зору під самостійністю навчання у ВНЗ розуміється досягнення особистістю такого рівня саморегуляції навчання та інших форм діяльності і відносин у процесі засвоєння навчального матеріалу, який забезпечує розвиток рис характеру, переконань, а також поведінки [6; 7; 3]. Людина сама переживає свій процес становлення, здобуває власний досвід, оскільки досвід не передається тільки у вигляді набору знань.

Самостійна навчальна робота, таким чином, сприяє формуванню особистого досвіду самонавчання й прищеплює смак до самоосвіти.

Одним із шляхів підвищення ефективності самостійної роботи є оволодіння засобами організації навчального часу, що сприяє також регуляції життєдіяльності людини в цілому. Уміння організовувати й регулювати свою діяльність виконує не просто допоміжну, службову функцію стосовно навчальної діяльності. Оволодіння цим умінням закладає основу усвідомлення студентами змістів і цілей навчальної діяльності в цілому, формує позитивне ставлення до свого навчання [4].

Тому у проведеному нами дослідженні (2006–2010) ми припустили, що ставлення до самостійної навчальної роботи студентів перебуває в певному зв'язку з умінням організовувати студентами час свого життя. Метою дослідження було виявлення рівня сформованості вмінь організації часу життя у студентів, а також характеру зв'язку між ставленням до самостійної роботи та індивідуальними особливостями організації часу життя. У дослідженні передбачалося вирішити ряд завдань: вивчити рівні усвідомлення студентами необхідності самостійної роботи у ВНЗ, засоби самонавчання, що вживаються; дослідити вміння планувати студентами час, що є в їхньому розпорядженні; порівняти рівень усвідомлення необхідності самостійної роботи та організації часу життя у студентів 1-го та 5-го року навчання у ВНЗ. У дослідженні брали участь 97 студентів денного відділення різних спеціальностей вищих навчальних закладів м. Дніпропетровська. Дані, отримані в результаті проведеного дослідження, дозволяють виявити деякі особливості навчальної діяльності в групах студентів I та V курсів.

Ставлення до самостійної роботи досліджуваних вивчалось за допомогою опитувальника «Самостійна робота студентів» (авторизований варіант), запитання якого спрямовані на

відображення індивідуального стилю навчання, особливості організації позааудиторної навчальної роботи, загальне ставлення до самостійного навчання. Уміння організовувати свій час досліджувалося за методикою «Організація часу життя», яка дозволяє виявити особливості життєвого планування, розподілу часу, розуміння необхідної кількості часу в конкретних справах, вміння структурувати події за значущістю [6, с. 235–238]. Усі відповіді досліджуваних за відповідними методиками могли бути віднесені до високого, середнього або низького рівня вмінь організовувати час життя, а також рівня ставлення до самостійної роботи.

При порівнянні ставлення до самостійної роботи досліджуваних обох груп та їхніх умінь організації часу життя відзначається, що в групі студентів I курсу середній рівень ставлення до самостійної роботи склав 74%, а в V курсу – 57%. В обох групах середньому рівню ставлення до самостійної роботи відповідає такий же рівень умінь організовувати час свого життя. Тобто ставлення студентів до самостійної роботи підкріплено їхніми вміннями організовувати самостійну роботу. Ймовірно, можна припустити і протилежне – уміння організовувати час формує адекватне ставлення до самостійної роботи.

У досліджуваних I курсу (16%) відзначається більш високий рівень уміння організації часу життя, порівняно з рівнем ставлення до самостійної роботи. Можливо, ці студенти вміють організувати свій час, але реалізують це вміння в якійсь іншій, не самостійній навчальній діяльності. Цікаво, що таких студентів на V курсі в 2 рази більше (33%).

Незважаючи на те, що виразність загальногрупового рівня ставлення до самостійної роботи на V курсі набагато нижче порівняно з цим показником на I курсі (на 10%), виразність загальногрупового рівня вмінь організації свого часу на V курсі значно вище. Можливо, уміння організовувати своє життя у п'ятикурсників спрямоване на трудову діяльність: за допомогою опитувальника було виявлено, що на V курсі постійно працюють на 25% більше студентів, ніж на I. Тобто їхнє вміння організації часу життя спрямоване на розв'язання матеріальних проблем. Спостерігається також тенденція: високий рівень ставлення до самостійної роботи співвідноситься з низьким рівнем вмінь організації часу життя (на I курсі у 10% досліджуваних, на V курсі – 15%). Ці студенти, ймовірно, досить відповідально ставляться до самостійної роботи, але не вміють її організувати.

У дослідженні нас цікавило, як саме використовують студенти позааудиторну частину свого навчального часу.

Виявилося, що на відміну від часу відвідувань аудиторних занять, який є регламентованим за змістом, самостійна навчальна діяльність студентів відрізняється достатньою різноманітністю. У першу чергу, це пошук наукової інформації в мережі Internet; по-друге, пошук в бібліотеці навчальної літератури та її опрацювання; по-третє, самостійна робота з доробки конспектів і доповнення лекційних записів з метою закріплення навчального матеріалу та підготовка до семінарів, виконання індивідуальних завдань тощо.

У дослідженні передбачалося також уточнити джерела знань студентів. Студенти I (65%), і V (70%) курсів віддають перевагу використанню конспекту лекційного матеріалу, при цьому обидві групи мають дуже низький показник з користування додатковою літературою. Зазначимо, що в навчальному процесі передбачається обов'язкове використання підручників, а крім того, викладачі завжди рекомендують додаткову літературу за темою, тому браку інформації з цього приводу в студентів, як правило, немає.

Відомо, що для міцного засвоєння знань потрібна робота зі систематизації, узагальнення та повторення навчального матеріалу. Аналіз відповідей досліджуваних виявив, що 65% студентів I курсу проробляють лекційний матеріал при підготовці до семінарських або практичних занять, а 65% студентів V курсу роблять це тільки при підготовці до іспиту.

Одним з важливих питань дослідження було питання визначення рівня ставлення до самостійної роботи студентів I і V курсів. Результати опитування показали таке: лише 20% студентів обох груп вважають самостійні заняття необхідними в навчальній діяльності. Більшість студентів відповіли, що самостійна робота потрібна в рідкісних, окремих випадках, переважно під час контрольних заходів. Студенти як I (75%), так і V (95%), курсу займаються позааудиторною підготовкою лише за необхідністю, а не постійно, паралельно до лекційного курсу.

Середні часові витрати на тиждень на самостійну роботу в обох групах дуже низькі. Значна кількість студентів I (50%) і V (65%) курсу повідомили, що займаються самопідготовкою менше ніж 5 годин на тиждень. І це при запланованому навчальному навантаженні майже в 30 годин самостійної роботи на тиждень! Така організація вільного часу може свідчити про низький рівень саморегуляції навчальної діяльності.

Як свідчать дослідження, студенти молодших і старших курсів зазначають такі обставини, які заважають їм мати кращі успіхи в навчальній діяльності:

- перевантаження в окремих навчальних предметах – на I курсі 45% студентів, на V – 60%;

- студентами I курсу (30%) відзначається варіант «улюблена справа», хобі;

- V курс (20%) відзначає «сімейні обставини».

У дослідженні було важливо визначити, чи знають студенти засоби, за допомогою яких можна було б поліпшити рівень аудиторної та самостійної навчальної діяльності.

Студенти I курсу (40%) хотіли б, щоб були внесені зміни в зміст лекцій (убік спрощення). У групі студентів V курсу частина (30%) хотіла б навчитися краще планувати свій час. Інша частина студентів V курсу (30%) визначила бажаною «зміну змісту лекцій» та інших навчальних занять; третя група (25%) хотіла б «посилення контролю самостійної роботи студента з боку викладача». Ймовірно, що навіть наприкінці навчання на V курсі у чверті студентів групи не сформувався механізм внутрішнього контролю самостійної навчальної діяльності.

За нашим припущенням, рівень інтересу до самостійної роботи може залежати від того, наскільки подобається студентові його спеціальність: чим більше подобається спеціальність, тим вище проявляється інтерес до самостійної роботи. У дослідженні виявилось, що 90% студентам V та 65% студентам I курсу дуже подобається їхня спеціальність. Однак при цьому був виявлений досить низький рівень ставлення студентів до самостійної навчальної діяльності. Причина цього явища, ймовірно, потребує прояснення у подальших дослідженнях.

Одним із подальших завдань нашого дослідження було завдання з'ясувати не тільки наявність або відсутність позааудиторної самостійної роботи в навчальній діяльності студентів, але й визначити, як студенти використовують свій вільний від аудиторних занять час. Так, за нашими даними, більша половина досліджуваних обох груп у вільний час іноді працюють, і це, можливо, заважає їм приділяти більше часу самостійним заняттям.

Необхідно також відзначити деякі особливості щодо організації часу життя студентів в цілому.

Практично всі досліджувані I і V курсів відзначають наявність накреслених у їхньому житті цілей. Разом з тим більшість із них вказують на певні труднощі при складанні плану на рік. В основному студенти планують тільки особливо важливі справи і не приділяють жодної уваги незначним справам (за їхніми уявленнями). Залишається незрозумілим, чи співвідносять студенти заявлені цілі з необхідністю планувати свої дії, які просували б їх до досягнення означених цілей. Крім того, невідомо, чи існує у студентів система цілей: головна мета – макромета, другорядні – міні-цілі, і т. д. Очевидно, що наявність такої системи допомагала б молодій людині координувати свої цілі, планувати їх реалізацію у певний час.

У дослідженні деякі запитання щодо організації часу особливо відображають вікові ознаки досліджуваних. Високий відсоток студентів обох груп зазначають, що спілкуються із друзями довше, ніж їм хотілося б. Такі дані побічно свідчать про те, що в організації своїх дій молоді люди керуються, скоріше, ситуаційними обставинами, а не власно поставленими цілями (нехай навіть і міні-цілями).

Про досить низький рівень планування часу свого життя говорить і той факт, що більша частина студентів обох груп не знає про приблизні витрати часу на кожну зі звичайних щоденних справ. Однак половина студентів I і V курсів стверджує, що знає про те, скільки часу потрібно на підготовку до семінарського заняття; іншій половині студентів необхідна для підготовки кількість часу залишається невідомою.

Висновки. Отримані результати дослідження дозволяють зробити деякі узагальнення про характер зв'язку між ставленням студентів до самостійної роботи та індивідуальними особливостями організації часу життя студентів:

1) відзначається низький рівень усвідомлення студентами I і V курсів необхідності самостійної роботи у ВНЗ;

2) в обох групах досліджуваних відзначається низький рівень виконання самостійної роботи із систематизації, узагальнення та повторення навчального матеріалу;

3) у групах студентів I і V курсів виявляється низький рівень сформованості системи життєвих цілей, а також планування дій з їх реалізації;

4) середній рівень ставлення до самостійної роботи студентів I і V курсів відповідає середньому рівню вмінь організовувати час свого життя;

5) рівень умінь організувати час свого життя студентів V курсу вищий рівня їхнього ставлення до самостійної роботи.

Навчальні плани в системі вищої освіти орієнтовані на сучасні тенденції співвідношення аудиторних і позааудиторних занять, де відводиться провідне місце у засвоєнні навчальної програми самостійній роботі студентів. Саме тому в організації навчальної діяльності студентів важливо врахувати декілька моментів.

Необхідно виявити для студентів цінність самостійного засвоєння знань, активно формувати самостійність у навчальній діяльності, навчити засобам і прийомам організації свого часу для самостійної роботи.

Важливо звернути увагу студентів на диференціацію свого вільного від аудиторних занять часу: час для самостійної навчальної роботи та власне вільний час. Зрозуміло, що, крім завдання стати професіоналом у якійсь галузі, студенти покликані вирішувати й інші вікові завдання. Наприклад, не менш важливим у період ранньої юності людини («студентський вік») вважається набуття досвіду встановлення близьких відносин з партнером. Але для успішного вирішення різного роду завдань необхідно чітко виділити відповідний час («всьому свій час»), а саме цей момент молоді люди часто недооцінюють [2].

Тому особливо корисно проводити навчально-виховні заходи саме на початку навчання у вищій школі, формувати уявлення студентів про цінність і обов'язковість самостійної навчальної роботи, а також способи її організації. Важливо, щоб потреба у самостійній роботі виникала не під впливом зовнішнього тиску, а в результаті внутрішнього спонукання студента.

Разом з тим навчальний курс кожної дисципліни має бути чітко визначений не тільки обсягом навчального матеріалу, але й розроблений детальний план строків його здачі (а також, імовірно, система «штрафів» у вигляді зниження балів). Така організація навчального процесу має сприяти формуванню більш відповідального і дисциплінованого ставлення студентів до свого навчання, у тому числі й до самостійної роботи.

Одночасно із цим виявлений у дослідженні взаємозв'язок між рівнем організації часу життя та рівнем ставлення до самостійної роботи, можливо, диктує необхідність розвивати у студентах і одні, і другі навчальні вміння. У навчальному процесі часто недооцінюється значення вмінь організовувати студентами свій час, вважається, що вони самі успішно впораються з цим завданням. Однак несформованість саме цього вміння нерідко призводить до невиконання студентами навчального плану, що спричиняє відрахування з ВНЗ. Тому ми вважаємо за необхідне не тільки діагностувати рівень сформованості вміння організовувати час життя, але й активно його розвивати в навчальній діяльності студентів.

Розвиток цих навчальних умінь в процесі професійного навчання фахівців може бути забезпечено неодноразовою бесідою, роз'ясненням, а цілою системою різноманітних методичних прийомів, які мають постійний характер. Система відповідних заходів має підвести студентів до високого рівня саморегулюючої навчальної діяльності та надати можливість організовувати ефективну самостійну роботу.

Список використаної літератури

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя; авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабін. – Тернопіль, 2004. – 384 с.

2. Гильбух Ю.З. Как учиться и работать эффективно / Ю.З. Гильбух. – К., 1993. – 128 с.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Вища шк., 1990.
4. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти / Г.П. Левківська, В.Е. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
6. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
7. Шишкин В.П. Планирование, организация и контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов / В.П. Шишкин // Высш. педагогика. – 2000. – № 5. – С. 31–36.

Изложены представления о месте самостоятельной работы в системе профессиональной подготовки специалиста, освещаются результаты исследования связи организации самостоятельной работы и организации времени жизни студентов. Обозначены пути повышения организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная подготовка, время жизни, навыки самообучения.

The article expounds the ideas of the place of independent working in vocational training system of the specialist, the results of the researched connection between independent work organization and students life time organization are taken up. The ways to improve students' independent working are brought out.

Key words: independent studies, professional training, lifetime, self-teaching skills.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

Т.А. ЯРУШИНА,
*вчитель біології вищої категорії,
практичний психолог середньої загальноосвітньої школи № 5, м. Дніпропетровськ*

ВІКОВІ ТА СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті висвітлено результати дослідження вікових та статевих особливостей розвитку креативності в підлітковому віці. Згідно з отриманими даними між хлопцями та дівчатами за показником креативності існують незначні, але статистично достовірні відмінності: рівень креативності у хлопців достовірно вищий, ніж у дівчат; існують статистично достовірні відмінності за показником креативності в різних вікових групах: вік досліджуваних впливає на креативність.

Ключові слова: креативність, креативна активність, креативне мислення, підлітковий вік, стать, творча особистість, творча продуктивність.

Вступ. Сьогодні загальноосвітня школа зорієнтована на вирішення проблеми гуманізації освіти, тобто на створення умов для всебічного розвитку учнів із врахуванням їх індивідуальних особливостей, на адаптацію їх до життя в інформаційному світі, на виховання креативної особистості, яка в умовах інформатизованого суспільства могла б вільно орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях. На цьому фоні з особливою гостротою постає проблема формування інтелектуального потенціалу молоді, виховання молодшої генерації особистостей, здатних забезпечити високий рівень конструкторських розробок та технологій і тим самим створити надійне наукове підґрунтя для розв'язання актуальних соціальних, економічних, екологічних та інших проблем.

Аналіз досліджень. У контексті нашого дослідження відзначимо, що значний внесок у розв'язання проблеми виявлення, вивчення й розвитку креативності належить таким відомим вітчизняним психологам і педагогам, як Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Я.О. Пономарьов, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.М. Дружинін, А.В. Петровський, О.М. Матюшкін, Д.Б. Богоявленська, Н.С. Лейтес, В.О. Моляко та ін., а також зарубіжним дослідникам Ж. Піаже, А. Біне, Ч. Спірмену, Д. Векслеру, Дж. Гілфорду, Е.П. Торренсу, Г. Айзенку, Р. Стернбергу, Ж. Годфруа та ін.

Метою статті є розкриття результатів дослідження вікових та статевих особливостей розвитку креативності в підлітковому віці; виявлення впливу віку та статі підлітків на розвиток та рівень креативності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «креативність» у контексті психологічного знання набуло значення лише на початку 50-х років ХХ ст. завдяки працям Дж. Гілфорда, але, як зазначає Ж. Годфруа [2, с. 327], внаслідок нечіткого визначення креативності як здібності та бідності тогочасного арсеналу методик щодо її тестування систематичні дослідження почалися лише наприкінці 60-х років.

Як загальна творча здібність креативність – це здатність індивідуума продукувати відповідні та нові речі. Вона є процесом перетворення знань (з ним пов'язана уява, флотація, генерування гіпотез), необхідна для будь-якої діяльності, детермінуючи успішність. Дж. Гіл-

форд та Е.П. Торренс підкреслюють, що креативність є загальною особливістю особистості (здатністю, диспозицією, рисою – в термінології автори мають розбіжності) і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери вияву особистісної активності [5, с. 60–62].

Креативність є властивістю, що актуалізується лише тоді, коли це дозволяє оточуюче середовище. Цю властивість можна розглядати як властивість, що формується за принципом: «якщо..., то...». Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має високий ступінь невизначеності і потенційної багатоваріативності (багатство можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, багатоваріантність забезпечує можливість їх накопичення [3, с. 297–298].

За Дж. Гілфордом, основними особливостями (ознаками) креативності є такі: оригінальність (здатність породжувати несподівані й небанальні рішення), пластичність (здатність до численних рішень), рухливість (здатність переходити від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись однією точкою зору), семантична спонтанна гнучкість (здатність висувати різноманітні ідеї у ситуаціях, що не мають орієнтирів, підказок для цих ідей) [9, с. 290].

Розвиток творчих здібностей людини може тривати протягом значного періоду її життя, проте в онтогенезі існують оптимальні сензитивні вікові періоди їх формування. В організації навчально-виховної діяльності, що сприяла б розвитку інтелектуально-евристичних здібностей, необхідно враховувати вікові особливості учнів [7; 8; 9]. Н.С. Лейтес доводить, що формування індивідуальних особливостей відбувається в процесі вікового розвитку, і багато залежить від того, що буде взято з психічних властивостей, які виступають провідними у різні періоди дитинства, риси якого саме віку і якою мірою вплинуть на риси інтелекту. І хоч учитися ніколи не пізно, але для розвитку мислення існують жорсткі вікові обмеження.

Можна виділити три погляди на розвиток креативності в онтогенезі. Згідно з першим відбувається поступове безперервне зростання креативності з віком (Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова, 1994). Прихильники другого зазначають, що з набуттям знань креативність дитини знижується (М.О. Олехнович, 1997; Н.Б. Шумакова, 2004; М.І. Фідельман, 1994; В.С. Юркевич, 1996). Вчені, які дотримуються третьої точки зору, відстоюють уявлення про коливальний характер розвитку креативності. Так, П. Торренс (Torrance, 1968) був першим, хто зацікавився питанням періодів знижень та підйомів у ході розвитку креативності. Він вважає, що піки в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, підлітковий і старший шкільний вік (9, 13, 17 років). Отже, приблизно кожні чотири роки можна спостерігати активізацію розвитку креативності.

Генетики вважають, що чоловіки є носіями ознак, що еволюціонують, а жінки – консервативних. Відповідно, величина варіації будь-яких ознак чоловіків більша, ніж у жінок, за умови рівності середніх значень. Більшість дослідників вважає, що відмінності у творчих здібностях чоловіків і жінок пов'язані з розвитком парціальних розумових здібностей. Жінки краще виконують тести на швидкість переліку об'єктів однієї категорії, у них краще розвинута тонка моторика. Чоловіки краще виконують просторові тести. Це стосується, в першу чергу, завдань, які потребують просторового уявлення і творчого підходу. К. Кернз та Ш. Беренбієрі (Чиказький університет) встановили, що статеві відмінності успішності виконання творчих та інших завдань на просторове мислення існують у дітей ще до статевого дозрівання. Відомо, що статеві гормони впливають на відмінності в органічному розвитку мозку з раннього віку (підтверджено численними даними, що хлопчики вже у віці 8–9 років краще орієнтуються у просторі). Встановлено відмінності ролі передніх та задніх відділів кори головного мозку, а також правої і лівої півкулі мозку у чоловіків і жінок у виконанні когнітивних функцій [4, с. 155–158].

На думку психологів, креативність передбачає незалежну поведінку та створення оригінального, неповторного, індивідуального та творчого. Така незалежна поведінка більш характерна для чоловічої статі, ніж для жіночої.

Л.С. Виготський відзначав, що «творчість – норма розвитку дітей, особливість характеру підлітків, де внутрішній потяг до творчості і втілення внутрішньої тенденції до продуктивності, – відмінна риса перехідного віку» [1, с. 10–12].

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним через те, що багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою пра-

цею, інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже), що впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. У цей час відбуваються зміни і в розвитку самосвідомості, активності становлення особистості. Усе це в комплексі є базою для розвитку креативності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема впливу статі на розвиток креативності набуває особливої актуальності в умовах побудови суспільства, бо саме в культурі виробляється концепція чоловічої та жіночої психології. Думки стосовно статевих відмінностей підлітків у креативності та впливу віку на розвиток креативності часто розходяться.

Розкриємо результати емпіричного дослідження, метою якого стало: дослідження вікових та статевих особливостей розвитку креативності в підлітковому віці. Було висунуто гіпотезу: вік та стать підлітків впливають на розвиток та рівень креативності.

Базою дослідження була обрана загальноосвітня середня школа № 5 м. Дніпропетровська. Об'єктом дослідження стали учні 7–10 класів загальноосвітньої середньої школи № 5 м. Дніпропетровська. Усього 194 учні: учні 7 класів – 52, учні 8 класів – 47, учні 9 класів – 67, учні 10 класу – 28. Серед обраних респондентів: дівчат – 96 (7 класи – 27; 8 класи – 21; 9 класи – 31; 10 класи – 17); хлопців – 98 (7 класи – 25; 8 класи – 26; 9 класи – 36; 10 класи – 11).

Серед респондентів було проведено тестування за методикою діагностики креативності П. Торренса «Закінчи малюнок» [6]. Отримані результати було оброблено з використанням програми STATISTICA 6.0 (було застосовано дисперсійний аналіз (ДА), розрахований один з найбільш відомих параметричних критеріїв t-критерій Стьюдента).

На основі отриманих даних було побудовано гістограму загального розподілу креативності у вибірці досліджуваних (рис. 1).

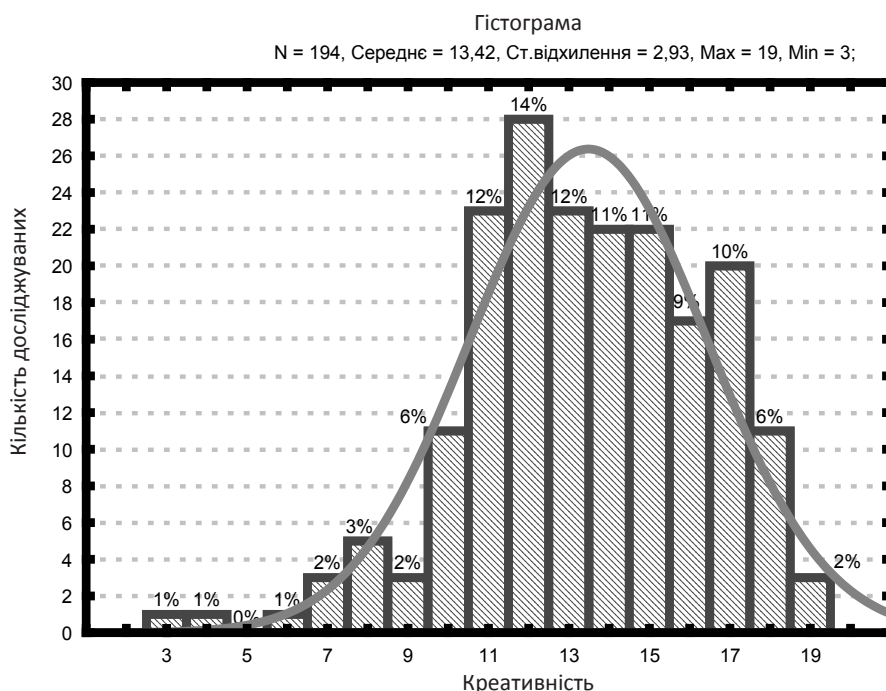


Рис. 1. Загальний розподіл креативності у вибірці досліджуваних

Узагальнюючи дані гістограми (рис. 1), можна зробити висновок, що у підлітків домінує середній рівень креативності. Креативність як загальна творча здібність не слугує адаптації, тобто у регламентованих умовах тестової ситуації індивід, який має креативність, може її не виявляти, бо сприйняття завдання передбачає адаптивну поведінку. Творча продуктивність, яка виявляється індивідом під час вирішення завдань на креа-

тивність, зрозуміло, свідчить про наявність здатності до творчості, але відсутність прояву креативності при вирішенні задачі не свідчить про те, що індивідум не здатний до творчості. Діагностика креативності використовує позитивний критерій: вияв креативності під час тестування свідчить про те, що індивід – креативний, але протилежне – неправильно [5, с. 65–69].

З приводу статевої різниці в креативності думки науковців мають розбіжності. Щоб з'ясувати, чи є статистично достовірні відмінності за показниками креативності між хлопцями та дівчатами, ми використали t-критерій Стюдента.

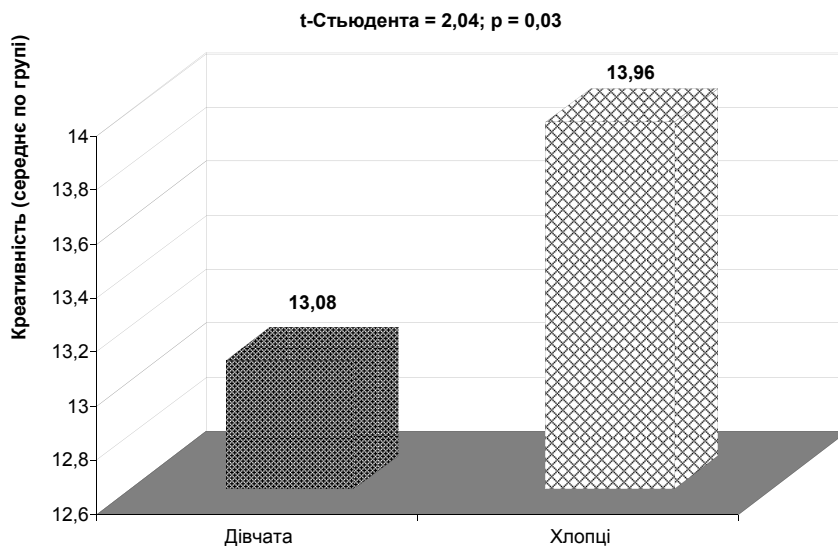


Рис. 2. Порівняння креативності за статтю

З діаграми (рис. 2) бачимо, що між хлопцями та дівчатами за показником креативності існують незначні, але статистично достовірні відмінності – рівень креативності у хлопців достовірно вищий, ніж у дівчат. Такий результат, на нашу думку, можна пояснити за допомогою двох схем:

1) біологічні (генетичні) різниці між чоловіками і жінками вважаються причиною відмінностей успішності, творчості або 2) соціальні умови сприятливі для домінування чоловіків, тобто система виховання, розподіл ролей дають більше шансів для розвитку здатності до творчості чоловіків.

Для вивчення проблеми впливу вікових особливостей підлітків на креативність було використано дисперсійний аналіз (ДА).

За даними рис. 3 можна побачити, що існують статистично достовірні відмінності за показником креативності в різних вікових групах, тобто вік досліджуваних впливає на креативність. Коливальний характер розвитку креативності продемонстровано на графіку (рис. 3).

За твердженням Л. Семенюк, криза 13 років – негативна фаза віку статевого дозрівання. Падіння успішності, зниження працездатності, дисгармонія у внутрішній будові особистості, згортання та відмирання попередньо установленної системи інтересів. Криза 13 років збігається з переламом розвитку при переході від шкільного до пубертатного віку є переламним, поворотним пунктом у розвитку. Розвиток дитини, перехід від одного ступеня до іншого відбувається не еволюційним, а революційним шляхом [9, с. 263].

За даними діаграми (рис. 3), креативність у віці 14 років більша, ніж у 13 років. Це можна пояснити тим, що 14–15 років – психологічний вік крайніх протиріч. Цей вік допитливого розуму, прагнення до пізнання. Розвиток вольових рис характеру, наполегливість у досягненні мети, уміння долати труднощі. 15 років – це критичний період, коли відбувається різке зниження креативності. Такий результат, на нашу думку, можна пояснити емоційною нестабільністю, імпульсивністю та коливанням настрою, нестриманістю, нервовістю.

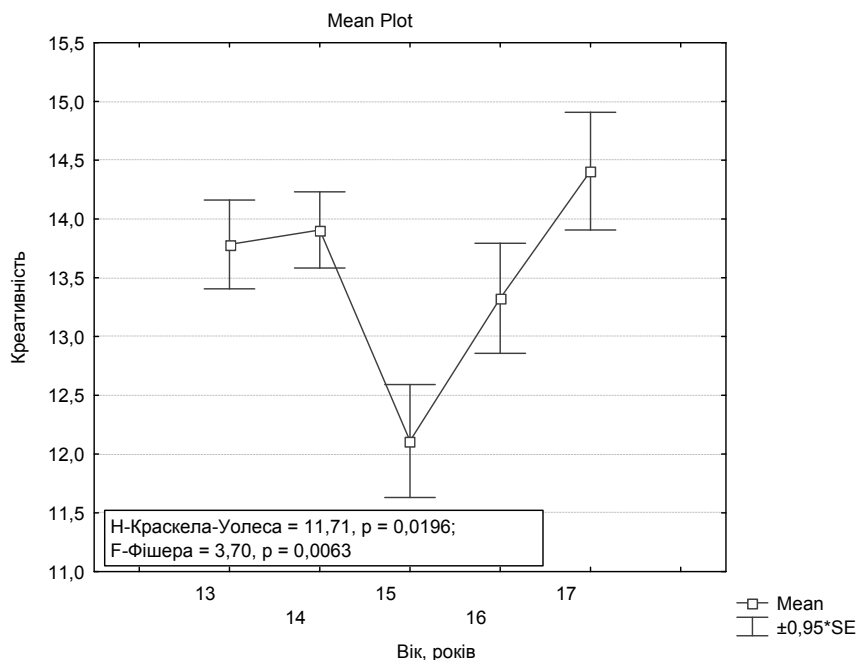


Рис. 3. Порівняння креативності в різних вікових групах

На графіку (рис. 3) відображено, що з 15 років відбувається значне зростання рівня креативності. Це можна пояснити наростаючою здатністю до абстрактного мислення, формуванням активного самостійного творчого мислення. З 15 років має місце прагнення застосувати власні можливості, відбувається активний пошук шляхів та реальних форм розвитку предметно-практичної діяльності, загострюючи потребу саморозвитку, самовизначення та самореалізації особистості [1, с. 20].

У період підліткового та юнацького віку (13-20 років) на основі «загальної» креативності формується спеціалізована креативність: здатність до творчості, пов'язана зі специфічною сферою діяльності людини.

У період з 15-17 років зростання креативності підлітків можна пояснити відчуттям свободи, яка розуміється ними як свобода не в буденному розумінні (як уперте прагнення робити те, що «ми бажаємо»), а в розумінні розвиненої здатності долати перешкоди, здавалося б нездоланні, долати їх легко, витончено, артистично, а отже, у здатності кожен раз діяти не лише згідно з уже відомими еталонами, стереотипами, алгоритмами, а кожного разу згідно з індивідуально-неповторними ситуаціями, особливостями матеріалу [9, с. 263].

Висновки. Згідно з отриманими результатами проведеного дослідження між хлопцями та дівчатами за показником креативності існують незначні, але статистично достовірні відмінності: рівень креативності у хлопців достовірно вищий, ніж у дівчат; існують статистично достовірні відмінності за показником креативності в різних вікових групах, тобто вік досліджуваних впливає на креативність.

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. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – Т. 1. – М.: Мир, 1992. – 440 с.
3. Дереклеева Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2008. – 224 с. (Методическая библиотека).
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

5. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 656 с.
6. Крамаренко С.Г. Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості (методики дослідження) / С.Г. Крамаренко, В.М. Кротенко, Л.Г. Тарабасова // Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра педагогіки і психології. – Д.: – 2010. – 75 с.
7. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1995. – 576 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная пед. академия, 1994. – 680 с.
9. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна; изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Представлены результаты исследования возрастных и половых особенностей развития креативности в подростковом возрасте. Согласно полученным данным между мальчиками и девочками по показателям креативности существуют незначительные, но статистически достоверные отличия: уровень креативности у мальчиков достоверно выше, чем у девочек; существует статистически достоверные отличия по показателю креативности в различных возрастных группах – то есть возраст исследуемых влияет на креативность.

Ключевые слова: креативность, креативная активность, креативное мышление, подростковый возраст, пол, творческая личность, творческая продуктивность.

The article deals with the research of the age and gender peculiarities of creativity development in the juvenile age. According to the received data there are not significantly but statistically trust-worthy differences between boys and girls by the creativity index – the level of boys' creativity is higher than girls' one; there are statistically trust-worthy differences by the creativity index in different age groups – that is, the age of the tested teenagers influences creativity.

Key words: creativity, creative activity, creative thinking, juvenile age, gender, creative personality, creative productivity.

Надійшло до редакції 7.09.2011.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК