



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

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

- Герасименко Л.В.**
Визначення вимог до організації педагогічного процесу в теорії П. Каптерева 6
- Ісаєва М.Є.**
Освітньо-виховне середовище у вітчизняній педагогіці ХХ століття 13
- Кнодель Л.В.**
Сучасна вища освіта в США 18
- Радченко Т.А.**
Міжнародна співпраця університетів Швейцарії як чинник полікультурності навчального процесу... 24

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- Ніколенко Л.М.**
Форми організації групової взаємодії у процесі формування
соціально спрямованих лідерських якостей студентів 28
- Томашевська-Прядун С.О.**
Сім'я як соціально-педагогічне середовище 34
- Трубавіна І.М.**
Правове соціальне виховання: сутність і шляхи 38
- Шугурова Т.Л.**
Кіберсоціалізація студентської молоді в дозвіллевій діяльності 42

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

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

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля».

Серія «Педагогіка і психологія» обов'язкове.

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

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 7 від 20.12.2012 р.).

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

2 (4) 2012

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стрюк А.М., Семеріков С.О. Моделі комбінованого навчання.....	47
--	----

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Kamenskaya I.B., Kamensky A.I. Levels and conditions of forming Future foreign language teachers' philological competence	60
Никоненко Н.В. Формування професійних компетенцій майбутніх економістів на заняттях із фахових та мовних дисциплін	64
Секрет І.В. Проектування електронного підручника, спрямованого на формування іншомовної професійної компетентості студентів	69
Соловйов В.М., Теплицький О.І. Умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання.....	78
Тюріна В.О. Професіоналізм педагога як фактор підвищення ефективності дистанційного навчання.....	84

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Виселко А.Д. Мотиваційні основи для впровадження англомовного попереднього підготовчого занурення.....	88
Demydenko O.P., Kolomiets S.S. Interdisciplinary training of the interpreters and translators at a linguistic department of higher technical educational institution: experience, challenges and perspectives	93
Nesterenko O.A., Bradbeer P. The issue of creating an introductory – corrective english language course for first year extra mural students of psychology	99
Онупко О.І. Teaching techniques used in content-based language instruction of students majoring in printing.....	104
Тарнопольский О.Б. Принцип мотивационной достаточности как ведущий среди принципов обучения английскому языку для профессионального общения на основе конструктивистского подхода	110

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Птахіна О.М. Система управління якістю освітніх послуг у вищому навчальному закладі	116
--	-----

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Бистрова Ю.О. Корекційна робота з формування професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку	121
Гришина Т.А. Психолого-педагогічні аспекти формування суб'єктивного ставлення особистості до природи.....	129
Дніпрова О.А. Особливості синдрому професійного вигорання у працівників медико-соціальних експертних комісій	134
Ермолаєва Т.В. Особиста казка та особливості емоційного реагування в спілкуванні	139
Кириченко В.В., Булатова Я.В. Формування довіри читача до економічних видань.....	143

Лоза О.О., Нейбург Е.Е.

Особливості сприйняття реклами, що містить сексуальні стимули, різними віковими групами 148

Пальм Г.А.

Психологічні особливості стратегій подолання стресу
в професійній діяльності працівників митниці 153

Скляр А.В.

Життєві уявлення про щастя 158

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Gerasimenko L.V. Defining requirements to the pedagogical process organization in Kapterev's theory	6
Isaeva M.E. Educational environment in domestic 20 th century pedagogy	13
Knodel L.V. Today's higher education in the USA	18
Radchenko T.A. International cooperation of Swiss universities as a factor of educational process polyculturality	24

ISSUES OF SOCIAL PEDAGOGY OF TODAY

Nikolenko L.N. The forms of organizing group interaction in the process of developing students' socially directed leadership qualities	28
Tomashevskaya-Priyadun S.A. Family as a social and educational environment.....	34
Trubavina I.N. Legal social education: essence and means	38
Shugurova T. L. Cybersocialization of students in leisure time.....	42

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Striuk A.M., Semerikov S.O. Combined learning models	47
--	----

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

Kamenskaya I.B., Kamensky A.I. Levels and conditions of forming future foreign language teachers' philological competence.....	60
Nikonenko N.V. Developing future economists' professional competences in courses on professional and language subjects	64
Sekret I.V. Designing an electronic textbook aimed at developing students' professional competence in a foreign language.....	69
Solovyiov V.M., Teplitski O.I. The conditions of future naturalistic and mathematical disciplines teachers' training by way of computer modeling	78
Turina V.A. Teacher's professionalism as a factor of enhancing the efficiency of distance education	84

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –

Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор

Редакційна рада

Заступник головного редактора

А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор

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

В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор

В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор

О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент

Ю.К. Тараненко, доктор технічних наук, професор

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія серії

Головний редактор

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор
(*заступник головного редактора*)

О.О. Павленко, доктор педагогічних наук, професор

Т.В. Ткач, доктор психологічних наук, професор

В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор

С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор

С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор

Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор

Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор

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

Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)

Е. Френдо, магістр (Німеччина)

В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор

Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор

Г.А. Пальм, кандидат психологічних наук, доцент
(*відповідальний секретар*)

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Vyselko A.D. Motivational foundations for introducing preliminary preparatory immersion in English.....	88
Demydenko O.P., Kolomiets S.S. Interdisciplinary training of the interpreters and translators at a linguistic department of higher technical educational institution: experience, challenges and perspectives.....	93
Nesterenko O.A., Bradbeer P. The issue of creating an introductory – corrective English language course for first year extra mural students of psychology	99
Onypko O.I. Teaching techniques used in content-based language instruction of students majoring in printing	104
Tarnopolsky O.B. The principle of motivational sufficiency as the leading one among principles of teaching English for professional communication on the basis of the constructivist approach	110

EDUCATION MANAGEMENT

Ptakhina O.N. Education quality control system in a higher educational institution	116
--	-----

CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL ISSUES

Bystrova Y.A. Correction work in professional self-determination of students with psychical and physical developmental problems	121
Grishina T.A. Psychological and pedagogical aspects in the formation of subjective relationship of individual to nature	129
Dneprova O.A. The features of professional burnout syndrome in medical experts of medical-social expert commissions.....	134
Yermolayeva T.V. The personal fairy-tale and features of emotional reacting in communication	139
Kirichenko V.V., Bulatova Y.V. Development of readers' trust to economic publications.....	143
Loza E.A. Neuburg E.E. Peculiarities of different age groups' perception and memorization of advertising containing sexual elements	148
Palm G.A. The psychological features of strategies for overcoming stress in professional activities of Customs officers ...	153
Sklyar A.V. Everyday life ideas of happiness	158

Редатор О.О. Шевцова
Комп'ютерна верстка Г.М. Хомич

Підписано до друку 24.12.2012. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 23,10.
Тираж 300 пр. Зам. № .

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

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

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 371.31.026

Л.В. ГЕРАСИМЕНКО,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-політичних наук
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*

ВИЗНАЧЕННЯ ВИМОГ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ТЕОРІЇ П. КАПТЕРЕВА

У статті розглядаються окремі аспекти теорії педагогічного процесу П. Каптерева. Аналізуються визначені науковцем основні вимоги до навчально-виховної діяльності (народність, автономність, виховання в колективі) у широкому контексті педагогічної думки другої половини XIX ст.

Ключові слова: педагогічний процес, саморозвиток, суспільний ідеал, народність, автономність, виховання в колективі.

Постановка проблеми. Центральним поняттям сучасної педагогічної теорії є поняття педагогічного процесу як цілісної системи, спрямованої на забезпечення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості. Її основоположником був видатний педагог, психолог другої половини XIX ст. П. Каптерев. Звернення до витоків його теорії дає можливість усвідомити сучасні трансформації в навчально-виховному процесі та визначити загальні тенденції розвитку в майбутньому.

Грунтовність та глибина педагогічних і психологічних знань вченого визнавалися його сучасниками. Так, О. Острогорський, оцінюючи працю П. Каптерева «Дидактичні нариси», зауважував: «...автор нарисів виявляється в них прибічником серйозної наукової освіти, і в той же час високо цінує етичний склад особистості» [8, с. 230]. О. Острогорський уважав П. Каптерева своїм союзником у справі виховуючого навчання. С. Ананьїн відзначав внесок вченого у розробку питання пізнавальних інтересів, хоча вказував на непослідовність поглядів вченого в розробці їх класифікації.

У першій половині XX ст. творчий доробок П. Каптерева багато десятиліть був недоступним для широкого кола читачів, що обумовлено негативними оцінками Н. Крупської та інших дослідників історії педагогіки. Так, М. Даденков, в «Історії педагогіки» (1947) відзначав, що П. Каптерев працював над розробкою теоретичної педагогіки на буржуазній основі, хоча конкретно не визначав, які ж буржуазні тенденції відстоював педагог. Є. Мединський вбачав буржуазність вченого у його ідеї автономності педагогічного процесу.

На відміну від інших науковців, Б. Ананьєв в «Нарисах історії російської психології XVIII і XIX століть» (1947) називав П. Каптерева продовжувачем ідей К. Ушинського, основоположником педагогічної психології, відзначав внесок науковця в проблему вивчення статевих відмінностей та у справу виховання хлопчиків та дівчаток.

Аналіз досліджень і публікацій. Значну роль у поверненні імені та наукового спадку П. Каптерева відіграв П. Лебедев, підготувавши в 1965 р. про нього наукові статті для «Педагогічного словника» та «Педагогічної енциклопедії». У другій половині XX та на початку XXI ст. спостерігається поживання інтересу дослідників до постаті видатного вченого. З'являються дисертаційні дослідження Ж. Філіпової, яка вивчала основи дидактичної кон-

цепції П. Каптерева порівняно з дидактикою К. Ушинського. Внесок ученого в розвиток вікової та педагогічної психології досліджено Ю. Козловою, Г. Махмудовим. Антрополого-гуманістичне спрямування наукового доробку вченого відзначають І. Андреева, С. Єгорова, О. Міщенко; цілісний аналіз педагогічного спадку здійснено Л. Заварзіною.

Усвідомлення значущості наукового доробку П. Каптерева в розробці теорії педагогічного процесу і відсутність в Україні ґрунтовних праць, які б аналізували теорію П. Каптерева у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX ст. й зумовило вибір теми статті.

Метою статті є аналіз народності, автономності та виховання дитини в колективі як основних вимог до педагогічного процесу в теорії П. Каптерева.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний процес визначається науковцем як всебічне вдосконалення особистості на основі її органічного саморозвитку, в міру сил і відповідно до соціального ідеалу. Реалізація цих сутнісних особливостей забезпечується низкою вимог, які виділено нами на основі ґрунтовного аналізу праць П. Каптерева: «Дидактичні нариси», «Педагогічний процес», «Нова педагогія...», «Історія російської педагогії», «Нова школа в новій Росії», «Про суспільні завдання освіти» та ін.

Однією з основних вимог до педагогічного процесу в теорії вченого є **народність**, яка виявляється в формуванні ідеалів на основі глибокого знання народного життя. Слідом за В. Стоюніним, К. Ушинським, П. Юркевичем П. Каптерев значну роль відводить народності в процесі вдосконалення особистості, оскільки на тілесну й духовну організацію людини накладає відбиток місцевість, у якій вона народилася. Народність, на думку вченого, починає формуватися в родині й продовжує розвиватися в суспільному житті. Вона приносить мінливість, своєрідність у побут народу та його культуру. П. Каптерев уважав неможливим ігнорування індивідуальних і національних рис в людині, оскільки вони відтіняють і оживляють особистість, наповнюють її колоритом. Однак уважати ці риси головними, не бачачи єдності між народами, принижувати їх гідність та культуру, підносячи свій народ, на думку П. Каптерева, неприпустимо.

Учений поділяв думки К. Ушинського, В. Стоюніна щодо впливу народності на визначення ідеалу розвитку: «...педагог повинен свідомо мати на увазі цей основний принцип всієї своєї діяльності» [9, с. 8]. На думку П. Каптерева, вчитель має усвідомлювати неможливість механічного запозичення системи виховання інших народів. Тільки та освіта може визнаватися національною, як уважає вчений, яка відповідає характеру й потребам нації, її душевному та фізичному складу, її історії й основним прагненням.

Урахування зазначеного фактора було надзвичайно важливим для різних національностей, які населяли територію Російської імперії другої половини XIX–початку XX ст. Проблема збереження рідної мови як основного прояву народності була надзвичайно актуальною й для українців. Ще в 1863 р. К. Ушинський називав російську школу «мало не пеклом» для української дитини, відзначав, що така школа в українському селі тільки затримує природний розвиток дитини [1].

Прогресивна інтелігенція України питання мови вважала найважливішим у формуванні національної ідентичності, без якої неможливо було б організувати ефективний педагогічний процес та розбудову національної школи. Так, Б. Грінченко у своїх публікаціях «Народні вчителі і українська школа» (1906), «На непроглядному шляху. Про українську школу» (1912), «Якої нам треба школи» (1917), підхоплюючи думку М. Весселя, П. Каптерева, К. Ушинського про необхідність навчання дітей рідною мовою, уважає народну мову в народній освіті основним принципом педагогії. Порушення його, на думку Б. Грінченка, призводить до денаціоналізації та деморалізації народу: «Ця неповага до своєї мови і народності принижує почуття власної гідності і вже тим самим знижує моральний рівень виховання школи, послабляє енергію і сміливість його, так як дитина відчуває себе не в змозі бути тим, ким можуть бути люди, для яких російська мова є рідною» [1, с. 65]. С. Русова, розглядаючи роль національного в процесі виховання й розвитку особистості, вважає повагу і любов до рідного народу основою єднання з іншими народами та культурами.

Узагальнюючи позиції науковців та громадських діячів другої половини XIX–початку XX ст., слід зауважити, що питання навчання рідною мовою пов'язувалося з формуванням національної гідності, самосвідомості, патріотизму, активної громадянської позиції, без чого неможливий процес вдосконалення людини.

Основи виховання, його цілі й основні напрями різні у різних народів, уважає вчений, однак педагогічні нюанси можуть переходити від одного народу до іншого. Спираючись на погляди П. Юркевича, який був переконаний, що народність повинна поступатися формам загальнолюдського розвитку, П. Каптерев наполягав на тому, що прикладний характер педагогіки має загальнолюдське спрямування: «Вплив націоналізму відзначається в різних наукових творах різних народів, що не заважає їм мати загальнолюдські інтереси і значення» [4, с. 4]. Отже, у теорії П. Каптерева вимога збереження народності тісно пов'язується з необхідністю загальнолюдської спрямованості педагогічного процесу. Так, учений відзначає, що педагогічний процес за своєю сутністю однаковий у різних народів [3, с. 192], оскільки кожному народу властиве прагнення до саморозвитку та вдосконалення, що обумовлює його загальнолюдську спрямованість. На відміну від К. Ушинського, який активно впроваджував принцип народності в науку і вважав його основоположним у визначенні цілей та ідеалів виховання, П. Каптерев надає пріоритет загально-людським цінностям, вбачаючи у людях значно більше спільних якостей, ніж тих, що їх роз'єднують. Учений одним із перших вказує на інтеграційні тенденції між народами, прагнення до єдності на основі тісної взаємодії та взаєморозуміння, що є проявом ідеї цілісності в його педагогічній теорії: «Між культурними народами так багато спільного, що істинно культурні люди складають одне суспільство, до якої б нації вони не належали, і ідеал культурних прагнень – дружне, мирне, єдине людство, а не роз'єднані національності...» [4, с. 12]. Проводячи ідею культурної й освітньої інтеграції, П. Каптерев висловлює думку, що кожна освічена людина повинна відчувати себе громадянином усього культурного світу, а тому поділяти загальнолюдські цінності. Однак, попри світові суспільні тенденції до інтегрування, кожна особистість має, на переконання вченого, вільно визначатися з ідеалами та бути вільною в процесі вдосконалення.

Бажання захистити педагогічний процес від будь-якого тиску: чи то церкви, чи то держави, чи суспільних каст, що негативно відобразилося б на саморозвитку і вдосконаленні особистості, спонукало П. Каптерева задекларувати автономність педагогічного процесу основною вимогою до нього.

Автономність як свобода педагогічного процесу від сторонніх впливів була обумовлена потребами тогочасної педагогіки і особливостями організації освітнього процесу другої половини XIX ст.

Ця вимога до педагогічного процесу дала поштовх до виникнення наукової, а більше ідеологічної дискусії, яка не вщухала в XX ст. Так, Є. Мединський на початку XX ст. гостро висловився проти автономності, пов'язавши її з «безпартійністю та аполітичністю у вихованні», що, на думку дослідника, було виявом буржуазної сутності П. Каптерева. З Тамбієва, автор першого дисертаційного дослідження з вивчення дидактики П. Каптерева, в цілому давши позитивну оцінку його науковим здобуткам, зазначає у статті «Дидактичні погляди П. Каптерева», що в роки Радянської влади вчений «займав неправильну позицію в питаннях про державне управління школою і її роботою. Не зрозумівши докорінного повороту у світовій історії, а також ролі пролетарської держави в перетворенні всіх сфер життя і діяльності Радянської республіки, він продовжував відстоювати автономію школи, незалежність педагогічного процесу в ній від політики Комуністичної партії і робочо-селянського уряду» [11, с. 124]. Л. Заварзіна, науковець XXI ст., якій належить цілісний аналіз педагогічного спадку П. Каптерева, називає автономність «шкідливою утопією, що знаходить і в наш час багато прихильників» [2, с. 76]. Прибравши ідеологічний підтекст, слід розібратися в сутності вимоги автономії, яку висував П. Каптерев до педагогічного процесу, розглядаючи історичний контекст другої половини XIX ст.

Аналізуючи «нову педагогію», П. Каптерев звернувся до аналізу статті І. Сковцова «Свобода школи», надрукованої у вересневому журналі «Ясная поляна» (1862). Зокрема, у ній зазначалося, що найбільше шкодить школі держава, перетворюючи її «в адміністративний заклад, у якому за навчання дають посади та ситі місця, створюючи чиновницьку педагогію та педагогів-чиновників, які відверто не розуміли істинної сутності виховання...» [4, с. 103]. Дослідник І. Сковцов уперше вказує на необхідність автономії освіти від держави. Він переконливо доводить, що основа освіти (наука і гуманізм), загальна для всіх людей, а не для громадян відповідної держави. Отже, освіта повинна бути поза політикою. Визнача-

ючи важливість поглядів дописувача «Ясної поляни» щодо визначеної проблеми, П. Каптерев називає їх «...виливами наболілого серця, це є вкладання перстів у язву педагогічної справи в Росії» [4, с. 160]. Розвиваючи й поширюючи думку свого попередника, П. Каптерев у статті «Про суспільні завдання освіти» (1892) чітко визначає очікування держави щодо освіти. На думку вченого, освітній процес у тогочасній школі не має самостійного значення й виступає засобом задоволення державних потреб. Держава повністю підпорядковувала освіту, нав'язуючи іноді боротьбу з неприйнятними з позиції держави суспільними явищами. На думку вченого, державу не цікавить теперішній момент розвитку дитини, всебічний і гармонійний розвиток окремих особистостей. Коло її інтересів – дисципліна, відданість політичній системі, яка існує, політична благонадійність громадян. П. Каптерев поділяє погляди В. Стоюніна щодо впливу держави на педагогічний процес, який відзначав у статті «Замітки про російську школу» (1860), що держава «...може тільки тіснити правильний розвиток школи, а не спрямовувати його до справжніх шкільних цілей, тому що в неї немає тих сил і засобів, які потрібні для оцінки живої педагогічної справи» [10, с. 175]. Закони, які привносить держава в школу, на думку В. Стоюніна, вступають у проти-річчя з педагогічними вимогами. П. Каптерев, як і В. Стоюнін, був переконаний у тому, що єдині закони, яким повинен підпорядковуватися педагогічний процес – це закони розвитку дитини: «Не можна ... педагогічний процес спрямовувати до зміцнення будь-яких вузьких партійних ідеалів; слід твердо пам'ятати, що створення переконань релігійних, політичних, суспільних – справа більш-менш зрілого віку й припадає на позашкільний вік» [3, с. 207]. Усі пріоритети держави, як зазначається в працях науковця, розходяться із головним завданням педагогічного процесу – вдосконаленням особистості учня.

Така думка вченого не була загально визнаною. Так, редактор журналу «Русская школа» Я. Гуревич не погоджувався з думками П. Каптерева щодо зацікавленості держави виключно спеціальною підготовкою молоді й відсутністю піклування про «розвиток розуму й інтересу до занять учнів» [5, с. 67]. Автор цих зауважень називає аргументи П. Каптерева бездоказовими, оскільки вони, як уважає редактор «Русской школы», не спираються на аналіз основних державних циркулярів і документів щодо освітньої справи. Так, Я. Гуревич наводить як антитезу зміст документа «Правила проведення випробувань для класичних гімназій від 12.03.1891 року», в якому, зокрема, говорилося, що екзаменатор повинен найперше звертати увагу не на обсяг учнівських знань, а на їх якість та загальний розвиток учнів, а також їхні здібності та інтерес до роботи [5, с. 69].

Однак аналіз періодичних публікацій 60–90-х років XIX ст. та наукових праць педагогів цього періоду дають можливість зауважити, що зазначені «Правила...» були лише поодинокими намаганнями держави сприяти розвитку дітей, що не вичерпували проблеми державного втручання, мінливості політики, ідеології, що мало негативний вплив на педагогічний процес.

Засобом протистояння цьому, на думку П. Каптерева, може бути тільки автономність педагогічного процесу.

Церква, як зауважував П. Каптерев, так, як і держава, втручається в педагогічний процес, вимагаючи безсумнівної віри дітей у церковні догмати й обрядовість, що не властиво дитячій природі, а отже, не сприяє саморозвитку й вдосконаленню особистості. Така думка вченого була новою для педагогіки XIX ст. Так, наприклад, у своїх «Дидактичних нарисах...» С. Миропольський, сучасник П. Каптерева, надавав надзвичайної ролі церкві у справах просвітництва й морального виховання. Він уважав необхідним зв'язок між школою і церквою: «Вище керівництво у важливій справі виховання дітей належить церкві» [8, с. 42]. На відміну від С. Миропольського, П. Каптерев стверджував, що вимоги церкви, так як і вимоги держави, чужі природі педагогічного процесу. Погляди вчених відрізнялися і відносно методів релігійного виховання та його результату. Так, С. Миропольський обов'язковим для навчання й виховання в душі «церковності» вважав відвідування церкви, повагу до духовного сану, освячення навчання в школі молитвою, участь у церковному співі, оволодіння церковною дисципліною, що, на думку педагога, виявлялося у відтворенні всіх церковних обрядів. П. Каптерев уважав, що істинна віра – у серці людини, і вона не обмежується виконанням різноманітних культових дій.

П. Каптерев не погоджувався з методами виховання моральності, запропонованими С. Миропольським. На думку останнього, привчання дітей до послуху – основа для вихо-

вання стриманості, важливої для виховання моралі. П. Каптерев уважав, що слухняність, повне безумовне підпорядкування дисципліні, яких вимагають держава та церква, не відповідають основній меті і призначенню педагогічного процесу. Учений переконаний, що держава й церква потребують освічених і самодіяльних особистостей, тому що тільки такі люди є розумними громадянами і «твердими синами церкви».

Сучасний дослідник Л. Заварзіна, аналізуючи спадок П. Каптерева, мимоволі звинувачує вченого в негативних наслідках атеїстичного виховання, основи якого немов би було закладено вимогою автономності педагогічного процесу від церкви: «...П.Ф. Каптерев випускав із виду глибокий виховний потенціал релігії. Мода на атеїзм призвела до виникнення атеїстичної держави з численними бідами для населення. Руйнування храмів, терор проти священиків і парафіян, тотальне знищення особистісних свобод – ось наслідок відходу суспільства від релігії» [2, с. 75]. Однак, на жаль, така пафосність сучасного російського науковця абсолютно не підкріплена глибоким прочитанням творів П. Каптерева. Так, у праці «Педагогічний процес» (1905) релігія визнається необхідним фактором впливу на навчально-виховну діяльність, а також у «Дидактичних нарисах» (1875). Розкриваючи основи морального виховання і розвитку дітей, учений визначає релігійно-моральну основу підґрунтя цих процесів. У статті «Про саморозвиток та самовиховання» (1897), висвітлюючи проблему життєвого призначення людини (зменшення страждань пригноблених людей), одним із способів його реалізації П. Каптерев називає розповсюдження ідей істинної релігійності, яке забезпечить пом'якшення людської вдачі [6, с. 79]. У праці «Нова російська педагогія, її найголовніші ідеї, напрями і діячі» (1914) вчений відзначає, що релігійно-моральне виховання надзвичайно складний процес, який передбачає не механічне зазубрювання релігійних догматів, а глибоке особистісне їх проживання і прийняття: «обов'язкові, нав'язані з дитинства, релігія і моральність, недостатньо усвідомлені, емоційно пережиті, що не витримали боротьби скепсису і заперечень, мало принесуть користі людині» [4, с. 83]. Таким чином, вимога автономності від церкви, висунута П. Каптеревим, є демонстрацією послідовності толерантних поглядів ученого, для якого саморозвиток особистості учня, створення умов для його вдосконалення – науково-педагогічне кредо. Прагнучи надати свободу вибору в релігійному вихованні дітей, учений наголошує на необхідності свідомого прийняття основ релігійності, а не обов'язкового їх нав'язування. Тому П. Каптерев відзначає, що релігійність завершує процес навчання і виховання.

Важливим, на наш погляд, є розрізнення П. Каптеревим понять «суспільство й держава», «релігійність і церква»: «Необхідно виховувати людину як суспільну істоту, але з цього зовсім не випливає підпорядкування державі і мінливій політиці. Точно так необхідно виховувати людину як істоту, наділену релігійною свідомістю, але звідси дуже далеко до необхідності внесення в педагогічний процес церковних вимог» [3, с. 210].

До другорядних властивостей автономності вчений відносив свободу й повноправність різних видів освіти та свободу й вироблення учнями переконань і поглядів, що керують практичною діяльністю людини у сферах релігійній, державній, суспільній.

Вимога автономності демонструє демократичність педагогічного процесу, яка також повинна, на думку П. Каптерева, виявлятися й у стосунках між його учасниками, а також в організації пізнавальної діяльності.

На думку вченого, основою розвитку та вдосконалення як окремої особистості, так і народу загалом повинна бути свобода. П. Каптерев глибоко аналізує розуміння свободи різними вченими другої половини XIX ст. Витоки ідеї невтручання в процес навчання П. Каптерев виявив у працях Д. Писарева, який у статті «Жіночі типи» (1861) виступає проти примусу й будь-якого активного впливу дорослих на дитину в процесі навчання та виховання. Ідею свободи надалі розвивав і захищав Л. Толстой, визначивши її засновничим принципом своєї педагогічної системи. П. Каптерев не погоджувався з Д. Писаревим та Л. Толстим щодо повного усунення впливу старших на молодше покоління й забезпечення повної свободи вибору для дітей. З іронією П. Каптерев поставився до одкровенень Л. Толстого щодо вільної школи: «Усі помилялися, я один знаю істину й відкриваю її світу. Бог один, і Л. Толстой пророк його з педагогічних питань» [4, с. 73].

По-іншому розумів свободу С. Миропольський. Істинною свободою він уважав самообмеження, вільне підпорядкування своєї волі моральному закону, волі Бога. На відміну

від С. Миропольського, П. Каптерев визнає право кожної особистості до вільного волевиявлення: «Свобода кожної істоти виявляється в тому, що вона діє сама по собі, відповідно до своєї природи й не примушується до діяльності чимось стороннім» [3, с. 208]. Однак П. Каптерев як теоретик педагогічного процесу чітко усвідомлював, що, окрім впливу дорослих, у процесі виховання активізуються інші фактори: національні традиції, суспільні ідеали, тому абсолютно вільною від будь-яких впливів людина бути не може. Учений переконливо доводить, що організувати процес навчання й виховання молоді, незважаючи на жодні чинники й керуючись тільки їх бажаннями і задоволенням, неможливо.

Свобода в педагогічному процесі, на думку П. Каптерева, потрібна для того, щоб кожна людина могла виявити своє «духовне обличчя», жити й розвиватися як індивідуальність, відповідно до власної природи, а не за загальними шаблонами. Тому дитина повинна відчувати свободу й відповідальність у визначенні власних ідеалів та життєвих цінностей і не відчувати на собі тиск держави, суспільних класів чи суспільних установ, тобто педагогічний процес повинен мати автономний характер.

Автономний педагогічний процес передбачає впровадження демократичних стосунків між його учасниками, коли «Я» гармонійно поєднується з «Я» іншого: вчителями й учнями, учнями і батьками, учителями і батьками, адміністрацією і вчителями та ін. Спонукає до такої системи відносин, як уважає П. Каптерев, мають усвідомлення власної цінності, повага до особистості інших, свобода вибору, рівноправні стосунки між людьми, прийняття суспільних інтересів як особистісних.

Основою навчально-виховної діяльності з позиції демократичних засад, на переконання П. Каптерева, повинні стати ініціативність і самодіяльність. Демократичність стосунків виявляє себе і в колективі, де можуть навчатися представники різних верств населення. Такий тип відносин, як зауважує вчений, сприяє вихованню в колективі рівних між собою школярів: «Школи, як і лікарні, педагогіка, як і медицина, існують для всіх каст і не змінюються, залежно від їх відмінностей» [3, с. 211]. Гуманіст П. Каптерев уважає, що безкастовість тісно пов'язана з вимогою автономності педагогічного процесу, впровадженням демократичних стосунків та свободи. Як і В. Стоюнін, учений переконаний, що кастовість у суспільстві роз'єднує людей і доводить їх до ворожнечі, заглушує громадянські інтереси й почуття. Виховання активної громадянської позиції, служіння на користь рідного суспільства є одними з найголовніших завдань виховання для П. Каптерева. Тому цілком закономірним є формулювання вимоги безкастовості в побудові педагогічного процесу. Учений не поділяє погляди П. Юркевича щодо специфіки виховання і навчання бідних дітей, яке має дисциплінувати розум, приковуючи до небагатьох, але твердих істин, оскільки діти з народу не мають ні часу, ні засобів для глибокої внутрішньої освіти. П. Каптерев уважає за можливе навчання дітей різних верств населення, підкреслюючи, що єдиний поділ дітей може бути за їхніми інтересами і здібностями. Вимога безкастовості освіти обумовлює загальнодоступність навчання і виховання дітей різних соціальних груп.

Всебічний розвиток передбачає формування як особистісних, так і соціальних якостей, які формуються у взаємостосунках з іншими людьми. Тому П. Каптерев до педагогічного процесу висуває вимогу **виховання в колективі**: «Виховання через товариськість є однією із найважливіших сторін у кожній школі» [3, с. 242]. Вона обумовлена зовнішніми необхідними факторами і педагогічним ідеалом, спрямованим на виховання свідомого громадянина. Визнаючи важливість впливу соціального оточення на процес саморозвитку і вдосконалення особистості, П. Каптерев уважає обов'язковим входження дітей у колектив однокласників. Така думка вченого поділялася прогресивним педагогом і громадським діячем С. Русовою, яка відзначала важливість з перших років життя виховувати дитину в колективі, спрямовувати її до товариства, до спільної праці, до громадянства. У працях П. Каптерева відзначається необхідність залучення особистості до шкільних об'єднань і гуртків, що допомагає навчатися і спільно працювати. Ця вимога ніяк не вступає в протиріччя з сутністю педагогічного процесу – забезпечення саморозвитку і вдосконалення учнів відповідно до соціального ідеалу. П. Каптерев наголошує: «Спільна з іншими діяльність не означає відмови від свого особистісного «Я» і окремих особистісних інтересів, а потребує лише узгодження, гармонії в прагненнях окремих особистостей. У спільній дружній роботі виконавців між іншими «Я» є і окреме «Я». Воно не забуте, воно не загинуло: воно тільки увійшло

в союз із іншими «Я» і свій особистий інтерес поєднало з подібними особистісними інтересами інших «Я» [3, с. 196]. У цій спільній діяльності, як відзначає вчений, формуються соціальні вміння (встановлення контакту, здатність керувати діяльністю інших, виявлення ліdersьких якостей, завоювання вигідного місця в групі під час спільної діяльності та ін.); а також риси характеру (повага до себе і паралельно повага до інших, піклування про інших, мужність, спритність, винахідливість). Шкільний колектив, на переконання П. Каптерева, заготовує учнів, готує їх до життя в суспільстві, навчає вести дискусії, відстоювати власну позицію, що є невід'ємною частиною суспільної активності. Спільне і особистісне, необхідне і вільне постійно переплітаються в поглядах гуманіста П. Каптерева. Так, він відзначає, що потреба суспільної активності повинна визріти у свідомості кожної особистості. Тому вчений зазначає, що відданість суспільним інтересам повинна взаємодіяти зі свободою діяльності та ініціативою. Отже, спільна діяльність має поєднувати управління і самодіяльність та ініціативу кожного члена колективу.

Висновки. Таким чином, вимоги до педагогічного процесу визначені П. Каптеревим з позиції його антрополого-гуманістичних поглядів. Народність, автономність, виховання в колективі покликані впровадити ідеї гуманізму і демократизму в навчально-виховну діяльність, що є необхідним для реалізації основної мети педагогічного процесу – саморозвитку і вдосконалення особистості, відповідно до ідеалу.

Список використаної літератури

1. Гринченко Б.Д. На беспросветном пути. Об украинской школе / Б.Д. Гринченко. – К.: Вік, 1912. – 96 с.
2. Заварзина Л.Э. П.Ф. Каптерев об автономности педагогического процесса / Л.Э. Заварзина // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 69–78.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – СПб, 1914. – 212 с.
5. Каптерев П.Ф. Об общественных задачах образования / П.Ф. Каптерев // Русская школа. – 1892. – № 1. – С. 55–72.
6. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 73–84.
7. Миропольский С.И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе / С.И. Миропольский. – СПб: Типография И.Н. Скороходова, 1890. – 78 с.
8. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / А.Н. Острогорский / сост. М.Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – 385 с.
9. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин; под ред. Г. Савенко. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
10. Тамбиева З.М. Дидактические взгляды П.Ф. Каптерева / З.М. Тамбиева // Советская педагогика. – 1964. – № 3. – С. 122–134.

В статье рассмотрены отдельные аспекты теории педагогического процесса П. Каптерева. Анализируются определенные ученым основные требования к учебно-воспитательной деятельности (народность, автономность, воспитание в коллективе) в широком контексте педагогической мысли второй половины XIX в.

Ключевые слова: педагогический процесс, саморазвитие, общественный идеал, народность, автономность, воспитание в коллективе.

The article reviews some aspects of P. Kapterev's theory of pedagogical process. Basic requirements to the pedagogical process (nationality, autonomy, collective education) defined by the scholar are analyzed in the broader context of pedagogical thought in the second half of the nineteenth century.

Key words: educational process, self-development, social ideal, nationality, autonomy, collective education.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК [378.147:37.061]:373.31

М.Є. ІСАЄВА,

аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ XX СТОЛІТТЯ

Автор статті звертається до творчості вітчизняних педагогів XX ст. з метою дослідити розвиток феномену освітньо-виховного середовища в їхніх педагогічних теоріях. На основі аналізу праць науковців, що зверталися до цієї теми, автор пропонує умовно поділити цей часовий відрізок на три етапи, на кожному з яких було зроблено внесок у вивчення впливу середовища на формування особистості.

Ключові слова: освітньо-виховне середовище, педагоги XX ст., вітчизняна педагогіка.

Процес гуманізації освіти, що є головною метою педагогіки сьогодення, був би неможливим без створення необхідного освітньо-виховного середовища. XX ст. стало революційним для всіх галузей науки, у тому числі і для педагогіки. Дослідження феномену освітньо-виховного середовища розпочалися ще у XVII ст., але саме у XX ст. почали фундаментально досліджувати феномен освітньо-виховного середовища та його роль у педагогічному процесі. Процес вивчення цього питання протягом XX ст. можна умовно поділити на три етапи, на кожному із яких було зроблено внесок у розвиток середовищної теорії.

Перший етап розпочався у 1920-х р. з появою згадок про вплив навколишнього середовища на виховання та навчання дитини у працях прихильників педології. Педологія – течія в психології та педагогіці, в якій намагалися узагальнено використовувати психологічні, анатомо-фізіологічні, біологічні та соціологічні підходи при вихованні та навчанні дітей [2]. За визначенням П.П. Блонського, педологія являє собою науку про особливості дитячого віку, яка вивчає симптомокомплекси різноманітних епох, фаз та стадій дитячого віку в їх часовій послідовності та залежності від різноманітних умов. Л.С. Виготський називав педологію наукою про цілісний розвиток дитини.

Пошуки законів розвитку дитини призвели до формування у межах педології декількох різних концепцій: рефлексологічної, біогенетичної, соціогенетичної. Представники рефлексологічної концепції І.А. Арямов, А.А. Дернова-Ярмоленко, Ю.П. Фролов будували свої теорії на поглядах І.М. Сеченової та І.П. Павлова про вищу нервову діяльність. На їх переконання, будь-яка поведінка дитини може бути визначена як сукупність реакцій на стимули середовища. Біогенетична концепція пропонувала розглядати процес розвитку дитини як повторення культурно-історичної еволюції людства, але була розкритикована через вивчення особистості дитини окремо від конкретного навколишнього становища. У соціогенетичній концепції, яку підтримували С.С. Моложавий, А.С. Залужний, А.Б. Залкінд, акцентується увага на вирішальній ролі зовнішніх факторів у формуванні особистості. Згідно з цією теорією дитина на 90% є результатом впливу оточення, і лише на 10% – роботи вроджених інстинктів.

Усі ці концепції були достатньо однобокими, але саме це дозволило більш детально вивчити середовище як фактор впливу на розвиток дитини в окремих його проявах. Більш того, протириччя, що виникали між представниками педології, були стимулом для продовження досліджень та поглиблення знання про формування особистості як комплексний процес.

Але досягнення вчених-педологів у вивченні питання освітньо-виховного середовища було зведено нанівець «Постановою ЦК ВКП(б) про педологічні викривлення у системі наркомпросів» від 4 червня 1936 р. Цей документ заборонив будь-які подальші педологічні дослідження на підставі того, що педологія «базується на помилково-наукових, антимарксистських положеннях» та «перебуває у кричущому протиріччі з марксизмом та з усією практикою соціалістичного будівництва». Педологічну теорію критикували за «фаталістичну обумовленість долі дітей біологічним та соціальним факторами, впливом спадковості та якогось незмінного середовища». Ґрунтуючись на цьому, ЦК ВКП(б) постановив «ліквідувати ланку педологів у школах та вилучити педологічні підручники», «скасувати викладання педології як окремої науки у педагогічних інститутах та технікумах» та «розкритикувати у пресі усі випущені дотепер теоретичні книги теперішніх педологів» [4].

Наступний етап у дослідженнях освітньо-виховного середовища бере початок у період так званої «відлиги» у 1960-х роках, коли з'явилась відносна свобода слова та вільна творчість, у тому числі і в науці.

С.Л. Рубінштейн вважав за необхідне розглядати становлення особистості у контексті процесів її взаємодії із середовищем: «...людина – не тільки об'єкт різноманітних впливів, але і суб'єкт, який, змінюючи зовнішню природу, змінює і свою власну особистість, свідомо регулюючи свою поведінку» [6; 118].

Д.Б. Ельконін у своїх дослідженнях робить особливий акцент на взаємозв'язку дитини та навколишнього середовища, стверджуючи, що розмежування цих двох явищ не є природним. Учений був переконаний, що «джерело розвитку дитини – це його суспільне середовище, яке містить у собі «ідеальні форми» (соціальні завдання та ін.), що спрямовують реальний розвиток дитини» [11; 216]. Ельконін вважав освітньо-виховне середовище найважливішим фактором розвитку кожної окремої особистості, адже «із зовнішньо однорідного середовища кожен індивід активно обирає певні елементи та відмовляється від інших, у результаті чого [...] формується індивідуальне, особисте середовище» [10; 7].

В.В. Давидов розумів освітньо-виховне середовище як систему впливів та умов, які створюють можливість для розкриття та розвитку здібностей суб'єктів освітнього процесу згідно з їх природними задатками та інтересами, а також педагогічними цілями. Досліджуючи освітньо-виховне середовище, В.В. Давидов сформулював основні вимоги до «інтегрального середовища для всебічного розвитку дитини». Згідно з цими дослідженнями середовище, в якому перебуває дитина, має бути гетерогенним та складним, зв'язним та ґнучим [1; 5].

Наступна хвиля зацікавленості феноменом освітньо-виховного середовища і, відповідно, третій етап вивчення цього явища, припадає на 90-ті роки ХХ ст. Як це часто трапляється при вивченні складних наукових питань, не було (і немає) єдиного погляду на функції, складові та навіть визначення поняття освітньо-виховного середовища. На цьому ґрунті почали формуватися різні підходи до розуміння цього терміну: еколого-особистісний, комунікативно-орієнтований, антрополого-психологічний та психодидактичний.

Еколого-особистісний підхід до освітньо-виховного середовища було розроблено В.А. Ясвіним. Він визначає освітньо-виховне середовище як «систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що міститься у соціальному і просторово-предметному оточенні» [12; 14]. Для того, щоб освітньо-виховне середовище мало ефективний вплив, воно повинно забезпечити розвивальні можливості для всіх суб'єктів освітнього процесу, тобто і учнів, і вчителів. В.А. Ясвін виділив три структурні компоненти, які складають освітньо-виховне середовище: просторово-предметний, соціальний та організаційно-технічний.

Комунікативно-орієнтований підхід до освітньо-виховного середовища запропоновано В.В. Рубцовим. У цій концепції освітньо-виховне середовище виступає як форма співпраці, що створює особливі види спільноти між учнями та педагогами, а також між самими учнями. У комунікативно-орієнтованому підході найважливіше місце займає спільна діяльність, в якій беруть участь як дорослі, тобто батьки, учителі, так і однолітки. Середовище В.В. Рубцов визначає як «утворену поліструктурну систему прямих на непрямих виховно-навчальних впливів, що реалізують явно чи неявно представлені педагогічні установки вчителів, які характеризують цілі, завдання, методи, засоби та форми освітнього процесу в певній школі» [7; 8–9].

Прибічники цього погляду на освітньо-виховне середовище Н.І. Поліванова й І.В. Єрмакова розробили систему структурних компонентів, з яких, на їх погляд, складається освітньо-виховне середовище. До цієї системи входять: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передавання знань, психологічні характеристики учнів тощо.

В.І. Слободчиков у своїх працях заклав основи антрополого-психологічного підходу. В центрі цієї теорії, як і попередньої, – сумісна діяльність усіх учасників освітнього процесу. Але вчений розглядає освітньо-виховне середовище як засіб педагогічного впливу, що формується завдяки взаємодії тих, хто в цьому середовищі перебуває. Тобто, на відміну від попередніх підходів, В.І. Слободчиков розглядає освітньо-виховне середовище не як уже дану сукупність певних умов та впливів, а як динамічне утворення: «Сама освіта виявляється єдиним і одночасним процесом становлення культуровідповідного створіння і творіння ним нових предметних форм культури. Ці два полюси – предметності культури (у широкому сенсі) та внутрішній світ, сутнісні сили людини як раз і задають межі змісту освітнього середовища і його складу» [8; 184]. Головними показниками освітньо-виховного середовища вчений називав його насиченість та структурованість.

Наступний підхід назвали психодидактичним. Його представники – В.П. Лебедева, В.А. Орлов та ін. – взяли за основу особистісно-орієнтоване навчання та запропонували орієнтувати освіту на визнання за учнями права на індивідуальність особистості на відміну від традиційної системи, де лише після цілеспрямованих педагогічних дій дитина стає цією особистістю. Учені наполягали на тому, що треба усвідомити значення кожного учня як окремої індивідуальності і, виходячи з цього, змодельовати освітньо-виховне середовище у навчальному закладі. Для того, щоб оточення відповідало потребам учнів, необхідно брати до уваги пізнавальні інтереси дітей, можливості педагогічного колективу, особливості освітньої системи, традицій та соціокультурного середовища.

Екопсихологічний підхід був запропонований В.І. Пановим. Вчений стверджував, що необхідно розробити освітньо-виховне середовище, яке може сприяти можливості вибору варіативної діяльності, створенню спільнот між суб'єктами освітнього процесу. Необхідною умовою якісного функціонування освітньо-виховного середовища В.І. Панов вважав створення навчальних та соціальних ситуацій, які сприяють взаємоперетину учасників освітнього процесу з простором освітньо-виховного середовища. До структури освітньо-виховного середовища у цьому підході включають психодидактичний компонент, тобто сукупність навчальної та інших видів діяльності; соціальний компонент, а саме простір міжособистісної взаємодії і відповідні форми спільноти, а також засоби взаємодії між суб'єктами цих спільнот; просторово-предметний компонент, що забезпечує можливість необхідних просторових дій.

Наприкінці ХХ ст. вчені, досліджуючи освітньо-виховне середовище, почали звертати увагу на можливу спеціалізацію середовища освітнього закладу. У поле зору дослідників потрапляють розвивальний, творчий, культурний та ін. різновиди освітньо-виховного середовища.

Культурне освітньо-виховне середовище навчає дитину взаємодії з культурним оточенням, в яке потрапляє людина після народження і яке несе в собі велике різноманіття можливостей контакту із соціумом та самим собою. І.Г. Шендрик пише, що проектування освітнього середовища пов'язане з виділенням в культурі тих елементів, від присвоєння яких залежить як майбутній добробут особистості, так і майбутнє буття суспільства [9; 79]. Н.Б. Крилова визначає культурне освітньо-виховне середовище як простір культурного розвитку дітей у дитячій спільноті, вбирає такі основні параметри середовища, як відносини, цінності, символи, речі, предмети [3; 92].

Під розвиваючим освітньо-виховним середовищем розуміють таке освітньо-виховне середовище, яке спроможне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [12; 14]. В.В. Репкін вважає розвиток учня, перетворення дитини у суб'єкт, що зацікавлений у самозмінненні та самовдосконаленні протягом навчання, головною метою освіти, а створення освітньо-виховного середовища в навчальному закладі – необхідною для того обставиною. «Забезпечення умов для такого перетворення є основною метою розвиваючого навчання», – пише вчений [5; 4].

Творче освітньо-виховне середовище, питанням розробки якого займався ще Я. Корчак, також не залишилось без уваги вчених кінця ХХ ст. В.А. Ясвін, В.І. Панов, Г.А. Ковальов характеризують творче освітньо-виховне середовище тим, що в ньому відбувається саморозвиток вільної та активної особистості, якій властива завзятість в освоєнні і перетворенні навколишнього світу, висока самооцінка, відкритість, свобода суджень та вчинків. «Використовуючи можливості середовища, що відповідають різноманітним потребам, учні мотивуються до виявлення різноманітної активності, тобто стають реальними суб'єктами свого власного розвитку», тим самим підвищують ефективність особистісного саморозвитку [13; 121].

Таким чином, проаналізувавши дослідження педагогів ХХ ст., ми виявили, що завдяки педагогам-новаторам феномен освітньо-виховного середовища було досліджено з багатьох сторін, були виявлені ознаки, складові та функції цього педагогічного явища. Але незважаючи на це, і досі не існує єдиної думки щодо визначення освітньо-виховного середовища та його структури, тому це питання потребує подальших фундаментальних досліджень, адже з кожним роком використання можливостей освітньо-виховного середовища набуває все більшої актуальності.

Список використаної літератури

1. Давыдов В.В. К исследованию предметной среды для детей / В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев // Творческая эстетика. – 1976. – № 3–4. – С. 4–5.
2. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы [Электронный ресурс] / Н.И. Конюхов. – М.: РАГС, 1994. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/979/word/pedologija>. – Название с экрана.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 о педологических извращениях в системе Наркомпросов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП\(б\)_от_4.07.1936_о_педологических_извращениях_в_системе_Наркомпросов](http://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП(б)_от_4.07.1936_о_педологических_извращениях_в_системе_Наркомпросов). – Название с экрана.
5. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / Н.В. Репкина, В.В. Репкин. – Томск: «Пеленг», 1997. – 288 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
7. Рубцов В.В. Образовательная среда школы и интеллектуальное развитие детей / В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Экспериментальные площадки в московском образовании. – М.: МИПКО, 1998. – Вып. 2. – 112 с.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М.: 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.
9. Шендрик И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шендрик // Образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 74–84.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 383 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
13. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Автор данной статьи обращается к творчеству отечественных педагогов ХХ в. с целью исследования развития феномена учебно-воспитательной среды в их педагогических теориях. На основе анализа работ ученых, которые обращались к этой теме, автор предлагает условно разделить

данный временной отрезок на три этапа, на каждом из которых была внесена лепта в изучение влияния среды на формирование личности.

Ключевые слова: учебно-воспитательная среда, педагоги XX в., отечественная педагогика.

The author of the paper focuses on the 20th century domestic pedagogues' works with the aim of studying the formation of the educational environment phenomenon in their pedagogical theories. On the basis of the analysis of scholars' works, the author offers to divide this time segment into three provisional periods, each of which made its contribution to the study of the educational environment influence on the personality formation.

Key words: educational environment, pedagogues of the 20th century, domestic pedagogy.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 37.013

Л.В. КНОДЕЛЬ,
*доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов
Національна академія внутрішніх справ (Київ)*

СУЧАСНА ВИЩА ОСВІТА В США

У статті розглядаються основні характеристики сучасної системи вищої освіти в США.

Ключові слова: вища освіта, бізнес-адміністрування, програма MBA, коледж, університет.

Постановка проблеми. Актуальність статті полягає у тому, що Сполучені Штати Америки – одна з країн, що бурхливо розвиваються. Рівень економічного розвитку постійно і стабільно зростає. Країні притаманний низький рівень безробіття та інфляції, стрімкий розвиток технологій. Американці підходять до освіти із властивим для них прагматизмом. Для них навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Зважаючи на зазначене, вважаємо, що викладачам українських ВНЗ доцільно знати особливості побудови системи вищої освіти в США та користуватися у практичній діяльності існуючими напрацюваннями американських освітян.

Мета статті – ознайомити викладачів вітчизняних вищих навчальних закладів з сучасними підходами до організації системи вищої освіти США.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що на сьогодні у США більше 3,5 тис. коледжів, тому абітурієнтам вибір зробити досить важко. Є кілька видів коледжів: дворічні технічні (Technical Colleges), початкові (Junior Colleges) і місцеві (Community Colleges), а також коледжі чотирирічного навчання, які за статусом прирівнюються до ВНЗ. Останні можуть бути як самостійними вищими навчальними закладами, так і входити до складу університетів. Державні коледжі підтримуються державою або місцевими органами влади. У кожному з 50 американських штатів є як мінімум один державний університет і зазвичай кілька державних коледжів. Деякі з них мають слово «державний» у своїй назві [1].

Приватні коледжі мають самостійне управління, тому вартість навчання звичайно вища, а кількість студентів менша, ніж у державних організаціях.

Випускники дворічного коледжу звичайно переводяться на чотирирічне навчання в інші коледжі або університети для одержання протягом двох або більше років ступеня бакалавра.

На думку Л.В. Чорної, усі навчальні заклади США, які здійснюють підготовку фахівців на базі середньої освіти, належать до вищих або «післясередніх». Термін «післясередні» відповідає тому рівню в структурі освітньої системи США, який іде після середньої школи. «Післясередні» навчальні заклади – це ті заклади, які визнані освітніми громадськими чи приватними організаціями та провідними університетами [3, с. 72].

У силу цих обставин, систему вищої освіти країни формують однорічні, дворічні та трирічні інститути чи коледжі, які здійснюють підготовку фахівців різного профілю на рівні молодшого спеціаліста, на додаток до чотирирічних коледжів і університетів [2, с. 87].

Справедливим буде твердження про те, що система вищої освіти США – це сукупність навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів до професійної діяльності за всіма напрямками на базі середньої освіти. Системі вищої освіти США притаманні певні характеристики, одна з яких – *самостійність вищих навчальних закладів*, яка виявляється у підходах до формування їх організаційної структури,

визначення мети діяльності та розробки навчальних планів підготовки і робочих навчальних програм дисциплін [3].

Керівництво вищою освітою у країні є децентралізованим, оскільки відповідно до 10-ї поправки до Конституції США вся система освіти підпорядкована органам управління окремих штатів. У силу цих обставин, система освіти в туризмі вирізняється розмаїттям навчальних закладів, освітньо-професійних програм і форм підготовки при порівнянні одного штату з іншим.

Community College – це дворічний коледж. Ком'юніті-коледжі обслуговують регіон, в якому розміщуються (місто або округ). Багато студентів живуть вдома, а не в гуртожитку. Також студентами таких коледжів часто є вечірники, які працюють протягом дня. Багато які з ком'юніті-коледжів також пропонують ESL, або інтенсивні програми вивчення англійської мови.

Місцеві коледжі, як правило, мають договори з державними ВНЗ свого штату про зарахування студентів, і пройдені в коледжі курси йдуть у залік університетської програми. Професійні школи навчають студентів за такими спеціальностями: мистецтво, музика, інженерна справа, бізнес та інші професії. Деякі з них є частинами університетів. Інші – самостійні школи. Деякі з них видають дипломи магістра.

Жодна інша країна не може похвалитися такою кількістю й розмаїттям вищих навчальних закладів, як США – одних університетів там більше 150, а кількість коледжів із чотирьохрічними вузівськими програмами навчання перевищує 1900.

Другою ознакою системи вищої освіти США є *переважна кількість вищих приватних закладів порівняно з державними*. Дві третини університетів США є приватними [5].

Узагалі, всі американські ВНЗ можна поділити на приватні й державні. І ті, і інші можуть бути різного рівня, причому від їхньої престижності залежить, зокрема, процедура набору та прийому абітурієнтів, а також вартість навчання. І в чотирьохрічному коледжі, і в університеті можна одержати ступінь бакалавра.

За 4 роки студент повинен засвоїти близько 30 дисциплін. Перший і другий курси спрямовані на одержання базових знань, третій та четвертий – вивчення спеціальних дисциплін. Навчальні плани американських ВНЗ відрізняє можливість максимально широко комбінувати предмети на вибір. Для одержання ступеня необхідно набрати задане число залікових аудиторних годин (кредитів), а також мати середній бал (Graduate Points Average, GPA) не нижче певного встановленого рівня [4].

Другий щабель вищої освіти (Graduate Level) – це магістерські програми, розраховані в середньому на два роки. Їх слухачі становлять майже 52% іноземців, що навчаються в США. Вищий науковий ступінь – доктор філософії (Ph) – можна одержати після трьох років навчання та захисту дисертації. Як правило, на цей ступінь можуть претендувати власники ступеня магістра, але в ряді випадків у докторантуру приймають і бакалаврів.

США – батьківщина ступеня MBA (Master of Business Administration), що сьогодні користується надзвичайним попитом у всьому світі. Програми цього типу американських бізнес-шкіл дуже популярні. В Америці знаходяться майже 60% провідних бізнес-шкіл світу, які в цілому пропонують 700 програм навчання на цей ступінь. Іноземні студенти також воліють вивчати в Америці менеджмент, економіку – тобто дисципліни, в яких американці є безперечними лідерами. Великим попитом користуються також право, медицина, фізика, інженерні та природничі науки, математика та інформатика.

Вступникам на магістерські програми необхідно витримати тест GRE (Graduate Record Examination), а тим, хто планують вивчати менеджмент та бізнес-адміністрування – тест GMAT (Graduate Management Admission Test).

Рішення про зарахування студентів приймає спеціальна приймальна комісія або факультет того університету, до якого абітурієнт збирається вступати. Критерії, що впливають на рішення про прийом і виділення фінансової допомоги, визначаються університетом. Фактори, що впливають на результат (кількість вільних місць, конкурс, розмір фінансової допомоги тощо), змінюються щороку. У курсі навчання в коледжі студенти США звичайно вивчають широкий спектр навчальних дисциплін. Більшість студентів не спеціалізуються в одній спеціальності аж до магістратури.

Перші два роки коледжу називаються роками «новачка» та «другокурсника». У деяких школах від новачків і другокурсників вимагають брати курси в різних галузях навчання:

література, наука, соціальні науки, мистецтво, історія тощо. Новачки та другоккурсники відомі як «underclassmen».

«Джуніор» та «старший», або третій і четвертий роки навчання, є «старшими курсами». Такі студенти називаються «upperclassmen». Вони, коли вступають на третій курс, повинні обрати спеціальність. Студенти мають засвоїти певну кількість курсів з цього напрямку. У деяких школах студенти також обирають «minor» (друга спеціальність). Зазвичай водночас студенти обирають декілька додаткових, «екстра-курсів», в інших областях [5].

У кожного студента є радник з викладацького складу, що веде курс за фахом студента. Цей радник допомагає студенту обрати програму навчання. У міжнародного студента також є радник міжнародного студента. Ця людина допомагає міжнародним студентам звикнути до життя в США, регулює візові та інші проблеми, а також організовує позакласну програму.

Аудиторні заняття варіюються від великих лекцій для декількох сотень студентів до «семінарів» (дискусійні класи), в яких беруть участь лише кілька студентів. Професори зазвичай пропонують список навчальної літератури щотижня. Вони також вимагають декілька письмових звітів (робіт) протягом кожного семестру. Студенти повинні вчасно ознайомитися із запропонованою навчальною літературою, щоб адекватно брати участь у дискусійних класах і розуміти матеріали лекцій. Студенти наукових факультетів і шкіл, крім того, повинні проводити певний час у лабораторіях.

Кожен курс дає студенту певну кількість «кредитів», або «кредитних годин». Це число приблизно дорівнює кількості годин з певного предмету, які студент проводить у класі протягом тижня. Звичайно за один курс студенту зараховується від 3 до 5 кредитів. Повна програма в більшості шкіл звичайно оцінюється в 12 або 15 кредитних годин (4 або 5 курсів за семестр). Міжнародні студенти повинні записатися на повну програму протягом кожного семестру.

Якщо студент переводиться в інший університет до одержання диплома, то більшість кредитів, отриманих у першому університеті, будуть зараховані в новому. Це означає, що студент може перевестися в інший університет, але закінчити його в той же або приблизно в той же час [3].

Професори ставлять кожному студенту оцінку за кожен курс. Оцінки базуються на такому:

- участь в аудиторних заняттях. Обговорення питання. Студенти повинні брати участь у дискусіях, особливо на семінарах. Це дуже важливий фактор у визначенні оцінки студента;
- тести та перевірочні роботи протягом семестру. Зазвичай даються під час аудиторних занять;
- дослідження та лабораторні звіти;
- тести або «контрольні опитування». Іноді професор проводить неоголошене «контрольне опитування». Звичайно результати цієї роботи не дуже сильно відображаються на підсумковій оцінці, але вони стимулюють студентів до постійної роботи з теми та до гарної відвідуваності;
- фінальний іспит. Проводиться через певний час після останнього заняття курсу [4].

Щоб знайти гарну роботу, випускникові коледжу з дипломом бакалавра варто подумати про магістратуру або аспірантуру.

Академічні магістерські програми зазвичай проводяться з історії та філософії. Одержання ступеня магістра є необхідним кроком для подальшого одержання ступеня доктора. Більша частина часу в магістратурі віддана аудиторним заняттям. Кандидат на одержання ступеня магістра повинен підготувати й провести дослідження, що називається «master's thesis».

Багато шкіл розглядають ступінь магістра як перший крок до вступу в докторантуру. Але в інших школах студенти можуть готуватися безпосередньо до докторантури, навіть не маючи ступеня магістра. Для одержання ступеня доктора може знадобитися 3 або більше років. Для іноземних студентів ця програма триває п'ять або шість років [5].

Протягом перших двох років більшість кандидатів на докторський ступінь навчаються в класах і семінарах. Протягом принаймні одного року студенти проводять своє досліджен-

ня та пишуть тези або дисертацію. Ця робота містить погляди кандидата, його розробки і дослідження, які ще не були опубліковані. Більшість університетів, що присуджують докторські ступені, також вимагають від кандидатів уміння читати на двох іноземних мовах, провести певний час у класі, пройти кваліфікаційний іспит та усний екзамен з тієї ж теми, що й дисертація.

Уряд США фінансує, наприклад, програми аспірантських і докторських стипендій ім. Едмунда Маски, програму ім. Фулбрайта тощо. При цьому, як правило, стипендію або грант легше одержати тим, хто збирається їхати в США на магістерську програму або в докторантуру.

MBA (Master of Business Administration) – найбільш популярний ступінь у сфері менеджменту і управління. Ступінь MBA з'явився в 1902 р. і з того часу користувався незмінною популярністю як мінімум на території США. Пік же популярності і всесвітнього визнання припадає на 90-ті роки XX ст. MBA – програми для бізнесменів зі стажем роботи 3–5 років. При цьому не важливо, за якою спеціальністю вони отримали раніше диплом про вищу освіту.

На сьогоднішній день лідерами MBA-освіти, як і раніше, залишаються американські бізнес-школи, але останніми роками розрив у цій сфері між Європою і США поступово скорочується [4].

Основа системи MBA – систематизоване навчання мистецтва бізнесу. На початку XX ст. Дартмутський коледж (Dartmouth College) першим зробив спробу такого навчання. Перший набір на програму **M.C.S. (Master of Commercial Science)** склав 7 осіб. Таким чином, члени цієї «прекрасної сімки» стали першими дипломованими бізнесменами світу, а Дартмутський коледж у невеликому містечку Ганновер штату Нью-Гемпшир – колыскою нового виду освіти, бізнес-школа якого зараз вважається однією з найкращих у світі [5].

MBA в класичному розумінні – це післявузівська спеціалізована професійна освіта у сфері бізнесу. Вона необхідна, якщо людина хоче присвятити себе бізнесу, здобути спеціалізовані знання, навички, зв'язки і додаткові можливості. Коли всі ці наміри перетворюються в усвідомлену стратегію власного професійного зростання людини, тоді можна сказати, що ступінь MBA призначений саме для неї.

Такі поняття, як реклама, маркетинг, логістика, управління фінансами, підбір і стимулювання роботи персоналу, організація різних бізнес-процесів єдині у всьому світі. Бізнес стає все більш глобальним та інтернаціональним явищем. У сфері бізнес-освіти існують декілька наукових ступенів:

Bachelor of Business Administration (BBA) – бакалавр бізнес-адміністрування. У більшості іноземних університетів цей ступінь присуджується після чотирьох років навчання на денному відділенні.

Master of Business Administration (MBA) – магістр ділового адміністрування. Цей ступінь отримують випускники університетів або інших ВНЗ, що спеціалізуються у сфері ділового адміністрування, після додаткових двох років навчання.

Doctor of Business Administration (DBA) – доктор ділового адміністрування, вищий професійний ступінь у сфері бізнес-освіти. На Заході DBA існує вже давно. В ієрархії академічних ступенів DBA (доктор ділового адміністрування) йде за MBA (магістр ділового адміністрування) і умовно прирівнюється до Ph (доктор філософії).

Зазвичай MBA-освіту бажають отримати дві категорії людей. Перша категорія – менеджери середнього рівня, які прагнуть зрости в професійному плані і стати керівниками. Друга категорія, яка практично подібна до першої, – це власники, співвласники і топ-менеджери різних компаній, у тому числі й найбільших банків, холдингів тощо. Якщо перші приходять для того, щоб вчитися і просуватися далі у сфері бізнесу, то інші – для того, щоб вчитися і тим самим отримати якусь гарантію того, що вони не втратять свої позиції в майбутньому [5].

MBA (Master of Business Administration) – це програма професійної вищої освіти, що дозволяє одержати ступінь Магістра Ділового Адміністрування. Це найбільш популярна ділова міжнародна кваліфікація. Ця програма ставить за мету формування навичок висококваліфікованого менеджера, що володіє широкими та універсальними знаннями в управлінні бізнесом. Ця кваліфікація з'явилася в США майже 90 років тому. Сьогодні більш ніж 1000 бізнес-шкіл, університетів, інститутів в усьому світі пропонують MBA [4].

Основна причина, чому студенти хочуть одержати MBA – це реальна перспектива підвищення заробітної плати, а також відкриття нових можливостей у кар'єрі. Якісна програма, розвиваючи особисті навички студентів і в той же час розширюючи їхні знання у сфері управління в контексті глобального бізнесу, дозволяє розширити перспективи майбутньої кар'єри, виявити професійний потенціал. Значна кількість студентів, що одержують MBA, розглядають свою кваліфікацію як своєрідний пропуск для того, щоб зайняти високу посаду у великій компанії.

Програма MBA призначена, як правило, для людей, що закінчили ВНЗ і пропрацювали якийсь час за фахом, щоб, з одного боку, отримати досвід, а з іншого – зрозуміти, що здобутих знань уже не достатньо.

Одержання MBA дозволяє її власникові не тільки ліквідувати недоліки освіти, але й значно прискорити кар'єрне зростання або змінити профіль свого роду діяльності. На програму MBA йдуть і процвітаючі власники власного бізнесу, і менеджери великих компаній, банків, і недавні студенти, що прагнуть зробити успішну кар'єру в бізнесі.

Для того, щоб вступити на програму MBA, необхідно мати диплом про вищу освіту в будь-якій сфері та певний досвід роботи в бізнесі, а також пройти співбесіду й тестування. Як правило, претенденти повинні здати загальний іспит GMAT, що являє собою ряд тестів. Студенти, для яких англійська мова не є рідною, зобов'язані також здавати тест на знання англійської мови – TOEFL.

Програми MBA можуть бути із системою full-time, part-time або навчання дистанційно. Програми full-time звичайно тривають рік, у той час як система part-time становить у середньому 2–3 роки, але це дозволяє студентам, крім навчання, ще й працювати. Навчаючись дистанційно, студент самостійно вивчає дисципліни, має можливість одержати письмові рекомендації викладача й відповіді на питання, а потім здає іспит з кожної навчальної дисципліни.

Навчання за системою part-time або дистанційною системою – це, насамперед, високоінтелектуальна робота, яка вимагає від слухачів програми значних індивідуальних зусиль й особистих зобов'язань щодо виконання всіх основних вимог програми. Оскільки MBA – це освіта, що має практичну спрямованість, то в ході навчання значний час приділяється знайомству з діяльністю реальних компаній, застосовується метод «кейс-стаді», використовуються активні методи навчання (майстер-класи, ситуаційні й рольові ігри). Викладачі в бізнес-школах є не просто теоретиками, а, як правило, самі працюють у реальному бізнесі, займають керівні позиції або займаються консультуванням [3].

Ступінь MBA дозволяє отримати сучасні професійні знання й навички у сфері менеджменту для організації власного бізнесу, роботи у великій компанії, в цілому для забезпечення успішного кар'єрного зростання.

Програма DBA дозволяє одержати вищий професійний ступінь у галузі ділового адміністрування. В ієрархії академічних ступенів DBA (доктор ділового адміністрування) йде за MBA (магістр ділового адміністрування) і умовно прирівнюється до Ph (доктор філософії). Кардинальна відмінність DBA від Ph полягає в тому, що DBA розраховане в основному на навчання діючих топ-менеджерів, а Ph – науковий ступінь, для одержання якого потрібно засвоювати академічні дисципліни. При цьому наявність одного із цих ступенів зовсім не визначає напрям кар'єри, але частіше в бізнес ідуть після DBA, а в академічну сферу – після Ph.

За задумом творців DBA, програма мала була стати чимось на кшталт VIP-навчання для бізнес-еліти. Вступники на цю програму вже стали успішними підприємцями, але їм не вистачає вміння глобально осмислювати процеси, що відбуваються в економіці. Якщо MBA вчить, як правильно керувати бізнесом, то DBA дозволяє досконально досліджувати та аналізувати бізнес-процеси і контролювати їх перебіг у компанії.

Висновки. Таким чином, ознайомлення з особливостями організації системи вищої освіти в США стає вагомим для українських освітян, які прагнуть до докорінної зміни якості вищої освіти, появи нових акцентів в освітній політиці.

Список використаної літератури

1. Дамблтон Д.Д. Американский коммунальный колледж: [Статті из США / комент. А. Владиславлева, Т. Латыша] / Д.Д. Дамблтон // Вестник высшей школы. – 1991. – № 2. – С. 88–96.

2. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США / О. Романовський // Освіта і управління. – К., 1999. – № 2. – С. 160–170.
3. Чорна Л.В. Практична підготовка в університетах та коледжах США / Л.В. Чорна // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в галузі економіки: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. статей за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ 14 квітня 2009 р.) / М-во освіти і науки України. – Луганськ, 2009. – С. 184–185.
4. Astin A. The changing American college student: Thirty-year trends, 1966–1996 / A. Astin // Higher Education. – 1998. – Vol. 21. – № 2. – P. 115–135.
5. The 2000 Standard Occupational Classification (SOC) [Електронний ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: <http://www.bls.gov/SOC/>

В статье рассматриваются основные характеристики высшего образования в США.

Ключевые слова: высшее образование, бизнес-администрирование, программа MBA, колледж, университет.

Fundamental characteristics of higher education in the USA have been reviewed in the article.

Key words: higher education, business-administration, MBA program, college, university.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 378.4 (494:100):008-022.218

Т.А. РАДЧЕНКО,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Дніпродзержинського державного технічного університету*

МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ШВЕЙЦАРІЇ ЯК ЧИННИК ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті з'ясовано сутність міжнародної співпраці університетів Швейцарії. Визначено основні міжнародні та європейські освітні асоціації, членами яких є університети Швейцарії, що свідчить про відповідність цих вищих навчальних закладів певним міжнародним стандартам.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти; міжнародна співпраця; університет; Швейцарія.

Постановка проблеми. У ХХІ ст. стрімкий розвиток глобалізації, технологічного прогресу, розширення інтеграції зумовили актуалізацію проблеми розвитку вищої освіти, на яку покладаються великі сподівання. Як зазначено в Заключній доповіді Всесвітньої конференції з вищої освіти «Вища освіта в ХХІ столітті: підходи і практичні заходи», що відбулася в Парижі в 1998 р. та в якій взяли участь представники 182 країн світу, «вища освіта набула безпрецедентного значення в нинішньому суспільстві як найважливіший компонент культурного, соціального, економічного та політичного розвитку і як наріжний камінь, на якому ґрунтуються створення ендегенного потенціалу, зміцнення прав людини і забезпечення сталого розвитку, демократії та миру в умовах справедливості» [1, с. 2].

До нових тенденцій у вищій освіті, пов'язаних з викликами часу та особливостями міжнародного життя, належать: збільшення масштабів вищої освіти, обумовлене зростанням ролі науки у виробництві та суспільстві (відбувається стрімке кількісне зростання студентів вищих навчальних закладів), диверсифікованість вищої освіти за інституціональними формами, рівнями і змістом та інтернаціоналізація вищої освіти, яка сьогодні стрімко набирає силу [2]. Як найбільш істотні причини інтернаціоналізації вищої освіти російський науковець І. Зорніков виділяє такі: політичні (демократизація світового співтовариства, розвиток інтеграційних процесів у політичній та соціальній сферах); економічні (глобалізація економіки і технологій, вимоги світового і регіональних ринків праці); культурні й ідеологічні (зростання міжнародної відкритості і розвиток діалогу національних культур); академічні (інтернаціональний характер наукових знань, універсальна основа освіти і науково-дослідної діяльності, формування міжнародних стандартів якості) та інформаційні (нові інформаційні технології, глобальні мережі) [там же].

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти стали предметом наукових розвідок як зарубіжних (Ф.Дж. Альтбах (Philip G. Altbach), Тодд М. Девіс (Todd M. Davis), Дж. Форест (James J.F. Forest), Н. Фоскетт (N. Foskett) та ін.), російських (С. Баташова, К. Ніконова, Г. Синіцина та ін.), так і українських науковців (С. Вербицька, Р. Ковальчук, Л. Курій, О. Локшина, Є. Пузирьов, А. Сбруєва та ін.). На думку дослідників, вища школа може відповісти на глобальні виклики ХХІ ст. тільки узгодженими спільними діями, оскільки «національні системи вищої освіти не можуть розвиватися поза глобальними процесами і тенденціями, поза запитамі світового ринку праці» [3]. Тому інтернаціоналізація вищої освіти тлумачиться ними як «об'єктивний процес стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, на основі загальних цілей і принципів, що відповідає потребам світової спільноти і відображає прогресивні тенденції нового століття» [там же].

Міжнародне співробітництво в освітній сфері набуває сьогодні великого значення, оскільки дозволяє готувати фахівців, які відповідають вимогам ринку праці країн світу. Інтернаціоналізація освіти передбачає приєднання до міжнародних асоціацій університетів, обмін досвідом, організацію міжнародних освітніх та наукових проектів, проведення наукових конференцій, спільні навчальні програми, мобільність студентів і викладачів тощо.

Мета нашої статті – з'ясувати сутність міжнародної співпраці університетів Швейцарії, що є чинником полікультурності навчального процесу в країні.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, вища освіта Швейцарії представлена 10 кантональними університетами (Базеля, Берна, Женеви, Лозанни, Лугано, Люцерна, Невшателю, Санкт-Галлена, Фрібура, Цюриха) та 2 федеральними технологічними інститутами (Федеральні політехнічні школи Лозанни та Цюриха). Інтернаціоналізація вищої освіти є одним з пріоритетних напрямів освітньої політики Швейцарії. Швейцарські університети беруть участь у програмах міжнародного співробітництва, мають великий відсоток викладачів і студентів, які задіяні в програмах академічних обмінів, невпинно збільшується кількість іноземних студентів, які навчаються у швейцарських вишах, організовуються мовні програми і курси для адаптації іноземних студентів і викладачів тощо.

Особливого значення набула участь швейцарських університетів у міжнародних асоціаціях університетів та договорах з університетами-партнерами. Університети Швейцарії є членами багатьох міжнародних та європейських освітніх асоціацій, що свідчить про відповідність цих вищих навчальних закладів певним міжнародним стандартам. Їх діяльність спрямована на інтернаціоналізацію освіти, зміцнення зв'язків між вищими навчальними закладами, а саме: обмін інформацією та досвідом, проведення спільних міждисциплінарних досліджень, інтеграція в навчальні програми міжнародних освітніх стандартів, спільні навчальні програми, участь у міжнародних програмах обміну тощо. Розглянемо членство швейцарських університетів у деяких освітніх асоціаціях докладніше.

Усі кантональні університети та федеральні політехнічні школи Лозанни і Цюриха є членами Асоціації європейських університетів (*European University Association, EUA*), яка об'єднує понад 850 вищих навчальних закладів з 47 країн світу. Як експертний центр з вищої освіти і науки, EUA підтримує університети через: політику просування, надаючи можливість університетам та іншим вищим навчальним закладам відповідати зростаючим очікуванням щодо їх внеску в майбутній розвиток суспільства знань Європи; захист цієї політики перед керівними органами на різних рівнях і забезпечення того, що голос університетів буде почутий; інформування членів EUA щодо політичних дебатів, які вплинуть на їх розвиток; удосконалення їх знань і компетентності через проекти, які залучають окремі установи і які приносять їм вигоду, а також через розвиток політики підтримки; зміцнення управління та менеджменту установ через ряд дій, спрямованих на двостороннє навчання, обмін досвідом та передачу найкращої практики; розвиток партнерства у вищій освіті і науці між Європою і світом з метою зміцнення позиції європейських університетів у глобальному контексті [8].

Федеральна політехнічна школа Цюриха входить до Міжнародного альянсу дослідних університетів (*International Alliance of Research Universities, IARU*) – об'єднання 10 провідних наукомістких університетів світу разом з Австралійським національним університетом, Національним університетом Сінгапуру, Пекінським університетом, Каліфорнійським університетом (у місті Берклі), Кембриджським, Копенгагенським, Оксфордським, Токійським та Єльським університетами. Альянс розпочав свою роботу в січні 2006 р., зосередивши свою діяльність на вирішенні важливих завдань, що стоять сьогодні перед людством. Так, як одну з ключових ініціатив ним визначено довгострокові рішення щодо зміни клімату (в 2009 р. організовано Міжнародний науковий конгрес зі зміни клімату); деякі члени альянсу співпрацюють у великих проектах, що стосуються старіння, довголіття і здоров'я людини, глобальної безпеки і сталого розвитку міст; розроблено ряд глобальних ініціатив у галузі освіти, спрямованих на культивування почуття світового громадянства та лідерства серед студентів тощо [10].

Університети Женеви та Цюриха приєдналися до Ліги європейських дослідних університетів (*League of European Research Universities, LERU*), заснованої в 2002 р. Сьогодні Ліга, яка об'єднує 21 університет, що виконують великий обсяг наукових досліджень, сприяє підвищенню конкурентоспроможності європейських дослідних університетів на світовому ринку [11].

Федеральні політехнічні школи Лозанни і Цюриха входять до Конференції європейських шкіл перспективної інженерної освіти і досліджень (*Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research, CESAER*), заснованої в 1990 р. Основним завданням організації, яка налічує сьогодні 57 навчальних закладів з 25 країн світу, є забезпечення високої якості інженерної освіти в Європі [6].

Університет Базеля – член Європейської конфедерації університетів Верхнього Рейну (*The European Confederation of Upper Rhine Universities, EUCOR*) разом з двома німецькими університетами – Фрайбурзьким університетом Альберта-Людвіга і технологічним інститутом Карлсруе – та двома французькими університетами – університетом Страсбурга та університетом Верхнього Ельзасу – з метою співробітництва у всіх галузях навчання та наукових досліджень, стажування викладачів, обміну студентами (студенти мають можливість слухати лекції в університетах-партнерах англійською, німецькою та французькою мовами), розробки загальних навчальних програм тощо [12]. Також зазначимо, що університет Базеля є членом асоціації європейських університетів під назвою «Утрехтська мережа» (*Utrecht Network*). Організація, яка була заснована на початку 1980-х рр., сьогодні об'єднує 31 університет з 29 країн світу з метою сприяння інтернаціоналізації вищої освіти. Однією з найважливіших ознак інтернаціоналізації освіти є наявність іноземних студентів у вищих навчальних закладах. Утрехтська мережа здійснює програми обміну студентами. Проте обмін студентами не обмежується лише європейськими університетами, хоча кожний навчальний рік мобільність студентів у межах Утрехтської мережі становить близько 1200 студентів. Щороку майже 100 студентів беруть участь у програмі обміну з американськими університетами завдяки співпраці з асоціацією «Міжнародні університети Середньої Америки» (*Mid-America Universities International*) на Середньому Заході Америки та майже 50 студентів – з австралійськими університетами завдяки співпраці з «Австралійсько-європейською мережею» (*Australian-European Network*). Також Утрехтська мережа здійснює програми обміну викладачами, організовує літні школи, виступає за інтернаціоналізацію навчальних планів, спільних програм і подвійних / спільних ступенів [13].

Університет Женеви є членом Коїмбрської групи (*Coimbra Group*) – об'єднання 40 найстаріших європейських міждисциплінарних університетів, яке було засноване в 1985 р. і почало свою діяльність у 1987 р. Коїмбрська група прагне до створення академічних і культурних зв'язків з метою сприяння в інтересах своїх членів інтернаціоналізації, академічному співробітництву, передовому досвіду в галузі навчання і досліджень, а також служінню суспільству. Крім того, метою групи є впливати на європейську політику в галузі освіти та розвивати найкращу практику на основі взаємного обміну досвідом [5]. Так, Європейський інститут університету Женеви разом з 8 провідними університетами світу під головуванням Інституту європейських досліджень Вільного університету Брюсселю бере участь у міжнародній програмі на рівні спільної докторантури Еразмус Мундус «Глобалізація, Європейський Союз та принцип багатосторонніх відносин», яка стартувала в 2010 р. та розрахована на 5 років. Сьогодні за цією програмою 19 докторантів – представників 16 національностей виконують дисертаційні дослідження під керівництвом провідних учених світу [7].

Як було зазначено вище, виступаючи за мобільність студентів, швейцарські університети підписують двосторонні та багатосторонні угоди з європейськими університетами. У 2011 р. набула чинності нова двостороння угода між Швейцарією та ЄС щодо участі країни як асоційованого члена в двох європейських освітніх програмах: «Освіта впродовж життя» (*Lifelong Learning*), яка стосується загальної освіти і професійної освіти та «Молодь в дії» (*Youth in Action*) щодо неформальної освіти молоді [9].

Сьогодні Швейцарія активно працює над розвитком двостороннього наукового співробітництва з країнами за межами Європи. У 2007 р. швейцарські освітні менеджери назвали Китай, Індію, Росію, Південну Африку, Японію, Південну Корею, Бразилію та Чилі як пріоритетні країни для наукового співробітництва зі швейцарськими університетами [там же].

Офіційною програмою Швейцарської Конфедерації, яка спрямована на розвиток співпраці і обміну студентами між США та Швейцарією, є програма *ThinkSwiss*, згідно з якою американським студентам надаються гранти на поїздки для перебування в літніх школах найпрестижніших швейцарських університетів. Як і їхні американські колеги, швейцарські університети пропонують першокласні можливості для отримання освіти в різних галузях

знань, широкий спектр навчальних і науково-дослідних програм англійською мовою [4]. Навчання за межами країни, як вважають у Швейцарії, якнайкраще сприяє як професійному становленню студентів, так і збагаченню особистого досвіду людини щодо спілкування з представниками інших культур. Саме мобільність сьогодні є запорукою якісної освіти.

Висновки. Отже, географія наукових контактів швейцарських університетів невпинно розширюється. Їх членство в освітніх об'єднаннях розширює європейські можливості для академічної мобільності студентів, викладачів та науковців, сприяє не лише отриманню нових знань, а й збагаченню особистого досвіду людини щодо спілкування з представниками інших культур, встановленню міжособистісних контактів, а також поглибленню знання іноземних мов. Підкреслимо, швейцарський освітній простір, будучи полікультурним з позиції історичної традиції, розширює межі взаємодії у міжнародній педагогічній реальності.

Список використаної літератури

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад / Всемирная конференция по высшему образованию. – ЮНЕСКО: Париж, 1998. – 138 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345rb.pdf>
2. Зорников И.Н. Международная деятельность современного университета: вызовы нового столетия / И.Н. Зорников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/inzor/paper1.htm#15a>
3. Синицына Г.П. Некоторые аспекты интернационализации высшего образования / Г.П. Синицына, С.М. Баташова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o50.htm>
4. About ThinkSwiss [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thinkswiss.org/about-thinkswiss>
5. Coimbra Group [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coimbra-group.eu/index.php?page=about-us>
6. Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cesaer.org/en/about/about-cesaer/>
7. Erasmus Mundus Joint Doctorate. Globalisation, the EU & Multilateralism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.erasmusmundus-gem.eu/>
8. European University Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx>
9. Higher education and research in Switzerland, 2011 / Edited by Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS). – Bern, 2011. – 54 p.
10. International Alliance of Research Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iaruni.org/about-us/about-iaru>
11. League of European Research Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leru.org/index.php/public/home/>
12. University of Basel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unibas.ch
13. Utrecht Network [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.utrecht-network.org/en/site/about>

В статье выяснена сущность международного сотрудничества университетов Швейцарии. Определены основные международные и европейские образовательные ассоциации, членами которых являются университеты Швейцарии, что свидетельствует о соответствии этих высших учебных заведений определенным международным стандартам.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования; международное сотрудничество; университет; Швейцария.

The essence of Swiss universities' international cooperation is clarified in the article. Membership of Swiss universities in the principal international and European educational associations is defined, demonstrating the conformity of those institutions of higher education to certain international standards.

Key words: internationalization of higher education; international cooperation; university; Switzerland.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378

Л.М. НІКОЛЕНКО,
*аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНИХ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо впровадження різних форм групової діяльності у позааудиторній сфері вищого навчального закладу; визначено інноваційні форми організації групової взаємодії, найбільш сприятливі для формування соціально спрямованих лідерських якостей студентів у діяльності студентських громадських об'єднань.

Ключові слова: лідерські якості, студентські громадські об'єднання, соціальне становлення, форми групової роботи, позааудиторна діяльність.

Нині кардинально змінюються підходи до змісту вищої освіти, адже навчальні заклади поряд із наданням професійної підготовки мають допомогти молоді усвідомити необхідність саморозвитку таких особистісних якостей і навичок діяльності, які сприятимуть суспільному прогресу і закріпленню цінностей суспільства сталого розвитку.

Постановка проблеми. Відповідно, на вищу освіту покладається місія створення соціально-педагогічних умов формування необхідних лідерських якостей та надання студентам можливостей для прояву і розвитку особистісних рис і умінь, які дадуть змогу кожному стати самодостатнім корисним членом суспільства. З нашої точки зору, найкращі можливості для цього відкриваються у процесі діяльності студентських громадських об'єднань.

Участь у громадських об'єднаннях завжди мала значний вплив на становлення особистості студента. Студентські громадські об'єднання є тим соціальним простором, де молодша людина отримує реальну можливість практично засвоїти досвід соціальних взаємовідносин, у процесі їх діяльності створюються умови для розвитку соціальної активності, тому проблема формування лідерських навичок у їх діяльності набуває усе більшого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи підготовленості сучасного молодого покоління до діяльності у різних соціумах вивчали І. Зверева, М. Іщенко, Б. Лихачов, Л. Міщук та ін. Визначення місця людини в соціумі та аналіз основних його сфер стало предметом досліджень В. Бочарової, Л. Буєвої, І. Кона, І. Семенової та ін. Закони організації навчально-виховного процесу, умови, зміст, форми, методи та функції соціалізації молоді представлено в працях В. Алфімова, А. Аніщенко, О. Белінської, А. Капської, В. Латвиновича, О. Мудрика, С. Савченка, О. Севаст'янової, Л. Столярчука, Т. Стефаненка, Н. Чернухи. Важливий внесок у розроблення проблеми особистісного становлення зробили такі провідні психологи, як Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін та ін. Проблема формування морального досвіду і ціннісних орієнтацій, базової культури особистості як внутрішньої основи соціалі-

зації стала предметом досліджень І. Беха, О. Газмана та інших педагогів. Разом з тим процес соціального становлення і формування соціально необхідних лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань на сьогодні є мало вивченою і досить актуальною проблемою. З нашої точки зору, ефективність цього процесу значною мірою залежить від правильного вибору та організації найбільш сприятливих форм роботи щодо формування у студентської молоді соціально необхідних рис лідера.

Відповідно до цього **за мету** у цій статті ми ставимо розгляд форм організації групової взаємодії з формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань.

Згідно з поставленою метою нами було визначено основні **завдання**: здійснити аналіз психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури щодо впровадження різних форм групової діяльності у позааудиторній сфері вищого навчального закладу; на основі проведеного аналізу, вивчення теоретичних наукових джерел та емпіричного досвіду визначити інноваційні форми організації групової взаємодії, найбільш сприятливі для формування соціально спрямованих лідерських якостей студентів; з'ясувати перспективи щодо подальших досліджень у цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з окресленого нами питання хочемо почати з констатації того, що проблеми соціального становлення молодшої людини є проблемами інтегральними, і головне завдання, пов'язане із забезпеченням саморозвитку, самореалізації нею власних потреб та інтересів полягає у створенні умов для задоволення інтересів особистості, формування її духовного обличчя. Пошуки себе, свого місця в житті, вибору професії тим успішніші, чим ближчі вони до реального життя, чим об'єктивнішими виявляться форми діяльності того чи іншого студентського об'єднання [4: 4]. У цьому сенсі найбільш дієвим інструментом педагогічного впливу на процеси соціалізації виступає позааудиторна діяльність з огляду на її високу технологічність при організації, управлінні й контролі. Доцільно організована система позааудиторної діяльності у виші, яка охоплює всі сфери студентського життя, усю різноманітність напрямів і форм позанавчальної роботи, спроможна створити сприятливі умови для інтегрування індивідуальності, формування повноцінної особистості, здатної до творчої самореалізації, прояву лідерських здібностей і навичок. Таким чином, широкий розвиток студентських громадських об'єднань відкриває необмежені можливості для постійного самовдосконалення молодшої особистості.

Зрозуміло, що різні об'єднання мають свої особливості та форми організації спільної творчої діяльності з розвитку навичок соціальної поведінки та необхідних особистісних рис студентів. Класифікація цих форм роботи у вищому навчальному закладі має за основу класифікації відомих традиційних форм роботи з дитячими колективами, які вивчали Є. Титов, М. Рожков, П. Уманський, С. Поляков, П. Байбородова та ін. науковці.

Так, учені П. Байбородова і М. Рожков запропонували поділяти форми виховної роботи на основі кількісного показника (ним може виступати час або кількість учасників) та якісного (це може бути вид, результат діяльності, інформаційний обмін, суспільно значущий продукт). Наприклад, за часом проведення форми роботи поділяються на короткочасні, тривалі й традиційні; за видом діяльності є навчальні, трудові, спортивні, мистецькі форми діяльності.

На думку Є. Титова, форми виховної роботи поділяються на заходи, справи та ігри. Заходи – це заняття, події, ситуації, організовані педагогами відповідно до мети та завдання виховної діяльності; справи – спільна діяльність, важливі події, здійснювані членами будь-якого колективу; ігри – це уявна або реальна діяльність, організована в колективі з метою відпочинку, розваги, навчання.

Класифікації форм виховання взаємопов'язані, але, залежно від обраного педагогом підходу, одна і та ж форма може бути віднесена до того чи іншого виду роботи. Порівняння ефективності різних форм спільної діяльності свідчить, що перевагу мають групові форми, завдяки можливості під час їх проведення оперативно змінювати педагогічну тактику відповідно до зміни умов та ситуацій взаємодії.

У навчальному посібнику з педагогіки під редакцією професора В. Риндака вказується на те, що груповими формами роботи є всі види колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів і студентів, діяльність наукових об'єднань, гуртків, клубів, студій різного спрямування, групові бесіди, зустрічі, диспути тощо [6].

У дослідженні ми віддаємо перевагу інноваційним нестандартним видам групової роботи, які за своєю суттю мають зробити процес формування лідерських якостей особистості найбільш ефективним. Нашу увагу привернула класифікація форм спільної діяльності за часовим критерієм П. Уманського та С. Полякова, які пропонують такі інноваційні види виховної роботи: захист (кожна група виступає, діє сама по собі, а об'єднує учасників тільки спільна тема), естафета (спільна діяльність груп школярів, яка здійснюється в послідовності, згідно з конкретним сюжетом, сценарієм), бій (змагання між групами з використанням, наприклад, взаємообміну завданнями), хеппінг (карнавал, інсценування).

Як бачимо, інноваційні форми організації позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі можуть бути масові, групові та індивідуальні. Найефективнішими з них, як і серед традиційних, вважаються групові форми, що враховують індивідуальні зацікавлення студентів і згруповують їх за інтересами для проведення заходів, здійснюють діяльність, яка для молоді є бажаною і очікуваною. Кожна з групових форм діяльності використовується як засіб формування особистісних якостей, навичок і вмінь, що сприяють всебічному саморозвитку особистості студента – майбутньої суспільної еліти.

З нашої точки зору, вибір тієї чи іншої форми організації спільної групової роботи наперед залежить від змісту і спрямовуючої мети, а також від наявності необхідного соціального досвіду студентів. Групові форми організації діяльності студентських громадських об'єднань мають сприяти виявленню лідерів, формуванню і розвитку їх особистісних якостей і потенційних можливостей.

Означаючи найбільш ефективні форми організації студентської взаємодії, спрямовані на формування лідерських якостей особистості, вважаємо за необхідне звернутися до наукових праць сучасних дослідників і провести аналіз форм групової діяльності, виділених у них.

Так, у своєму дисертаційному дослідженні Д. Алфімов довів, що найбільш адекватними меті виховання лідерських якостей особистості школяра виступають проектна діяльність, методика колективних творчих справ, портфоліо лідера, тренінгові технології, дискусії, дебати. Науковець обґрунтував причини, з яких було обрано саме ці форми: по-перше, тому, що в умовах сучасної загальноосвітньої школи вони найбільш легко вписуються у навчально-виховний процес і дають змогу досягти мети (тобто виховати лідера) відповідно до будь-якої програми і стандартів освіти; по-друге, тому, що ці форми роботи гуманістичні, забезпечують інтелектуальний і моральний розвиток дітей, їх самостійність, комунікабельність, бажання допомогти іншим [1: 53]. Ми погоджуємося з думкою вченого і вважаємо, що обрані ним форми діяльності є визначальними і в соціальному становленні особистості студента у просторі студентського громадського об'єднання.

В. Ягоднікова засобами формування лідерських якостей старшокласників у виховному процесі загальноосвітньої школи обрала використання інтерактивних форм роботи – тренінгів, ділових та рольових ігор, колективних творчих справ та ін.; а методами – створення виховних ситуацій, особистісний приклад, вправи, дискусії, ігри, змагання тощо [10].

У аспекті нашого наукового пошуку становлять інтерес і форми діяльності, означені Г. Старковою. Досліджуючи формування лідерських якостей старшокласників у діяльності дитячих громадських організацій, науковець говорить про те, що нові незвичні форми роботи вносять у громадське життя молоді новий зміст, привертають увагу до нових проблем. Серед таких форм вона називає соціальні акції, соціальне проектування, ініціацію, ігри-змагання, предметно-практичну діяльність, колективні творчі справи, розвивальні тренінги та ін. [9].

Інші дослідники, працюючи над формуванням і розвитком лідерських якостей студентів, визначають як найбільш ефективні такі форми роботи: дискусії, імітаційні і рольові ігри, тренінгові заняття, практикуми, консультації [5]. Серед них виокремлюються конкурентні форми діяльності (конкурси, олімпіади, змагання, презентації, самопрезентації), які сприяють досягненню успіхів студентів у життєдіяльності ВНЗ, набуттю більшої впевненості у собі і «зараженню» своїми успіхами інших [8].

Спираючись на дослідження, проведені сучасними науковцями та виходячи з напрямку нашої наукової роботи, вважаємо, що такі форми організації спільної діяльності, як методика колективних творчих справ, портфоліо лідера, тренінгові технології, рольові ігри, дебати,

соціальні акції та соціальне проектування найбільше сприятимуть формуванню соціально значущих лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань.

Особливе місце серед обраних нами форм групової роботи займають пізнавальні колективні творчі справи (за І.П. Івановим), оскільки вони мають великі можливості для розвитку в студентів цілеспрямованості, наполегливості, творчої уяви, бажання пізнати невідоме, формування здатності діяти неординарно і відбуваються у душі відвертості, співробітництва й творчості. Суть пізнавальних колективних творчих справ у відкритті світу на користь один одному. На перший план у них виступає розвиток у студентів тих складових життєдіяльності, які недостатньо пізнані і потребують колективного пошуку.

Серед загально визнаних лідерських якостей важливе місце займає здатність до самооцінки особистісних дій, вчинків і досягнень. Одним із способів фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень студента є портфоліо. Ця форма роботи дозволяє бачити результати, яких досяг студент у різноманітних сферах діяльності: творчій, соціальній, комунікативній та ін.; виступає важливим елементом практико-орієнтованої діяльності студентських громадських об'єднань. Іншими словами, «портфоліо» – це «тека особистих досягнень». Нашу увагу ця форма роботи привернула тим, що завдяки їй застосуванню акцент у соціальному становленні особистості зміщується з того, чого студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє; вагомості набуває не оцінка з боку сторонніх, а самооцінка індивіда, яка відіграє значну роль у розвитку лідерських якостей. Основний сенс портфоліо – показати все, на що здатна особистість. Саме портфоліо допомагає швидко отримати інформацію про здібності, захоплення, досягнення, нахили й особливості характеру студента, тобто дає підґрунтя для успішного формування лідерських рис особистості у подальшій практичній діяльності.

Як основний спосіб розвитку лідерських якостей науковці розглядають і тренінгові технології, оскільки неможливо засвоїти досвід лідерської діяльності без набуття нової практики групової роботи, яка, у свою чергу, призводить до змін у поведінці кожного її члена. Так, К. Рудестам називає тренінгову технологію «єдиним успішним методом навчання і змінювання людини» [7: 57]. У процесі тренінгу учасники мають можливість моделювати й апробувати різноманітні уміння і навички, якості, які у подальшому вони зможуть перенести у звичайне життя. Тренінгові форми роботи засновані на розвитку особистісної активності студентів у груповій взаємодії, спонукають студентів до раціонального перетворення себе і своїх дій, спрямовують на оцінку себе як лідера, розвивають лідерський досвід і закріплюють моделі лідерської поведінки. І. Вачков розподілив тренінгові методи на дев'ять основних груп, до яких відніс методи роботи з минулими подіями (регресії, обміну досвідом, імітації), методи роботи з подіями, які відбуваються (концентрації присутності, групової рефлексії, побудови диспозиції), методи роботи з конструйованими подіями (символічного вираження, групового рішення, операціоналізації) [3]. Важливим для нас є те, що у кожному з цих методів необхідно орієнтуватися на створення умов для «проживання» учасниками подій у їх єдності з подіями минулого і майбутнього, тобто, у єдності і нерозривності в часі.

Маємо також зазначити, що під час тренінгових занять доволі не складно визначити лідерів, партнерів, активних і пасивних учасників, мотивованих і байдужих, виявити їх стиль спілкування, сильні і слабкі сторони, які виявляються у взаємодії, та відповідно будувати корекційну роботу з формування необхідних лідерських якостей.

У процесі формування лідерських рис студентів, на нашу думку, ефективним буде використання у діяльності студентських громадських об'єднань рольових ігор, тобто створення правдивих життєвих ситуацій з тим, щоб після їх програвання дати учасникам можливість оцінити презентовані ними ролі. Таким чином, для нас важливість рольових ігор полягає у навчальному ефекті спільних дій, у соціально значущих відносинах між студентами, що будуються через їх взаємодію, оскільки у грі активно розкриваються сутнісні сили людини, її лідерський потенціал, формується лідерський досвід. Гра дозволяє кожному учаснику узгоджувати в собі емоційне і раціональне, розширювати межі свого впливу на інших членів групи, співвідносити бажання лідерства та власні цінності з поглядами інших студентів.

Не менш важливою формою спільної групової діяльності студентського громадського об'єднання виступають дебати – різновид групової дискусії, метою якої є переконати у

своїй правоті третю сторону, а не один одного. Тому вербальні і невербальні засоби використовуються учасниками дебатів виключно для формування у слухачів позитивного враження від власної позиції. Дебати розвивають уміння швидко і лаконічно презентувати свої думки, адаптуватись до нестійких ситуацій, що надзвичайно важливо у постійно змінюваних умовах сучасного суспільного життя. Тому ми переконані, що, незалежно від інтересів, обраної професії та вподобань, навички дискусування й переконання у власній правоті стануть у нагоді кожному студенту і допоможуть досягти значних успіхів у подальшому житті. Під час проведення дебатів студенти вчаться бачити поставлену проблему з різних сторін, визначати можливі варіанти її вирішення, здобувають якості і навички групової взаємодії. Отже, дебати як форма спільної діяльності відіграють значну роль у формуванні лідерських якостей особистості.

Уміння лідера організувати навколо себе інших, захопити їх своєю ідеєю і привести до бажаного результату у студентських громадських об'єднаннях формується під час проведення соціальних акцій, котрі ми розуміємо як соціально значущу групову взаємодію, метою якої є позитивне перетворення соціального середовища доступними для студентів засобами. У ході здійснення соціальних акцій відбувається засвоєння інформації про соціальні об'єкти і явища, накопичення досвіду соціальної взаємодії, формування соціально необхідних лідерських якостей і навичок. Крім того, соціальні акції створюють можливість надання реальної допомоги кому-небудь. Наприклад, у Бельгії студентами факультету сурдо- і тифлопедагогіки університету Брюсселя було організовано акцію підтримки дітей. За підтримки мережі Інтернет вони організували збір коштів, які були спрямовані в дитячі будинки для дітей, які поганочують. Таким чином, під час організації та проведення соціальних акцій студенти здобувають уміння швидко орієнтуватися у соціальній ситуації, знаходити соціальну проблему та шляхи її вирішення у доступних для них формах соціальної взаємодії.

Здійснення соціальних акцій може відбуватися окремо або у межах певного соціального проекту. Соціальне проектування є більш глобальною формою організації роботи студентського громадського об'єднання, потребує більшої відповідальності, підготовки, чіткої організації і вчить молодь бачити соціальну проблему, адекватно реагувати на виклики соціальної ситуації, ставити мету, спільно знаходити шляхи її досягнення, згуртовувати інших і вести до поставленої мети. А ці риси є визначальними якостями лідера. Тому соціальному проектуванню як інноваційній формі розвитку лідерських навичок у студентському середовищі ми також надаємо особливої уваги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Завершуючи огляд основних форм роботи, спрямованих на формування лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань, хочемо зазначити, що, на наш погляд, практично будь-яка форма групової діяльності ініціює фізичну, соціальну і пізнавальну активність індивіда, і кожна з них має вагу для досягнення запланованих результатів відповідно до поставленої мети. Підтвердження цієї думки знаходимо і у праці І. Бригінець, яка констатує, що форми діяльності з розвитку лідерських якостей можуть бути різноманітними, головне, щоб здійснювалися вони ніби ненароком, без повчань і нотацій; процес формування рис лідера має бути непримусовим і ненасильницьким [2]. Ми повністю поділяємо і підтримуємо це судження.

Згідно із вищевикладеним, перспективу подальших досліджень в обраному напрямі бачимо у проведенні дослідно-експериментальної перевірки ефективності впровадження зазначених форм роботи у діяльність студентських громадських об'єднань з метою формування лідерських якостей особистості.

Список використаної літератури

1. Алфімов Д. Розвиток лідерських якостей школярів у системі особистісно орієнтованого виховання. Витоки педагогічної майстерності / Д. Алфімов // Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Полтава, 2011. – 198 с.
2. Бригінець І. Развитие лидерских качеств студентов туристического вуза во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / И. Бригінець. – Москва, 2010. – 202 с.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

4. Молодь і дозвілля (Теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання). – Вип. II. – К.: АЛД, 1996. – 208 с.

5. Новикова С. Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – / С. Новикова. – Магнитогорск, 2009. – 21 с.

6. Педагогика: учеб. пособие / В.Г. Риндак, Н.В. Алехина, И.В. Власюк и др.; под ред. проф. В.Г. Риндак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.

7. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1998. – 384 с.

8. Саляхов В. Формирование лидерских качеств студентов: на опыте подготовки менеджеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Саляхов. – Волгоград, 2008. – 24 с.

9. Старкова Г. Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Старкова. – Тамбов, 2008. – 22 с.

10. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Ягоднікова. – Луганськ, 2006. – 23 с.

В статье проведён анализ научно-педагогической литературы по вопросу внедрения разных форм групповой работы во внеаудиторной сфере высшего учебного заведения; определены инновационные формы организации группового взаимодействия, наиболее способствующие формированию социально направленных лидерских качеств студентов в деятельности студенческих общественных объединений.

Ключевые слова: лидерские качества, студенческие общественные объединения, социальное становление, формы групповой работы, внеаудиторная деятельность.

In the article the analysis of scientific and pedagogical literature concerning the introduction of different forms of group work in out-of-class activities at higher educational institutions has been made; the organisation of innovative forms of group interaction, most promoting the development of students' socially directed leadership qualities in the activities of students' public associations has been defined.

Key words: leadership qualities, students' public associations, social development, forms of group work, out-of-class activities.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 37.018.1

С.О. ТОМАШЕВСЬКА-ПРЯДУН,
*аспірант факультету педагогіки та психології
Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка*

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

У статті наведено дослідження сім'ї як соціально-педагогічного середовища; характеристики її виховного потенціалу, ефективності функціонування і впливу на підростаючі покоління; аналіз різних типів сім'ї.

Ключові слова: сім'я, особистість, соціально-педагогічне середовище, виховний вплив, тип сім'ї.

Постановка проблеми. Соціальне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних, психологічних та духовних умов, факторів, відносин, в яких існує особистість і які здійснюють вплив на її свідомість, поведінку і діяльність, формування та функціонування людини в суспільстві. Тобто це оточення людини, в якому відбувається процес її соціалізації. Поряд із терміном «соціальне середовище» широко використовується і більш вузьке поняття – «соціально-педагогічне середовище», яке, крім зазначених ознак, характеризується наявністю специфічних умов виховання і цілеспрямованого виховного впливу на особистість [4, с. 1].

Ці сфери є складними структурними утвореннями, які здійснюють безпосередній вплив на вихованця через мікрорівні – своєрідні проміжні ланки між індивідом і суспільством. Сюди належить сім'я, яка є постійним джерелом збагачення особистого досвіду, а також визначає особистісну спрямованість, життєві пріоритети і ціннісну орієнтацію [5].

Таким чином, дослідження сім'ї як незмінного соціально-педагогічного середовища є одним з пріоритетних завдань сучасної психолого-педагогічної науки.

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічну характеристику сім'ї як соціально-педагогічного середовища та її виховного потенціалу здійснили В. Ягупов [5], І. Зайченко [2] та ін. Над дослідженням проблеми типологізації сім'ї, визначенням специфіки впливу різних типів сімейних відносин на становлення, розвиток, деформацію особистості працювали Л. Маценко [3], Н. Волкова [1] та інші педагоги. Роль сімейного оточення на різних етапах процесу соціалізації, соціально-педагогічного виховання та соціальної адаптації особистості детально розкривають у своїх працях А. Штефан [4] та Л. Стадник.

Аналіз останніх публікацій із зазначеної проблеми засвідчив, що дослідження сім'ї як соціально-педагогічного середовища сьогодні стає все актуальнішим і потребує подальшої розробки і вдосконалення.

Мета статті. Здійснити цілісний аналіз сім'ї, як соціально-педагогічного середовища: охарактеризувати параметри її виховного потенціалу, ефективності функціонування і впливу на підростаючі покоління; визначити і дослідити провідні типи сім'ї, від яких залежить якість і зміст процесу виховання, формування особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – це не лише мала соціальна група, розвитку дитини. Під дією системи стосунків, що панують у кожній конкретній сім'ї, формуються світогляд людини, її смаки, уподобання, ціннісні орієнтації, загальна культура; особа здобуває необхідні уміння і навички; у неї формується досвід сімейного життя і ставлення до родини [2]. Тобто відбувається процес виховання і ціннісного орієнтування, мета яких – передати під-

ростаючим поколінням досвід, знання, орієнтації, норми і ролі, уміння і навички, необхідних для життєдіяльності в умовах існуючого суспільства.

Сім'я – це ще й первинний різновіковий колектив, який забезпечує формування особистості з усталеною поведінкою, її самореалізацію і соціалізацію. Впливу останньої зазнають не тільки діти, а й всі інші члени родини, адаптуючись до шлюбних, батьківських та інших сімейних ролей.

Таким чином, сім'я є специфічним і незамінним соціально-педагогічним середовищем. Ефективність його функціонування і впливу на підростаючі покоління залежить від виховного потенціалу, який характеризується такими параметрами:

– *соціально-культурний*. Визначається рівнем загальної культури, вихованості і освіченості батьків, інтенсивністю їх участі у розвитку і становленні дитини, усвідомленням і урахуванням впливу психологічної атмосфери сім'ї на формування нової особистості. Останнім часом провідну роль у системі сімейного виховання відіграє морально-культурний розвиток батьків, від якого залежить рівень виховного впливу на дітей і загальне благополуччя родини. Внаслідок духовної обмеженості та примітивізму (матеріальності) життєвих потреб батьки не можуть створити сприятливі умови для формування і розвитку особистості дитини. Отже, її розумовий, фізичний, духовний рівень не відповідає вимогам сучасного суспільства [1, с. 220–221];

– *соціально-економічний*. Є показником матеріальної забезпеченості, місця роботи і сім'ї в системі пріоритетів подружньої пари. Рівень добробуту сім'ї відображається на світогляді дітей, їхньому ставленні до фізичної і розумової праці, матеріальних і духовних благ. Але заможність родини не є показником вихованості дітей внаслідок підвищеної трудової зайнятості батьків. Члени подружжя, які більшість часу відводять професійній сфері, відсторонюються від дитини і один одного, пересуваючи внутрішньосімейне міжособистісне спілкування на другий план [3, с. 12]. Результатом є формування у дітей аналогічної моделі поведінки і стереотипного ставлення до місця сім'ї в житті людини. Водночас правильний розподіл пріоритетів і часу між трудовою, побутовою і родинною сферами задовольняє потреби батьків і дітей у спілкуванні і вихованні, збагачує новим соціальним досвідом особистість шлюбних партнерів, сприяє створенню в сім'ї комфортного психологічного клімату;

– *техніко-гігієнічний*. Залежить від умов проживання, забезпеченості житлом, особливостей способу життя сім'ї. Мова не йде про матеріальний достаток, а про вміння належно облаштувати навколишній простір, враховуючи техніко-гігієнічні, статеві, вікові потреби і особливості всіх членів сім'ї.

– *демографічний*. Його показниками є структура та чисельність сім'ї. Як показують соціологічні дослідження, в останні десятиліття спостерігається скорочення чисельності членів сім'ї: молоді люди часто не реєструють стосунки, переважна більшість сімей однодітні, значний відсоток становлять бездітні пари [2].

Якість і зміст процесу виховання, формування особистості дитини також залежить від типу сім'ї як соціально-педагогічного середовища. Розглянемо найважливіші для нас з існуючих типологізацій.

Залежно від наслідків впливу на формування соціальних навичок дитини розрізняють сім'ї благополучні і неблагополучні.

Благополучною є сім'я з високим рівнем моральності, духовності, гуманності, взаємної підтримки і допомоги, кооперації і раціональності вирішення проблем, що постають у процесі її функціонування. Такій сім'ї притаманні стабільний сприятливий психологічний клімат, позитивна моральна атмосфера. Між її членами формуються дружні, приязні стосунки, засновані на рівноправності, взаємоповазі, підтримці і довірі. Батьки стають взірцем доброзичливості, гуманності, оптимізму, високої моральності, які дитина охоче наслідує.

Проте такі сім'ї схильні до глибоких криз, конфліктів, навіть втрати зовнішніх ознак благополучності. Цьому посприяли такі особливості психолого-педагогічного впливу сучасних подружніх пар на дітей:

– намагання не стільки «формувати» особистість дитини, дисциплінувати її, скільки добиватися емоційної єдності, розуміння, співчуття методами психологічного тиску;

– прагнення підготувати дитину до реалій сьогодення шляхом тренування сили волі, здобуття, на їх погляд, необхідних та корисних навичок, які насправді формують матеріальну орієнтованість і меркантилізм.

– бажання батьків встановити контроль над зовнішньою поведінкою і внутрішнім світом дитини, її поглядами, бажаннями тощо.

Усе це призводить до дестабілізації психологічного клімату в сім'ї і морального, а часом й фізичного, дискомфорту, що підштовхує дитину до пошуків розуміння і духовного захисту в інших середовищах, неформальних течіях, асоціальних групах та ін. [1, с. 221–222]. У результаті сім'я може перетворитись на «зовнішньо благополучну», що є категорією неблагополучних сімей.

Неблагополучна – це сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої сприятливі умови і виховні можливості. До неблагополучних, крім вищезазначеної, також належать:

– сім'ї, що ведуть аморальний спосіб життя. У таких умовах діти зазвичай страждають від фізичних хвороб та психічних розладів, ростуть без турботи і піклування;

– сім'ї асоціальні, що конфліктують з морально-правовими нормами суспільства. Під їх впливом у дітей формуються спотворене світосприйняття, аморальність, схильність і навіть прагнення до правопорушень;

– сім'ї конфліктні, які характеризуються наявністю частих сварок, суперечок, грубощів, навіть бійок між членами родини. У дітей спостерігаються невпевненість у власних силах, підвищена збудливість, загострене почуття страху, навіть порушення психіки; вони легко потрапляють під негативний вплив навколишнього середовища (вуличних компаній, сект, розбійних груп);

– сім'ї неповні, де дитину виховує один з батьків (переважно матір). У таких умовах часто спостерігаються труднощі побутового характеру, психологічний дискомфорт, нестача спілкування. Тому нерідко дорослим і дітям не вистачає врівноваженості і доброти, виявляється роздратованість, навіть байдужість. В інших випадках члени сім'ї швидко консолідуються в критичних ситуаціях, виявляючи підвищену турботу один про одного, любов і розуміння. Кожен намагається компенсувати іншому неповноту, внаслідок чого їхні стосунки лише зміцнюються;

– сім'ї соціального ризику (малозабезпечені, багатодітні, з інвалідами, неповні), які не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов і потребують допомоги та підтримки. У таких умовах діти (та й дорослі) зазвичай переживають психологічне напруження і дискомфорт, що притаманні всім неблагополучним сім'ям [3, с. 52–53, 55–57].

Виділяють також низку типів сім'ї на основі психолого-педагогічних особливостей спілкування і міжособистісних стосунків. Розглянемо найпоширеніші полярні показники.

За характером психологічної й ціннісно-орієнтаційної єдності виділяють гармонійні і дисгармонійні сім'ї. Першим властивий природний чи створений спільними зусиллями збіг цілей, мотивів членів родини, завдяки чому забезпечується їхня психологічна сумісність і єдність. Дисгармонійним сім'ям притаманна розбіжність у системах ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів і цілей, що є головною перешкодою їх інтеграції, функціонування. Тобто для психологічної сумісності і власне існування подружжя важливе значення має взаємоузгодження індивідуальних ціннісних орієнтацій та формування на їх основі сімейної ціннісно-орієнтаційної єдності.

За ступенем включення членів родини в сімейні стосунки сім'ї поділяються на згуртовані і роз'єднані. Для перших характерна психологічна захищеність, тобто духовна та емоційна близькість дорослих і дітей, відповідальність один за одного, підтримка і довіра. Існують суперінтегровані сім'ї з досить високим ступенем згуртованості (здебільшого це сім'ї неповні – мати і дитина). Роз'єднаним сім'ям притаманна духовна й емоційна відособленість, за якої часто спостерігається ізоляція окремих членів родини, їх ігнорування сімейною групою [5].

За характером поділу влади розрізняють сім'ї авторитарні, де влада зосереджена в руках одного з подружжя, і демократичні, яким властивий поліфункціональний поділ влади і обов'язків. Залежно від інтегрованості сім'ї, ці характеристики набувають істотно нового змісту. Так, в інтегрованих, гармонійних сім'ях взагалі не постає питання приналежності влади, а ієрархія сімейних стосунків (незалежно від рівня авторитарності чи демократичності) сприймається як природна і беззаперечна. У дезінтегрованих сім'ях єдиновладдя і

домінування одного з подружжя може перетворитись на стабільне джерело психологічного напруження стосунків між усіма членами родини [3, с. 51].

Слід зазначити, що наведена класифікація сімей є науковою абстракцією, необхідною для розуміння суті явища сімейних стосунків як складової досліджуваного соціально-педагогічного середовища. У буденному житті практично немає чистих типів, а існують змішані.

Таким чином, у стабільній, добре функціонуючій сім'ї складаються сприятливі обставини для задоволення індивідуальних та спільних біологічних, емоційних, психосоціальних та економічних потреб, для реалізації, ствердження, збагачення й розвитку кожної особистості. У таких умовах сім'я як соціально-педагогічне середовище може ефективно діяти і виконувати своє пріоритетне завдання – виховання підростаючих поколінь.

Висновки. Отже, сім'я – це складне поліфункціональне явище, яке визначається рядом соціально-педагогічних параметрів: соціально-культурним, соціально-економічним, техніко-гігієнічним, демографічним. У процесі сімейного виховання створюється індивідуальне педагогічне середовище розвитку дитини, яке залежить від типу (благополучна чи неблагополучна, гармонійна чи дисгармонійна, згуртована чи роз'єднана, авторитарна чи демократична), структури сім'ї (повна чи неповна, власне сім'я чи сімейна група, одностаттєва чи багатостаттєва), стилю її соціалізації (позитивний чи негативний соціалізуючий і виховний вплив на різних членів сім'ї, особливо, дітей).

Правильне сімейне виховання формує позитивний світогляд, сприяє прищепленню високих моральних якостей, цінностей, установок, поведінки, розвиває індивідуальні здібності дітей, зміцнює їхнє фізичне і психічне здоров'я.

Розуміння сім'ї як соціально-педагогічного явища створює умови для поглиблення зв'язків з нею і можливості щодо компенсації недоліків виховання, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дитини від несприятливого впливу неблагополучної сім'ї.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посібник / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2003. – 575 с.
2. Зайченко І. Педагогіка: навч. посібник / І. Зайченко. – К.: Освіта України, 2009. – 620 с.
3. Маценко Л.М. Педагогіка сімейного виховання: навч. посібник; вид. 2-ге, доп., перероб. / Л.М. Маценко. – К.: НАКККиМ, 2011. – 293 с.
4. Штефан А.В. «Соціалізація», «соціальне виховання» та «соціальна адаптація особистості» – провідні поняття соціально-педагогічної науки / А.В. Штефан, Л.А. Стадник. – Режим доступу: http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/24-25/Штефан.rtf
5. Ягупов В.В. Педагогічна характеристика соціального середовища / В.В. Ягупов. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=284

В статье представлены исследование семьи как социально-педагогической среды; характеристика ее воспитательного потенциала, эффективности функционирования и влияния на подрастающие поколения, анализ разных типов семьи.

Ключевые слова: семья, личность, социально-педагогическая среда, воспитательное воздействие, тип семьи.

The article presents the research of a family as a social and educational environment, the characteristics of its educational potential, the effectiveness of its functioning and the influence on new generations, as well as the analysis of different types of families.

Key words: family, individuality, social and educational environment, educational impact, family type.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 378

І.М. ТРУБАВІНА,
*доктор педагогічних наук,
професор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

ПРАВОВЕ СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ

Статтю присвячено визначенню поняття «правове соціальне виховання», його рівнів, виявленню спільного і відмінного між вихованням, соціальним вихованням, соціальною роботою, профілактикою правопорушень.

Ключові слова: виховання, соціальне виховання, правове виховання, правове соціальне виховання.

Актуальність проблеми. Проблема правового виховання розглядається в контексті профілактики правопорушень як загальна профілактика серед дорослого населення, в контексті виховної роботи з дітьми та молоддю, які навчаються в навчальних закладах, як організація їх дозвілля і спілкування (що передбачає: формування мотивації до дотримання правових норм, переконань в їх необхідності і знань про них, досвіду правової поведінки, стимулювання і корекцію цього досвіду, стимулювання до правового самовиховання). Наслідком цих дій є формування правової культури особистості – знань про норми права, вмінь їх застосовувати, переконання в їх необхідності і доцільності, прагнення займатися самовихованням у цьому напрямі. Але довести всі правові норми до рівня культури і правової вихованості (тобто до виконання і дотримання особистістю норм права за власною потребою, а не тільки під контролем педагога, юриста) – тривалий і важкий процес з віддаленими результатами. Як правило, педагоги обмежуються тематикою про державу, права та обов'язки людини, хуліганство, правила дорожнього руху, насильство на стадії підліткових побачень, права та обов'язки членів родини. Міліція розповідає масово про відповідальність за порушення прав людини в типових ситуаціях – дорожній рух, хуліганство, вживання алкоголю та наркотиків, куріння в громадських місцях тощо і як спеціальна профілактика – відповідальність за конкретний злочин чи правопорушення, яке скоїла конкретна людина. При цьому залученими до правового виховання залишаються дорослі, які здійснюють професійну діяльність і живуть сімейним способом життя, а правова культура дітей та молоді формується лише в контексті відповідальності за порушення прав, а не реалізації своїх прав. Наші люди не навчені узгоджувати свої рішення з юристами, а власних правових знань і досвіду бракує. І якщо на підприємствах є юристи, то у повсякденному житті люди порушують права інших, не знаючи про іншу модель поведінки і навіть про саме порушення, наприклад, дати стусана дитині – це теж порушення прав. Водночас проблемою є пасивність і споживацькі настрої людей, причиною яких є сприйняття себе лише як об'єктів застосування права, хоча вони є і його суб'єктами. До кого звернутися, в яку установу, за яким порядком для реалізації своїх прав – мало хто знає. Звернення громадян за допомогою для реалізації своїх прав розглядається в державній службі негативно – скаржаться в основному, на думку державних службовців, хронічно незадоволені життям люди, ті, хто не мають чим зайнятися, тощо. Але ж більша частина активних зайнятих людей не знає, куди вони можуть і повинні звертатися самі, без допомоги адвоката, навіть їм приватизація житла, страхування, договір про надання комунальних послуг з кожним суб'єктом окремо тощо – раніше жили ж без цього. Тобто маємо величезний пласт ти-

пових проблем життєдіяльності людей, вирішення яких лежить в їх компетенції для поліпшення якості свого життя, це є нереалізовані можливості, нереалізовані права людей унаслідок їх правової безграмотності. Тому потрібне правове виховання дорослого населення з приводу як типових проблем, так і нових правових норм, які регулюють повсякденне життя людей. Наївно думати, що можна посадити дорослих за парти в університети «Знання», в університети для людей третього віку. Але тут доцільним є соціальне виховання суспільства, яке може масово охопити населення інформацією про правові норми, знаючи яку, кожен буде сам вирішувати, як і коли нею користуватися. Сьогодні в теорії педагогіки, соціальної педагогіки, права це поняття невизначене.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що правове виховання досліджувалося юристами (В. Тацій, О. Данільян та ін.) в контексті правових норм, філософії права; педагогами в контексті девіантної поведінки дітей (О. Лазаренко, І. Зверєва, В. Оржеховська та ін.), правової культури вчителя (М. Подберезький). Соціальні педагоги досліджували саме поняття соціального виховання, але відсутня єдина точка зору на його визначення (І. Липський, Л. Мардахаєв, М. Галагузова, А. Рижанова). Його розуміють як виховання суспільства щодо норм права, правозахисну діяльність, соціально-педагогічну діяльність, просвіту батьків, пропагування позитивних моделей поведінки в суспільстві. Проте єдиного визначення правового соціального виховання, як і соціального виховання, в науковій літературі не існує.

Тому постає питання про наукове визначення поняття соціального виховання і правового соціального виховання, що і є **метою** статті. **Завданнями** статті визначено: обґрунтування понять «соціальне виховання», «правове соціальне виховання»; розведення понять «виховання» і «соціальне виховання», «правове виховання» і «правове соціальне виховання»; виявлення сутності рівнів правового соціального виховання.

Виклад основного матеріалу. Виховання в широкому розумінні – передавання соціального досвіду людства з покоління в покоління. Як педагогічна категорія виховання – це процес організації діяльності та спілкування з метою засвоєння особистістю цього досвіду. Тобто виховання може бути індивідуальним та суспільним. Правове виховання є напрямом виховання та соціального виховання як його форми. У цілому правове соціальне виховання реально може створити умови як для реалізації людьми прав і формування в них особистої відповідальності за порушення правових норм, так і для формування дійсно правової поведінки на основі пропагування, показу моделей правової поведінки, а не лише інформування про норми права – потрібно ще вміти ними користуватися в реальному житті. Отже, правове соціальне виховання йде далі загальної профілактики, яка інформує про відповідальність за порушення правових норм та відрізняється від спеціальної профілактики в конкретному випадку з окремою людиною-правопорушником та її оточенням щодо вчиненого уже правопорушення, від правового виховання дітей щодо прав та обов'язків у суспільстві взагалі. Правове соціальне виховання працює в напрямі не тільки формування відповідальності за недотримання правових норм, але й навчання нових моделей поведінки відповідно до правових норм в типових ситуаціях. Тобто мова йде про формування нового способу життя на засадах дотримання і реалізації прав людини, наприклад, як бути гендерно чутливим, гендерно рівним, жити без насильства і жорстокості за звичкою, внутрішньою потребою, а не під страхом покарання.

Отже, ми можемо говорити про правове соціальне виховання як про реальне навчання культури миру, толерантності на практиці, навчання сімейних стосунків без насильства і жорстокості, про формування свідомості й інтернального локусу контролю, відповідальності за свою поведінку, про навчання способів самодопомоги, таких як звернення до юристів (для правильного виконання норм права при прийнятті рішень щодо будь-якої ситуації в житті), до органів державної влади, які надають соціальні, комунальні та інші послуги населенню для підвищення якості цих послуг тощо. Це означає можливість підвищення рівня правової культури населення.

Соціальне виховання – це сутність соціально-педагогічної діяльності, її напрям. Соціально-педагогічна діяльність – це діяльність щодо соціального виховання і водночас – правозахисна діяльність, метою якої є роз'яснення людям їх прав та навчання ними користуватися:

1. Організація засвоєння позитивних моделей поведінки на засадах прав та обов'язків, а не просто інформування про них (наприклад, що таке гендерна рівність у родині на практиці – як поділити обов'язки в родині тощо).

2. Створення соціальних умов для їх дотримання через представництво, сприяння, підтримку, консультування тощо. При цьому одночасно потрібна ліквідація умов, які порушують права людини, обмеження їх дії. Тому соціальне виховання є складовою як соціальної роботи, соціально-педагогічної діяльності, так і правоохоронної діяльності. З іншого боку, соціальне виховання є вужчим поняттям, аніж соціально-педагогічна діяльність, яка може бути ще й соціальною, правоохоронною, правозахисною роботою, соціальним захистом (педагогічним компонентом).

Таким чином, можемо визначити правове соціальне виховання з таких позицій:

- педагогічна – це складова виховання як процесу цілеспрямованої організації діяльності і спілкування особистості для формування в неї свідомого ставлення до норм права і переконаності в необхідності їх дотримання, звичок правової поведінки, прагнення до самовиховання в цьому напрямі;

- соціально-педагогічна – це масова просвіта населення щодо норм права у типових життєвих ситуаціях з метою формування стереотипу правової поведінки, нової моделі життя, яка ґрунтується на правах та обов'язках людини;

- соціальна робота – це соціальна профілактика негативних явищ, злочинності в суспільстві, криз особистості, сім'ї через створення умов (надання соціальних послуг) для підтримки, допомоги, самодопомоги людині, родині в складних життєвих обставинах;

- право як спеціальна профілактика – це профілактична допомога, тобто роз'яснення як виконувати норми права в конкретному випадку, а не тільки як попередження про відповідальність за порушення; як загальна профілактика – це створення умов у суспільстві для недопущення злочинів, правопорушень через їх осуд, показ прикладів покарання; інформування суспільства про нові норми права, яких треба дотримуватися в житті, щоб незнання законів не було причиною їх недотримання.

Правове виховання, таким чином, є складовою процесу виховання, яке спрямоване на виховання правової культури поведінки, складовою соціального виховання, яке спрямоване на просвіту суспільства в напрямі його олюднення, окультурення. Водночас правове соціальне виховання має кілька рівнів існування залежно від об'єкта та мети.

Первинне соціальне виховання здобуває все населення країни, якому потрібна інформація про норми права, зміни в нормах права (наприклад, інформування про зміни у податковому кодексі), про відповідальність за їх порушення і показ моделей поведінки щодо їх дотримання через ЗМІ, літературу, самодіяльні конкурси тощо. Суб'єктами виховання можуть виступати установи культури, соціальні служби, освіта, журналісти, лікарі, міліція, НДО – всі, хто працюють на дотримання прав людини і мають можливість створити умови в суспільстві для їх роз'яснення, показу прикладів тощо. Враховуючи, що майже всі державні установи працюють на реалізацію окремих прав людини (на здоров'я, освіту тощо), можна говорити про спеціалізацію щодо масової просвіти в соціальному вихованні – що таке відповідальне самолікування в охороні здоров'я, що треба для своєчасного оподаткування тощо.

Вторинне соціальне виховання: виховання групи ризику щодо інформування про моделі поведінки на основі правових норм, про відповідальність за порушення правових норм через консультаційні пункти, гарячі лінії, групи самодопомоги і взаємодопомоги. Суб'єктами можуть бути ті, хто реально займаються складними життєвими обставинами і вторинною профілактикою на практиці з конкретними громадянами – соціальні служби, НДО, освіта, міліція, соціальний захист.

Третинне соціальне виховання – це корекційна робота з правопорушниками і жертвами щодо навчання моделей поведінки в груповій та індивідуальній роботі (за типом примусової корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в родині). Суб'єктами можуть бути освіта, соціальні служби, НДО.

Висновки. Соціальне правове виховання – це складова діяльності багатьох установ та організацій, які працюють врізномбій, без узгодження дій і мало враховують типові правові проблеми як населення, так і суспільства. Сьогодні відсутня координація правової роботи з населенням на кшталт державної комплексно-цільової програми, що призводить до необов'язкового та несистематичного виконання такої роботи. Правове соціальне виховання є складовою процесу виховання в напрямі формування правової культури особистості і

складовою соціального виховання в напрямі формування правової культури суспільства, нових моделей поведінки в суспільстві його громадян, які б ґрунтувалися на нових правових нормах. Це – обов’язкова масова правова просвіта щодо нових моделей поведінки людей в окремому суспільстві. Правове соціальне виховання розрізняється за суб’єктами, напрямками, формами роботи. За об’єктами і метою може бути первинним, вторинним і третинним, має спільне і відмінне із соціальною, правоохоронною, соціально-педагогічною роботою.

Список використаної літератури

1. Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: уч. пос. / И.А. Липский. – М.: ТЦ СФЕРА, 2004. – 320 с.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: концептуальный подход / Л.В. Мардахаев // Социальная педагогика: теория и практика. – М.: «Союз», 2000. – 245 с.
3. Соколов П.А. Социальное направление в педагогике / П.А. Соколов // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия / сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003. – С. 5–34.
4. Трубавіна І.М. Новий сімейний кодекс і соціальна робота з сім’єю / І.М. Трубавіна // Соціальна підтримка сім’ї: Спеціалізований інформаційний додаток до науково-методичного журналу «Соціальна робота в Україні: теорія і практика». – 2004. – № 1 (2). – С. 1.
5. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з сім’єю в Україні : теорія та методика: монографія / І.М. Трубавіна. – Харків: Нове слово, 2007. – 398 с.

Статья посвящена определению понятия «правовое социальное воспитание», его уровней, поиску общего и различного между воспитанием, социальным воспитанием, социальной работой, профилактикой правонарушений.

Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание, правовое воспитание, правовое социальное воспитание.

The article is devoted to the definition of «legal social education»: its levels, definition of common and different features of education, social education, social work, prevention of delinquency.

Key words: education, social education, legal education, legal social education.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 159.923

Т.Л. ШУГУРОВА,

аспірант Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДОЗВІЛЛЕВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі соціалізації сучасної особистості в умовах інформатизації суспільства. Розглядається специфіка процесу кіберсоціалізації, наводяться дані залученості студентської молоді до віртуального простору, отримані в межах комплексного емпіричного дослідження психологічних особливостей соціалізації студентів у культурно-дозвіллевій діяльності.

Ключові слова: соціалізація, кіберсоціалізація, кіберпростір, Інтернет, дозвіллева діяльність, юнацтво.

Постановка проблеми. Упродовж тривалого часу соціалізація особистості зводилася переважно до систематичного й цілеспрямованого виховання в інституціалізованих освітніх системах. Перехід суспільства на нову історичну фазу розвитку, що супроводжується зростанням ролі інформації, знань та інформаційних технологій у суспільному житті, інформатизацією суспільства, створенням глобального інформаційного простору тощо, зумовлює появу нового виду соціалізації особистості – кіберсоціалізацію, оновлюючи й розширюючи тим самим традиційну проблематику соціалізації. Сучасна людина відкрила для себе існування ще одного світу, – віртуального, в якому виникає ціла низка нових, кіберонтологічних форм психологічної й соціальної активності.

Проблема соціалізації в кіберпросторі, на відміну від соціалізації в фізичному середовищі, перебуває на початковому етапі дослідження. Сьогодні дослідники однаково визнають відсутність цілісного уявлення про позитивні й негативні впливи на особистість, які потенційно несе в собі кіберпростір. Розглядаючи соціалізацію в кіберпросторі як один із головних викликів сучасності, вчені прагнуть розробити шляхи найповнішої реалізації позитивного потенціалу кіберпростору та захисту особистості від його негативних впливів.

Особливо гостро проблема кіберсоціалізації стоїть перед юнацтвом, яке виступає одночасно найактивнішою й найуразливішою її віковою категорією. Ініціативна інтеграція молоді в кіберпростір зумовила створення нової форми спільноти, – кіберспільноти. Але кіберпростір не є молодіжним клубом «У світі непізаного». Юнаки й дівчата, опинившись у віртуальному просторі без підтримки старшого покоління як традиційного агента соціалізації, без сформованої самосвідомості та елементарних компетенцій, необхідних для перебування в віртуальному просторі, ризикують стати «жертвами» кіберсоціалізації. Катастрофічних масштабів набувають реальні проблеми віртуального походження, – «ігри ідентичності», кіберадикція (ігроманія й Інтернет-залежність), соціальний аутизм – лише деякі з них.

Метою статті є з'ясування сутності й змісту кіберсоціалізації студентської молоді як нового виду соціалізації в дозвіллевій діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідники проблематики соціалізації особистості (Г.М. Андреева, Є.П. Белінська, А.Є. Жичкіна, А.В. Мудрик, С.І. Розов, В.С. Собкін, В.О. Плешаков та ін.) вказують на невпинно зростаючу роль кіберпростору в цьому процесі, зокрема на його юнацькому етапі, наголошуючи на постійному збільшенні в бюджеті вільного часу підлітків, юнаків і дівчат годин, що проводяться в віртуальному просторі, та на зростанні нерідко за рахунок традиційних джерел інформації референтності електронних інформаційних джерел.

Сучасні розробки кіберсоціалізації представлені зарубіжними й вітчизняними дослідженнями насамперед психологічного впливу інформаційного простору на індивіда (Ю.Д. Бабаєва, О.Є. Войскунський, В.О. Плешаков, О.В. Сміслова та ін.), відношення реального й віртуального просторів (Н.О. Носов, О.В. Романов та ін.), взаємозв'язку ідентичності й поведінки в Інтернеті юнаків і дівчат (Є.П. Белінська, А. Є. Жичкіна та ін.), специфіки Інтернет-спілкування студентської молоді (Т.В. Карабін та ін.), проблеми комп'ютерної та Інтернет-адикції (І. Голдберг, Ф. Гудмен, Дж. Сулер, К.С. Янг та ін.), феномена віртуальної особистості (Дж. Донат, Дж.В. Келі, Ш. Теркл (Sh. Turkle) та ін.), дослідження мережеских спільнот (Е. Рейд, С.В. Бондаренко та ін.) тощо. Новітні тенденції дослідження представлено передусім проблемами співіснування й балансування віртуального й реального просторів, соціальної етики в соціальних мережах, негативного впливу кіберпростору на особистість тощо. Разом із тим на сьогодні не існує комплексного дослідження кіберсоціалізації молоді в дозвілєвій діяльності.

Виклад основного матеріалу. У сучасному вживанні поняття «кіберпростір» інтерпретується як електронне середовище комп'ютерних мереж, в яких відбувається он-лайн-комунікація [11]. Попри те, що поняття кіберпростору нерідко вживається як синонім усього, що асоціюється з Інтернетом, у строгому розумінні вони не є тотожними. Відповідно, кіберсоціалізація особистості є процесом засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, що відбувається в кіберпросторі, тобто в процесі діяльності й спілкування з віртуальними агентами соціалізації, з використанням ресурсів і комунікацій кіберсередовища.

Кіберпростір (віртуальний простір, віртуальна реальність), в який потрапляє індивід, має ефект справжньої реальності: реальний вплив, але в нереальній формі [10]. Відносини віртуальності й реальності є відносинами породження й інтерактивності: породжені реальними віртуальні об'єкти взаємодіють з об'єктами реальності як онтологічно рівноправні. Сукупність віртуальних об'єктів відносно реальності, що породжує, утворює віртуальну реальність [7].

До властивостей віртуальної реальності вчені, зокрема Н.О. Носов, відносять породженість (створення іншою (константною) реальністю), актуальність (об'єкти віртуальної реальності існують тут і тепер доки реальність, що породжує, є активною), автономність (має свій час, простір і закони існування) та інтерактивність (взаємодіє з іншими реальностями, в тому числі з тією, що породжує, як онтологічно незалежна від них) [5].

Процес кіберсоціалізації розпочинається з моменту усвідомлення індивідом існування кіберпростору [2]. Визнаючи умовність поділу дослідниками (С.В. Бондаренко, О.В. Чистяков та ін.) процесу кіберсоціалізації на етапи (стадії), все ж слід зазначити, що суб'єкт соціалізації в кіберпросторі спочатку оволодіває певним рівнем інструментального знання й навичок користування інформаційно-комунікаційними технологіями (електронна грамотність, навігація тощо), а згодом, паралельно з удосконаленням отриманих знань, навичок, досвіду, здобуває кіберсоціальність (знайомство, засвоєння й відтворення соціальних цінностей і норм, соціальних санкцій, основ мережевої етики, прийнятих в кіберспільноті в цілому та в мережеских спільнотах зокрема), конструює й диференціює віртуальне Я. Відповідно, кіберсоціалізованим можна вважати індивіда, який володіє певним необхідним рівнем інструментальної компетенції та відповідає певним соціальним вимогам і очікуванням, що висувуються певною кіберспільнотою.

Перехід суб'єкта кіберсоціалізації із однієї спільноти в іншу, що передбачає оволодіння новими моделями поведінки, детермінує інкретність цього процесу.

Невидимість суб'єкта, анонімність, низька регламентованість поведінки, розмаїття кіберспільнот, видів діяльності й способів самопрезентації як основні характеристики кіберпростору (Дж. Сулер, Е. Рейд, Ш. Теркл) актуалізують особистісну детермінанту поведінки в віртуальному середовищі (Л. Росс, Р. Нисбетт, Р.П. Піліпчак) та створюють сприятливі умови для експериментування з власною ідентичністю, конструювання віртуальної особистості (Є.П. Белінська, А.Є. Жичкіна).

У віртуальному світі, на відміну від реального, меж для визначення власного Я первинно не існує. Але існує можливість встановлення цих меж: шляхом віртуальної реконструкції соціальної ідентичності, тобто перенесення в віртуальний простір уже відомих у соціаль-

ному світі символів (стать, вік тощо) або шляхом віртуальної реконструкції індивідуальної ідентичності, тобто усвідомлення ціннісних орієнтирів своєї діяльності через формування себе у віртуальному просторі як активного суб'єкта [1].

Під віртуальною особистістю зазвичай розуміють свідоме створення мережевої персони, суттєво відмінної від реальної. Феномен віртуальної особистості дослідники (Дж. Донат, Е. Рейд, Дж. Сулер, Ш. Теркл, К.С. Янг та ін.) пояснюють мотиваційними й пошуковими детермінантами. У першому випадку віртуальна особистість створюється для задоволення вже існуючих, але не задоволених потреб, тобто для компенсації вад реальної соціалізації, у другому – для прагнення пережити новий досвід, тобто для розширення існуючих можливостей реальної соціалізації. Серед мотиваційних детермінант створення віртуальної особистості вчені (Ш. Теркл, К.С. Янг та ін.) найчастіше виокремлюють реалізацію ідеального Я, агресивних тенденцій, властивих особистості та нереалізованих у реальному середовищі через соціальну небажаність і небезпечність, справлення враження на оточуючих. Отже, створюючи віртуальну особистість, суб'єкт віртуальної комп'ютерної соціалізації прагне не тільки реалізувати ідеальне Я, отримати визнання в віртуальній спільноті, задовольнити незадоволені в реальному світі потреби, а пізнати світи, знайти нові грані свого Я, самовиразитися. У юнацькому віці створення віртуальної особистості, на думку дослідників (А.Є. Жичкіна, Є.П. Белінська та ін.), має пошукові мотиви, так необхідні в цьому віці для пізнання світу й самопізнання, самовираження, самореалізації тощо. Самоцінне прагнення юнаків і дівчат пізнати раніше непізнане, відчувати раніше невідчуване, самовиразити раніше несамовиражене нерідко приводить до «ігор ідентичності».

Ще одним негативним ефектом кіберсоціалізації є Інтернет-адикція (Інтернет-залежність). У найширшому розумінні Інтернет-залежність є нав'язливим бажанням користувача вийти в Мережу та нездатність з неї вийти. Суть патологічної Інтернет-залежності полягає в домінуванні поганого над хорошим, що супроводжується серйозними порушеннями в здатності індивіда функціонувати в реальному світі [10]. Зазначимо, що на сьогодні не існує офіційного психологічного або психіатричного діагнозу «Інтернет-адикція». Останнє, четверте, видання Діагностико-статистичного довідника психічних хвороб (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), що встановлює стандарти для класифікації типів психічної хвороби, не містить такої категорії [9]. Офіційний діагноз Інтернет-адикції повинен спиратися на численні ґрунтовні дослідження, результати яких мають відповідати двом основним критеріям: існування постійного, надійного діагностичного переліку симптомів, що свідчать про цю хворобу, та кореляція цього діагнозу з певною інформацією – зі спільними елементами в історіях хвороб, особистостях тощо [10].

Психологи й клініцисти змогли просунутися лише в дослідженні першого критерію – встановлення симптомів цієї залежності. Критерії діагностування цього феномена мають багато спільного (І. Голдберг, Ф. Гудмен, Дж. Сулер, К.С. Янг), виокремлюючи насамперед відчуття постійного перебування в Мережі (думки про минулу або майбутню он-лайн діяльність), потребу збільшення часу, що проводиться в Мережі, невдалі спроби контролювати, скоротити або припинити використання Інтернету, перебування он-лайн довше запланованого, погіршення функціонування в різних сферах життєдіяльності через зловживання Інтернетом, приховування від інших ступеня залученості до Інтернету, використання його як способу утечі від проблем або позбавлення від дистресу [12]. Усі перелічені критерії Інтернет-адикції можна звести до негативного впливу Інтернету на різні сфери життєдіяльності особистості та неспроможності контролювати користування ним.

Дослідники зазначають, що Інтернет-адикція не пов'язана з об'єктивними параметрами використання Інтернету (стажем користування Інтернетом, його доступністю, сферою застосування) [3], а має особистісну природу, тобто набуває надзвичайної значущості для певної категорії людей завдяки певним особистісним властивостям (Дж. Сулер, К.С. Янг та ін.). До таких особистісних характеристик відносять підвищену чутливість до обмежень, що породжує бажання позбавитися вимог соціального оточення та потребу в емоційній підтримці й сприйняття Інтернету як середовища, що вірогідніше за реальне середовище може надати цю підтримку [3].

На жаль, проблеми, що породжуються віртуальним простором, не обмежуються «іграми ідентичності» та Інтернет-адикцією. Девіантна й делінквентна поведінка суб'єкта кібер-

соціалізації пов'язана передусім з порушенням авторських прав, нетолерантністю до соціокультурних відмінностей, хакерством, кібертероризмом, дитячою порнографією тощо. Сьогодні серед підростаючого покоління катастрофічних масштабів набувають хепіслепінг (happy slapping) – розміщення в Мережі відеороликів із записами реальних сцен насильства, дифамація (denigration) – відправлення або публікація в кіберпросторі наклепу на жертву та кіберзнуущання (cyberbullying).

Отже, кіберсоціалізація як новий вид соціалізації особистості невпинно розширює свої обрії, часом негативно впливаючи на тих, хто соціалізується в кіберпросторі. З огляду на те, що кіберсоціалізація особистості відбувається здебільшого у вільний час, ми вважаємо за доцільне розглядати її в контексті дозвілєвої діяльності.

Дані анкетування 213 студентів вищих навчальних закладів, проведеного в рамках комплексного емпіричного дослідження психологічних особливостей соціалізації студентської молоді в культурно-дозвілєвій діяльності, свідчать про те, що соціалізація студентства у вільний час відбувається переважно в кіберпросторі. 74,2% опитаних юнаків і дівчат надають перевагу кібердозвілљу. 68,0% респондентів перебувають у кіберпросторі щоденно. Випробовувані вдаються до використання електронного середовища передусім з метою спілкування (85,9%), пізнання (84,5%), розваг (54,5%) та самореалізації (43,8%) (сума відповідей перевищує 100% через надану можливість обрання декількох варіантів відповідей). Дані частково узгоджуються з результатами, отриманими іншими дослідниками [4, с. 55], з більш високими показниками мотиву спілкування, що ми пояснюємо віковими потребами у спілкуванні й належності до групи.

На підставі аналізу отриманих даних відповідно до статі й рівня академічної успішності ми стверджуємо, що на дозвіллі опитані юнаки достовірно частіше за дівчат відвідують Інтернет-сайти та грають у комп'ютерні ігри ($p \leq 0,001$).

Студенти, які добре навчаються, частіше, ніж ті, хто навчається переважно на «відмінно», витрачають вільний час на навігацію та комп'ютерні ігри ($p \leq 0,05$). Ті, хто навчається переважно на «задовільно», порівняно з відмінниками присвячують більше вільного часу Інтернет-комунікації та комп'ютерним іграм ($p \leq 0,05$).

Найпоширенішими місцями проведення дозвілля студентська молодь називає дім (свій або чужий) (60,7%). Непридатність цій віковій категорії «домашнє» дозвілля ми пояснюємо передусім віртуалізацією дозвілля молоді та відсутністю або невідповідністю інтересам підростаючого покоління дозвілєвих закладів.

Висновки. Кіберсоціалізація як вид соціалізації сучасної особистості набирає обертів. З огляду на те, що кіберсоціалізація студентської молоді відбувається переважно у вільний час, вирішення цієї проблеми неможливе без вирішення проблеми дозвілля юнаків і дівчат у цілому.

Без створення належних умов для забезпечення змістовного дозвілля студентства, навчіння підростаючого покоління використання позитивного соціалізуючого потенціалу електронного середовища та опору негативному впливу кіберпростору молодь так і залишиться найвразливішою віковою категорією кіберсоціалізації.

Список використаної літератури

1. Белинская Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Бондаренко С.В. О социологии виртуальных сетевых сообществ / С.В. Бондаренко // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: труды VII Всерос. объедин. конф., Санкт-Петербург, 10–12 ноября 2004 г. – СПб.: СПбГУ, 2004. – 150 с.
3. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» [Электронный ресурс] / А.Е. Жичкина. – М., 2001. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/avtoref_zhichkina
4. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
5. Носов Н.А. Манифест виртуалистики / Н.А. Носов. – М.: Путь, 2001. – 17 с.
6. Плешаков В.А. Об исследовании феноменологии киберсоциализации человека / В.А. Плешаков // Актуальные психолого-педагогические исследования, направленные на

развитие инноваций в системе образования: сб. ст. [под общ. ред. В.А. Сластёнина]. – М., 2008. – Ч. 2. – С. 89–98.

7. Романов О.В. Философия Интернета: генезис и синтез фундаментальных идей / О.В. Романов. – Самара: Перспектива, 2003. – 173 с.

8. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций (социокультурный анализ): автореф. дис. ... д-ра социол. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры» / А.В. Чистяков. – Ростов-на-Дону, 2006. – 58 с.

9. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.allpsych.com/disorders/dsm.html>

10. Suler J. Computer and Cyberspace Addiction / J. Suler// International Journal of Applied Psychoanalytic Studies. – 2004. – №1. – P. 359–363.

11. The American Heritage Dictionary of the English Language – 4th ed., N.Y.: Houghton Mifflin Company, 2006. – 2075 p.

12. Young K.S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction – and a Winning Strategy for Recovery / K.S. Young. – NY.: John Wiley & Sons, Inc., 1998. – 249 p.

Статья посвящена проблеме социализации личности в условиях информатизации общества. Рассматривается специфика процесса киберсоциализации, приводятся данные вовлеченности студентов в киберпространство, полученные в рамках комплексного эмпирического исследования психологических особенностей социализации студентов в культурно-досуговой деятельности.

Ключевые слова: социализация, киберсоциализация, киберпространство, Интернет, досуговая деятельность, юношество.

The article deals with socialization of an individual in the conditions of society's informatization. The author researches the peculiarities of cybersocialization, the negative impact of virtual space on an individual and cites the data on students' involvement in virtual reality obtained in the framework of research aimed at studying the psychological peculiarities of students' socialization in leisure time.

Key words: socialization, cybersocialization, cyberspace, Internet, leisure activities, youth.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 371

А.М. СТРЮК,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри моделювання та програмного забезпечення
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

С.О. СЕМЕРІКОВ,
*доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри фундаментальних дисциплін
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

МОДЕЛІ КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі існуючих моделей навчання презентовано авторську організаційну модель комбінованого навчання у ВНЗ, що передбачає використання системи управління навчанням та відображає поточний стан розвитку теорії та методики використання ІКТ в освіті.

Ключові слова: модель, комбіноване навчання, організаційна модель комбінованого навчання.

Актуальність проблеми. Сучасна система освіти все більше набуває якостей мобільності та відкритості: розвиток комунікацій розмиває кордони між державами та глобалізує ринок праці за рахунок підвищення соціальної мобільності; уніфікація систем освіти різних країн, зумовлена зростаючою потребою у підготовці фахівців для глобалізованого світу, потребує підвищення навчальної мобільності; зростання соціальних стандартів вимагає широкої інклюзії осіб з особливими потребами у навчальний процес та виробничу діяльність; швидкість зміни змістового наповнення навчальних дисциплін пов'язана з високим темпом модернізації виробничих технологій і потребує переходу від старої парадигми «навчання на все життя» до нової – «навчання протягом усього життя» та забезпечення професійної мобільності; поширення концепції **Open Source з програмного забезпечення** на навчальні матеріали приводить до виникнення відкритих, вільно поширюваних навчальних курсів.

Кейптаунська декларація відкритої освіти «Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам» [15], прийнята у 2007 р., визначає, що «рух відкритої освіти ... ґрунтується на засадах того, що кожен без застережень повинен мати свободу використовувати, адаптувати, поліпшувати та поширювати ... навчальні матеріали, ліцензовані відкритими ліцензіями, ... підручники, ... програмне забезпечення та інші матеріали, які допомагають вчити та навчатися... [і] розвивають ... культуру навчання, творення, обміну і співпраці у швидкозмінному суспільстві знань». При цьому підкреслюється, що «відкрита освіта не вичерпується лише відкритими освітніми ресурсами. Вона виростає з відкритих технологій, що сприяють співпраці та гнучким підходам до навчання». У рішеннях Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти 2009 р. вказується, що формування компетентностей XXI ст. можливе при комплексному застосуванні відкритої та дистанційної освіти і засобів ІКТ, що створюють умови широкого доступу до якісної освіти, зокрема – на основі відкритих освітніх ресурсів [1; 3].

Технологічною основою вказаних тенденцій є сучасні ІКТ навчання, серед яких провідне місце посідають технології електронного, дистанційного та мобільного навчання. Відкритість освіти насамперед передбачає використання всіма суб'єктами навчання таких засобів ІКТ, що надають можливість вільного доступу до навчальних матеріалів і освіти в цілому. У дослідженнях В.Ю. Бикова показано, що застосування ІКТ для реалізації відкритої освіти сприяє навчальній та професійній мобільності, індивідуалізації освітніх траєкторій, реалізації інклюзивної та андрагогічної освіти. ІКТ мережевого навчання мають забезпечувати відкритий доступ не лише до традиційних навчальних матеріалів у вигляді навчальних посібників, підручників тощо, а й до навчального лабораторного обладнання як безпосередньо через віддалене управління, так і опосередковано через застосування віртуальних лабораторій. Аналіз сучасних засобів ІКТ відкритої освіти показав, що найуніверсальнішими серед них є відкриті системи управління навчанням, спільними властивостями яких є: відкритість програмного коду та процесу розробки; апаратна та програмна мобільність; підтримка педагогічних технологій електронного, дистанційного та мобільного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Застосування відкритих систем управління навчанням створює умови для надання навчального процесу якості неперервності шляхом технологічної інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи в систему комбінованого навчання, різні аспекти якого розглядали Дж. Берсін, В.Ю. Гнезділов, П. Джонс, Р. Кертіс, Т.І. Коваль, А. Рейд-Янг, Є.М. Смирнова-Трибульська, Б.І. Шуневич та ін. У дослідженнях Н.В. Рашевської, А. Хейнце, С.В. Шокалюк підкреслюється, що найвища ефективність комбінованого навчання досягається тоді, коли засоби ІКТ комбінованого навчання виступають також як об'єкт вивчення: у середній школі – при навчанні інформатики, у вищій – при підготовці фахівців з інформаційних технологій, попит на яких не лише постійно зростає, а і є суспільно зумовленим.

Мета статті: розкрити сутність моделі комбінованого навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Досвід застосування синхронних (спільна спеціально організована навчальна діяльність у визначений час у визначеному місці) та асинхронних (індивідуальна навчальна діяльність, що має бути виконана за певний час) форм організації навчання у ВНЗ показує, що у навчальному процесі вони комбінуються: так, провідна синхронна форма – лекція – супроводжується синхронною (фронтальною), синхронно-асинхронною (груповою) та асинхронною (груповою) лабораторною роботою. При цьому найвищий ступінь асинхронності, а також найбільшу частину самостійної роботи традиційно мають дистанційне та мобільне навчання. Доцільність комбінування різних форм організації навчання зумовлена тим, що, з одного боку, впровадження технологій електронного, дистанційного та мобільного навчання в аудиторне навчання надає можливість комп'ютеризувати самостійну роботу, а з іншого – частка самостійної роботи у навчальному плані визначає вибір форми навчання з відповідною ІКТ-підтримкою.

Аналіз різних трактувань *комбінованого навчання* (Т.І. Коваль, Н.В. Рашевської, Ю.В. Триуса та інших дослідників) надав можливість визначити його як *цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання* [21]. У цьому визначенні підкреслюються проміжна роль комбінованого навчання між традиційним (переважно аудиторним) і дистанційним (переважно позааудиторним) навчанням, провідна роль ІКТ в організації навчальної діяльності, що дає змогу розглядати ІКТ комбінованого навчання та його відповідність системним принципам відкритої освіти (мобільності учасників навчального процесу, рівного доступу до освітніх систем, надання якісної освіти, формування структури та реалізації освітніх послуг [14, 55–56]).

Під технологією навчання М.І. Жалдак та Ю.В. Триус розуміють сукупність тих компонентів методичної системи навчання, що відповідають на питання «як навчати?»: методи, засоби та форми організації навчання [23, 248]. За такого визначення застосування комбінованого навчання також є інноваційною технологією [20, 39]. Ю.В. Триус визначає інноваційну педагогічну технологію як систему оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів, і які цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти [22]. Проек-

тування нової освітньої технології, згідно з дослідженнями Н. В. Бордовської [20], передбачає такі дії: аналіз потреб освітньої практики в новій технології; розробка моделей такої технології; детальний опис її специфіки, ідентифікації з існуючими технологіями; визначення основних засобів та умов, що необхідні для реалізації розробленої моделі; оцінка ефективності нової технології порівняно з іншими технологіями.

Таким чином, використання комбінованого навчання в освітньому процесі потребує побудови моделі, адаптованої до умов його застосування.

Комбіноване навчання інтегрує синхронні та асинхронні комунікаційні технології, формальне та неформальне навчання, друковані та електронні навчальні матеріали, онлайнову та офлайнову фасилітацію, забезпечуючи умови для створення якісних інтерактивних навчальних матеріалів для самонавчання та неперервної підтримки процесу навчання [2]. Розробка моделі комбінованого навчання, на думку Б. Хана, вимагає урахування вимог: педагогічних, технологічних, інституційних, етичних, управлінських, ресурсних, інтерфейсних та оцінювальних [9, 4].

У праці Є.М. Смирнкової-Трибульської [19] проаналізовано стан дослідженості і розробленості концепції дистанційного навчання в теорії і практиці безперервної освіти, зокрема вищої і післядипломної, встановлена сукупність особливостей дистанційного навчання як одного з перспективних підходів до організації педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах і в післядипломній освіті. Спроектowana в дослідженні модель інтеграції очної та дистанційної форм для ВНЗ, наведена на рис. 1, поділяє форми організації навчання, відносячи, зокрема, лабораторні роботи лише до дистанційного навчання, а семінари та практичні заняття – лише до традиційного [18, 360].

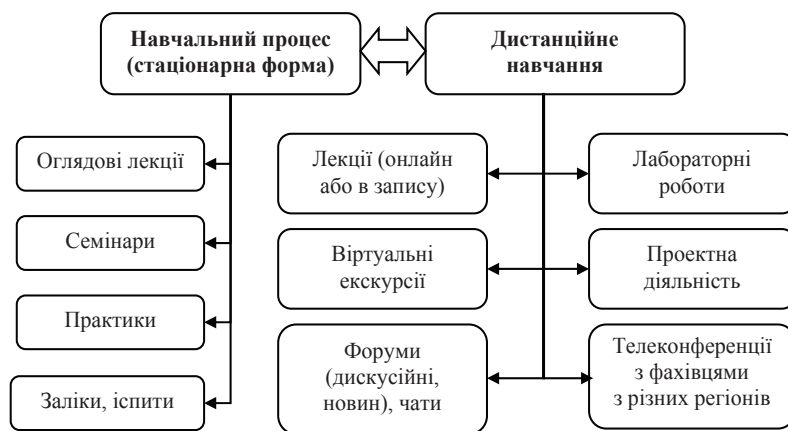


Рис. 1. Модель інтеграції очної та дистанційної форм для ВНЗ (за Є.М. Смирнковою-Трибульською)

Автори системи підтримки комбінованого навчання Networked Learning Ecology – North America (NLENA) [4] пропонують поєднувати форми організації аудиторного навчання, он-лайн-навчання та практичної підготовки, специфічні для мобільного навчання, що особливо актуально для технічних ВНЗ [17] (рис. 2). Трикомпонентну структуру має і модель комбінованого навчання корпорації Sealund (рис. 3), проте, на відміну від попередньої, вона включає в себе не лише форми, а й діяльність: технологію електронного навчання у поєднанні з моделюванням та ігровим підходом. Усі види діяльності консультативно підтримуються.

Дослідники німецької компанії Allconsulting GmbH [5] пропонують інше поєднання форм та методів комбінованого навчання у трикомпонентній моделі, що за структурою відповідає запропонованому нами тлумаченню комбінованого навчання (рис. 4). Однією з характеристик мобільного навчання автори вважають «швидке навчання» (rapid learning), яке, за Ч.М. Вебером, є основою для перепідготовки фахівців електронної промисловості на виробництві [13]. Так само, як і у попередній, у моделі Allconsulting GmbH провідними формами організації навчання є форми практичної підготовки.



Рис. 2. Модель інтеграції форм організації навчання в системі NLENA

Дж. Берсін запропонував п'ять моделей комбінованого навчання (табл. 1). Перша та третя моделі Дж. Берсіна відповідають визначенню дистанційного навчання, тому що не містять елементів аудиторного навчання і розрізняються ступенем контролю тьютора за перебігом навчання. Незважаючи на те, що мультимедійність навчального середовища підкреслюється лише у першій моделі, воно притаманне й усім іншим моделям. Друга модель Дж. Берсіна відповідає нашому тлумаченню комбінованого навчання, четверта – тлумаченню мобільного тренінгу за [17, 120], а п'ята – моделі комбінованого навчання корпорації Sealund [11].

На думку Дж. Берсіна, перевіреними є такі дві моделі:



Рис. 3. Комбіноване навчання корпорації Sealund

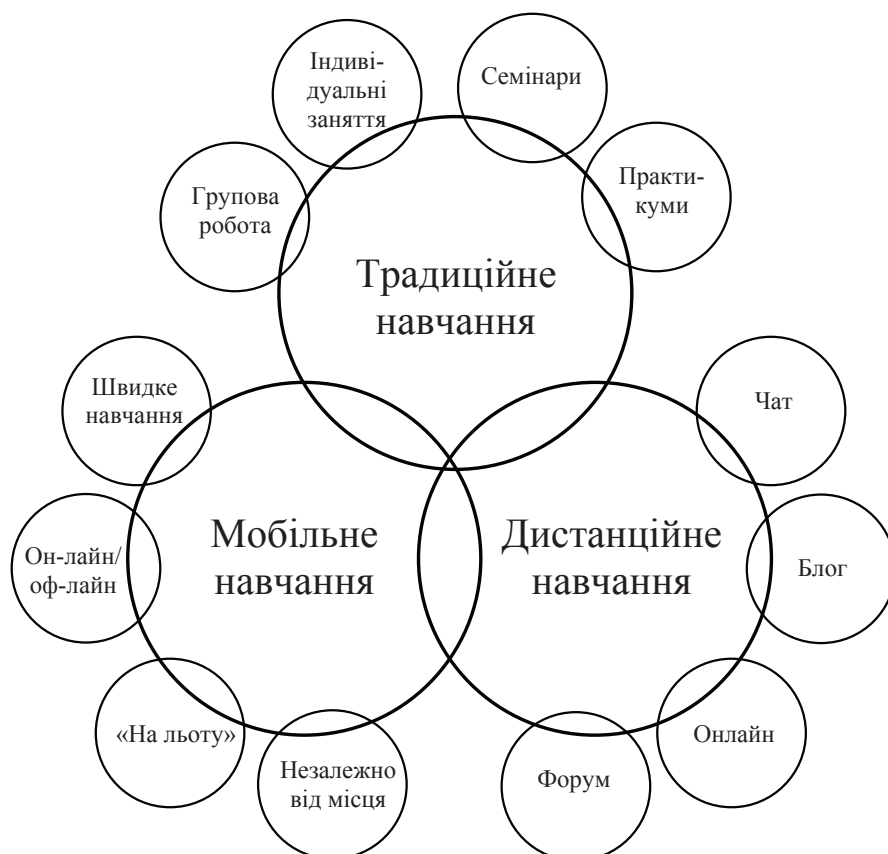


Рис. 4. Модель комбінованого навчання за Allconsulting GmbH

1) доповнювальна («Program Flow Model»), за якої частина традиційних форм замінюється самостійною роботою, що підтримується засобами ІКТ;

2) двостадійна («Core-and-Spoke Model»), за якої весь курс розбивається на мале ядро (вивчається за традиційними технологіями) та додаткові відомості (вивчаються за традиційними та інноваційними технологіями).

Таблиця 1

Класифікація моделей комбінованого навчання

№	Модель	Характерні риси моделі
1	Самонавчання у системі електронного навчання з використанням інших комбінованих середовищ	Дистанційне навчання, за якого суб'єкт навчання занурюється у мультимедіа-середовище
2	Навчання під керівництвом викладача, комбіноване з самонавчанням у системі електронного навчання	За такої моделі електронне навчання підтримує традиційне аудиторне, застосовуючись для підготовки до заняття, під час заняття та після заняття
3	Синхронне електронне навчання, комбіноване з іншими середовищами	Основними засобами навчання стають синхронні засоби (вебінари тощо), підтримувані самонавчанням
4	Навчання на робочому місці	Провідною формою стає тренінг під керівництвом виробничого наставника; використовується переважно для програм формування складних умінь та навичок
5	Орієнтована на моделювання та лабораторні роботи	Найчастіше використовується в галузі інформаційних технологій та тренінгах, в яких може бути змодельоване необхідне середовище

До критеріїв вибору моделі комбінованого навчання Дж. Берсін [3, 265–267] відносять: 1) тип навчального курсу (ознайомлювальний, практично-орієнтований, завершальний тощо); 2) культурні цілі (вплив очної частини курсу на досягнення цілей навчання); 3) аудиторію (розмір, розподіл навчальних ролей, рівень освіти, володіння засобами ІКТ, мотивація тощо); 4) бюджет; 5) ресурси; 6) розподіл навчального часу; 7) зміст навчання (рівень складності та інтерактивності); 8) технологічні обмеження (пропускна здатність, необхідність встановлення доповнень, відстеження діяльності, забезпечення безпеки тощо).

Б. Тунхікорн [12] запропонував модель комбінованого навчання студентських груп на основі сайту (рис. 5).

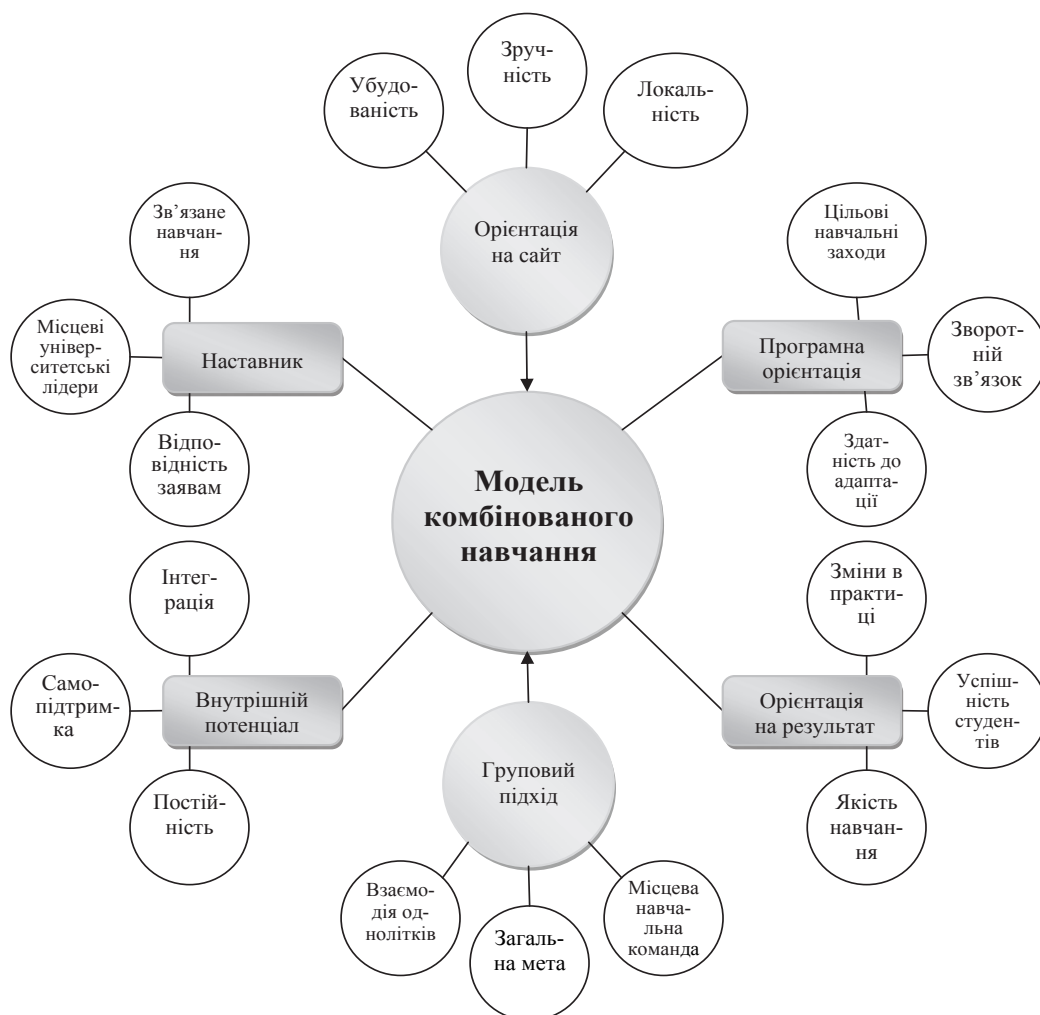


Рис. 5. Модель комбінованого навчання за Б. Тунхікорном

П. Джонс та інші автори [8] відповідно до ґрунтовно розробленого В.Ю. Биковим середовищного підходу до побудови моделей організаційних систем відкритої освіти [14], пропонують модель ступеневої підготовки бакалаврів. Ця модель визначає два середовища: фізичне та віртуальне, а також відповідні їм системи підтримки навчання. У віртуальному середовищі використовується обговорений у [21] поділ комунікаційних механізмів на синхронні та асинхронні. На відміну від попередніх моделей, ця модель включає одного із суб'єктів навчання – студента. Відповідно до пропозицій авторів [8] про те, що вибудована ними модель може бути модифікована для ефективного управління комбінованим навчанням, нами було введено до неї, крім бакалаврів, ще й магістрів та докторів філософії (рис. 6).



Рис. 6. Модель комбінованого навчання в умовах ступеневої підготовки

Модель дослідників з Університету Іогана Кеплера (м. Лінц, Німеччина) є досить спрощеною (рис. 7), проте, на відміну від попередньої, у ній присутні обидві групи суб'єктів процесу навчання – викладачі та студенти, вона відповідає уточненому тлумаченню та має ознаки педагогічної системи [6]. Зворотні стрілки у верхній частині моделі відповідають міжособистісній взаємодії суб'єктів навчання, у нижній – системному зв'язку складових технологій навчання (методів, засобів та форм організації навчання).

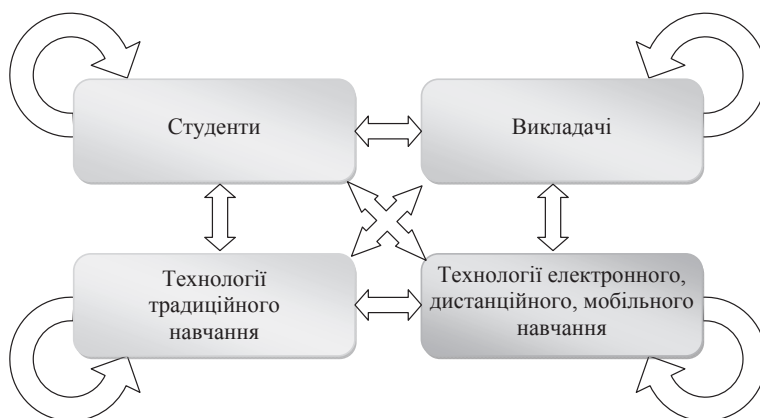


Рис. 7. Модель комбінованого навчання як педагогічної системи

Н.В. Рашевською [16, 85] розроблено модель, що передбачає: 1) встановлення взаємозв'язків між студентами та викладачами традиційними засобами у освітньому просторі ВНЗ та засобами мобільних ІКТ у єдиному інформаційному просторі системи освіти; 2) появу нових форм організації змішаного навчання через взаємопроникнення та інтеграцію традиційних та інноваційних форм організації відкритої освіти; 3) комбінування різних методів навчання відповідно до контексту навчання (місця, часу, стану суб'єктів навчання).

Ця модель відповідає вимогам, що передбачає модель системи відкритої освіти: зовнішньою оболонкою моделі є відкрите освітнє середовище (єдиний інформаційний простір системи освіти), внутрішньою – відкрита технологія комбінованого навчання (рис. 8).

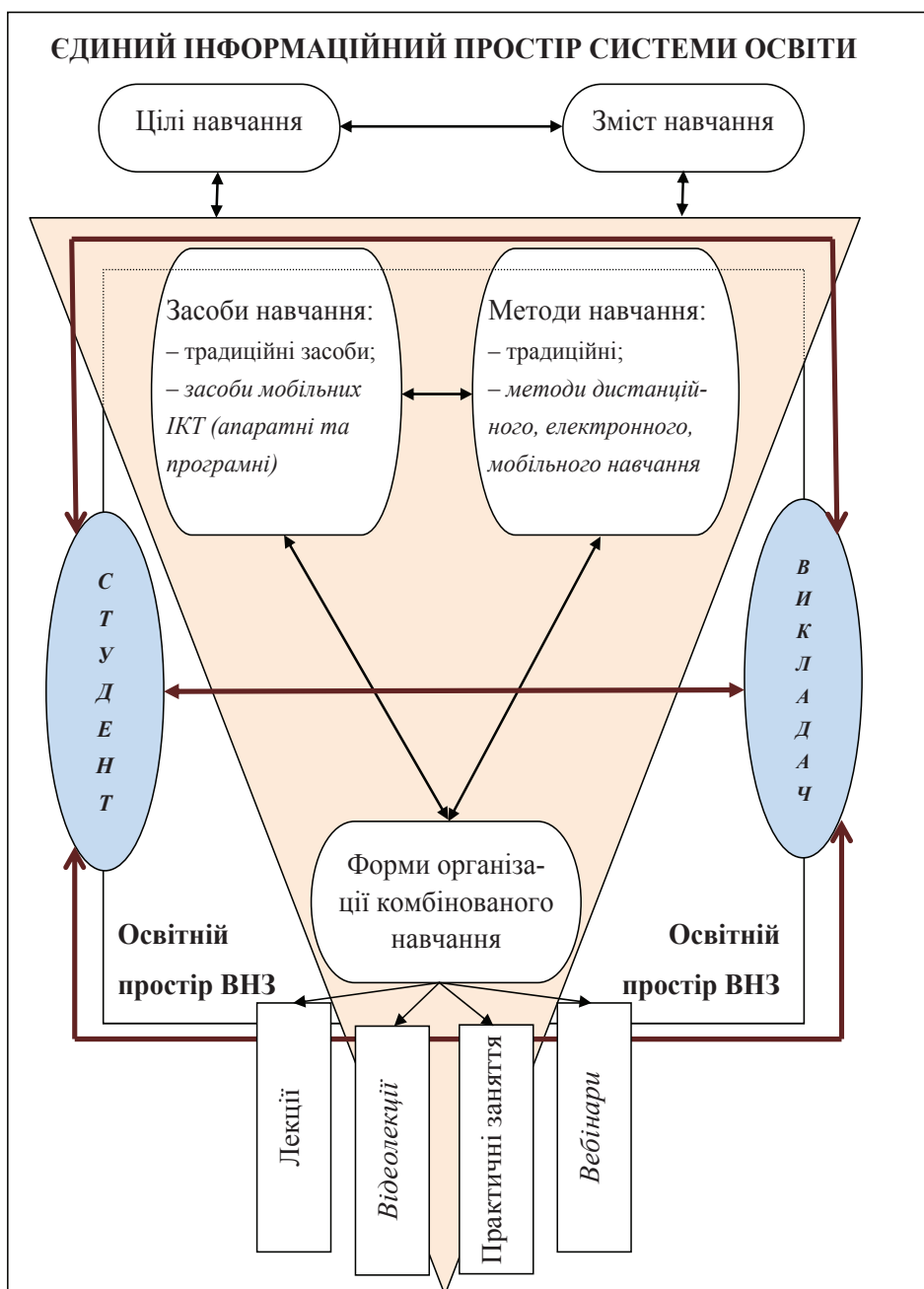


Рис. 8. Модель комбінованого навчання у вищій школі (за Н.В. Рашевською [16])

Провідними засобами навчання у моделі Н.В. Рашевської є засоби мобільних ІКТ (апаратні та програмні), провідними методами – методи дистанційного, електронного, мобільного навчання. Системність моделі простежується як на рівні внутрішньої оболонки (технологія комбінованого навчання як складова певної методичної системи), так і на рівні зовнішньої (утворена методична система є пов'язаною із суб'єктами процесу навчання).

У моделі Т. О'Каллаган, на відміну від попередніх, виділено рівні інтеграції форм організації комбінованого навчання засобами системи підтримки навчання (рис. 9), а у моделі організації «Education for Well-being» визначено рівні зв'язків між суб'єктами навчального процесу та їх ієрархію (рис. 10).

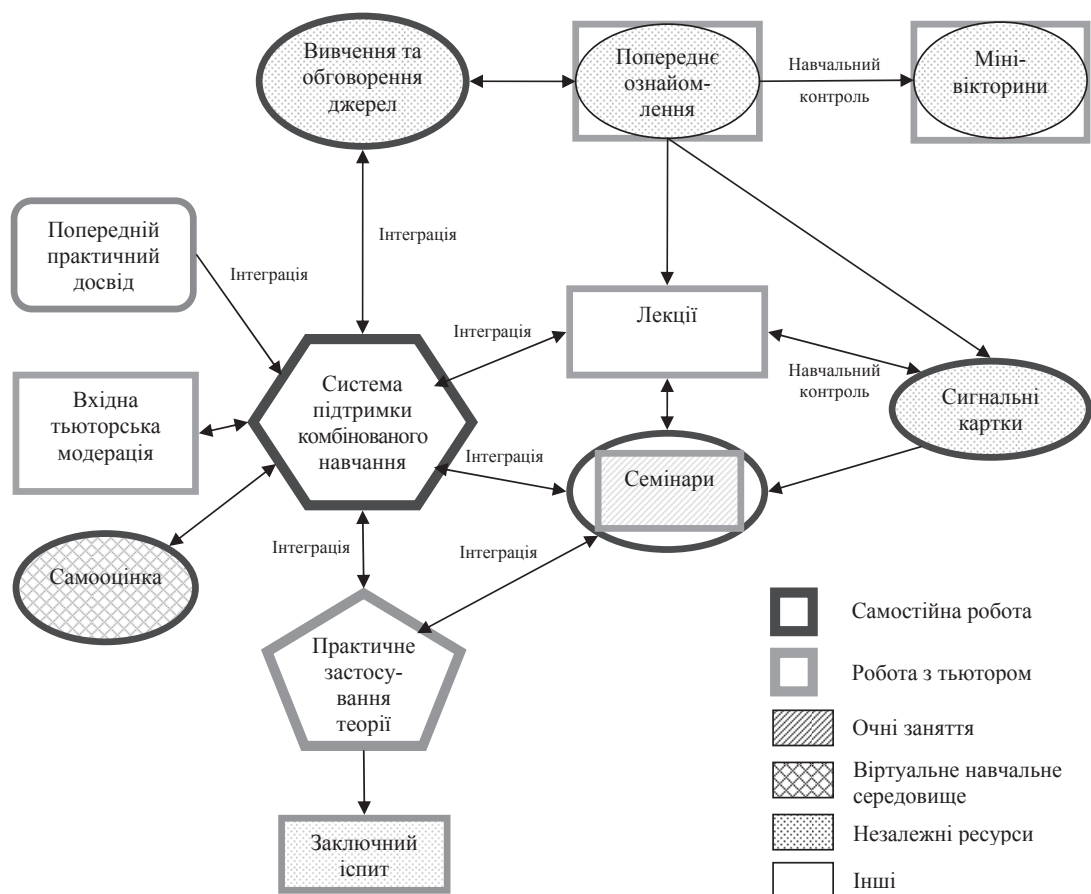


Рис. 9. Модель комбінованого навчання з використанням системи підтримки навчання (за Т. О'Каллаган [10])

Критерії вибору моделі комбінованого навчання, запропоновані Дж. Берсіном, урахують специфіку конкретного курсу, тоді як для побудови системи комбінованого навчання у вітчизняних ВНЗ необхідним є урахування:

- 1) особливостей навчання не однієї дисципліни, а групи споріднених дисциплін;
- 2) системної та середовищної природи комбінованого навчання;
- 3) організаційної структури навчальної установи та її впливу на освітнє середовище:
 - навчання як у мобільних (ситуативних, предметно- та практико орієнтованих) групах, так й у групах із фіксованим складом;
 - наступність та ступеневість не лише у процесі навчання у ВНЗ, а й у системі «школа – коледж – університет»;
 - безпосереднє відображення курикуліуму у навчальному розкладі.

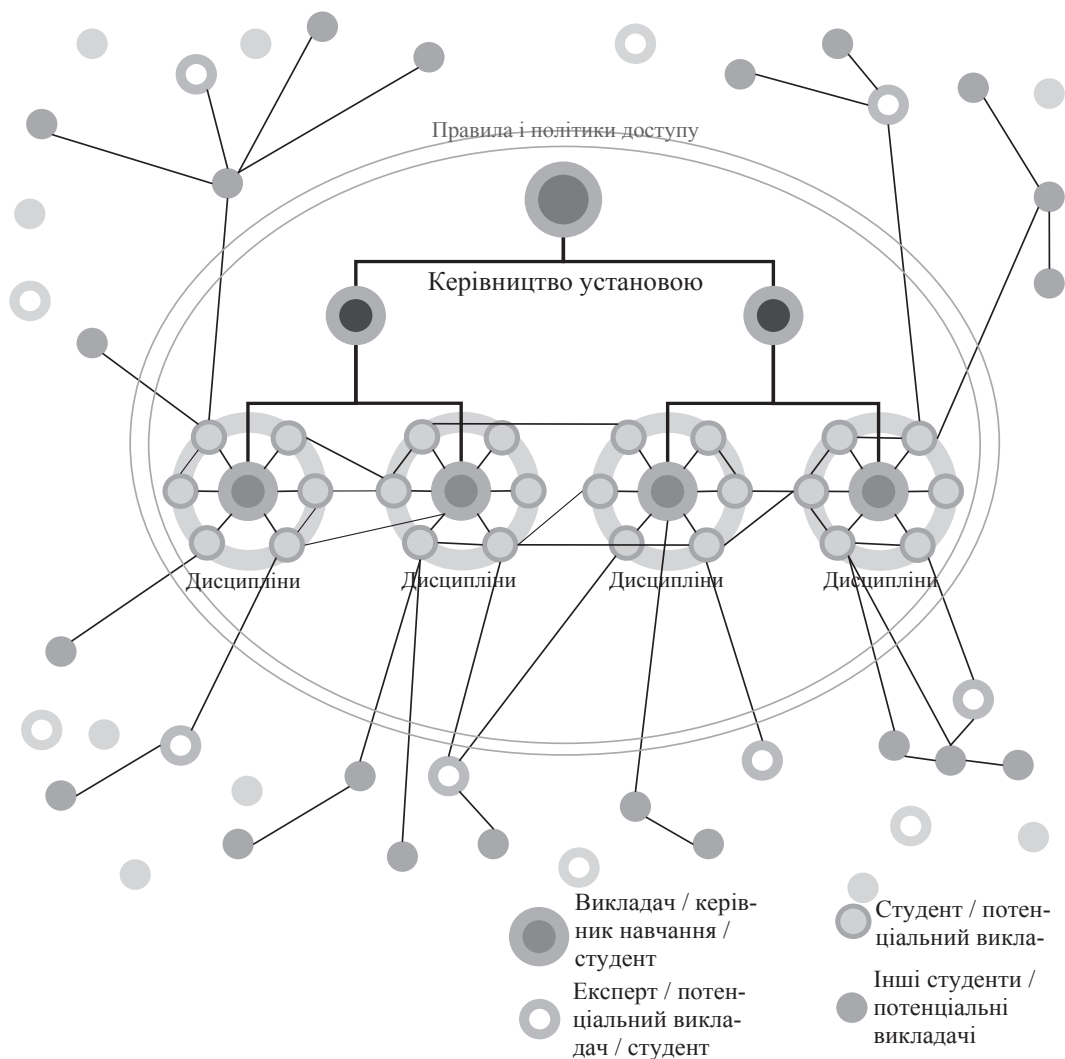


Рис. 10. Модель комбінованого навчання з використанням системи підтримки навчання (за Education for Well-being [7])

На жаль, жодна з розглянутих моделей не відповідає повною мірою вказаним вимогам, що зумовлює необхідність розробки нової моделі.

На рис. 11 наведено організаційну модель комбінованого навчання, розроблену з урахуванням особливостей навчального процесу у вітчизняних ВНЗ. У запропонованій моделі суспільством визначаються цілі вищої освіти, які конкретизуються у галузевих стандартах вищої освіти та реалізуються закладами управління освіти, зовнішніми до освітнього середовища ВНЗ. Система управління вищою освітою безпосередньо впливає на адміністративну ієрархію освітнього середовища ВНЗ: ректорат → деканат, ректорат (деканат) → кафедра, деканат (кафедра) → студентська група. Викладачі і студенти можуть розглядатися як «пов'язані» елементи адміністративної ієрархії (фіксовані межами кафедри та групи) та як «вільні» елементи всіх вкладених середовищ.

Галузеві стандарти вищої освіти конкретизуються у навчальні плани, відображені у розкладі занять. На рівні конкретної навчальної дисципліни вони визначають цілі та зміст навчання, що разом із технологією навчання утворюють методичну систему навчання, що функціонує як у освітньому середовищі ВНЗ (на етапі її впровадження та експлуатації), так і за його межами (на етапі розробки та модифікації).

Взаємодія суб'єктів навчання відбувається як безпосередньо, так і опосередковано: через адміністративну ієрархію освітнього середовища ВНЗ та через технології навчання, що складаються з методів, форм організації та засобів навчання.

Центральною складовою запропонованої моделі є система управління навчанням, яка, з одного боку, виступає одним із засобів навчання, а з іншого – ядром, що інтегрує всі підсистеми системи комбінованого навчання у ВНЗ.



Рис. 11. Організаційна модель комбінованого навчання у ВНЗ, що передбачає використання системи управління навчанням

Висновки. Запропонована модель відповідає уточненому визначенню комбінованого навчання та відображає поточний стан розвитку теорії та методики використання ІКТ в освіті. Як зазначає Ю.В. Триус, доцільним є її фундаменталізація через заміну засобів електронного, дистанційного та мобільного навчання на інноваційні засоби ІКТ навчання, що охоплюють як існуючі класи засобів, так і ті, що будуть створені у майбутньому.

Список використаної літератури

1. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009). COMMUNIQUE [Electronic resource]. – 8 July 2009. – 10 p. – Mode of access : http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf
2. Adams J. E-learning offers myriad opportunities for rapid talent development [Electronic resource] / Jean Adams // T+D. – 2008. – March. – P. 69–73. – Mode of access : <http://yellowedge.files.wordpress.com/2008/03/adams.pdf>
3. Bersin J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned / Josh Bersin. – San Francisco : Pfeiffer, 2004. – 319 p.
4. Blended learning [Electronic resource] / Networked Learning Ecology North America (NLENA). – 3 April 2011. – Mode of access: <http://www.nlena.net/2011/04/03/blended-learning/>

5. Corporate e-learning [Electronic resource] / Allconsulting GmbH. – Mode of access: <http://www.allconsulting.de/e-learning-en.html>
6. Gestalten und Evaluieren von eLearning Szenarien/Blended learning-Konzepte [Electronic resource] / Johannes Kepler Universität. – Mode of access: http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten_und_Evaluieren_von_eLearning_Szenarien/Blended_learning-Konzepte.
7. Insulat-Ed [Electronic resource] / Education for Well-being. – 10 December 2008. – Mode of access : <http://www.ed4wb.org/?p=152>
8. Jones P. It's all in the mix: the evolution of a blended e-learning model for an undergraduate degree / P. Jones, A. Jones, G. Packham, B. Thomas, C. Miller // Journal of Systems and Information Technology. – 2007. – Vol. 9. – Iss. 2 – P. 124–142.
9. Khan B.H. Program Evaluation in E-Learning [Electronic resource] / Badrul H. Khan. – 11 p. – Mode of access : http://asianvu.com/bk/elearning_evaluation_article.pdf
10. O'Callaghan T. U42522 Enabling Occupational Performance II: Developing Strategies for Client-Centred Practice [Electronic resource] / Tanya O'Callaghan. – Oxford Brookes University. – 2008. – Mode of access: <https://mw.brookes.ac.uk/display/hsc/Blended+Learning>
11. Sealund eLearning [Electronic resource] / Sealund & Associates Corporation. – Mode of access : <http://www.sealund.com/blendedlearning.php>
12. Tunhikorn B. Starting with e-Learning [Electronic resource] / Bupphachart Tunhikorn. – 2005. – Mode of access: <http://pirun.ku.ac.th/~btun/column/col22.htm>
13. Weber Ch.M. Rapid Learning in High Velocity Environment: Dissertation to the Degree of Doctor of Philosophy In Management of Technological Innovation and Entrepreneurship / Weber, Ch. M.; MIT, 2003. – 569 p.
14. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
15. Кейптаунська Декларація Відкритої Освіти: Відкриваючи майбутнє відкритим освітнім ресурсам [Electronic resource] // The Cape Town Open Education Declaration. – Кейптаун, Південна Африка. – 15 вересня 2007. – Mode of access: <http://www.capetowndeclaration.org/translations/ukrainian-translation>
16. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті / Н.В. Рашевська; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К., 2011. – 305 с.
17. Семеріков С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформаційних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (інформатика) / С.О. Семеріков; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 536 арк. – Бібліогр.: арк. 470–536.
18. Смирнова-Трибульська Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения: монография / Е.Н. Смирнова-Трибульська; Министерство образования и науки Украины; Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
19. Смирнова-Трибульська Є.М. Теоретико-методичні основи формування інформаційних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика) / Є.М. Смирнова-Трибульська; Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 677 с.
20. Современные образовательные технологии: учеб. пос. / под ред. акад. РАО Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
21. Стрюк А.М. Теоретичні основи комбінованого навчання / А.М. Стрюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Сер. педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентісно-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія. – С. 63–66.
22. Триус Ю.В. Інноваційні технології навчання у вищій освіті [Електронний ресурс] / Ю.В. Триус; Черкаський державний технологічний університет // X Міжвузівська школа-семинар «Сучасні педагогічні технології в освіті». – Харків, 31.01–02.02.2012. – 52 с. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/kvntkf/tryus-innovacai-iktvnz>.

В статье на основе существующих моделей обучения представлена авторская организационная модель комбинированного обучения в ВНЗ, которая предполагает использование системы управления обучением и отображает существующее состояние развития теории и методики использования ИКТ в образовании.

Ключевые слова: модель, комбинированное обучение, организационная модель комбинированного обучения.

The article presents the authors' organizational model of combined learning on the basis of existing models of learning at higher educational establishments. The model provides for using the system of studies management and reflects current developments of ICT use theory and methodology.

Key words: model, combined learning, organizational model of combined learning.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 37.091.33

I.B. KAMENSKAYA,

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

A.I. KAMENSKY,

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

LEVELS AND CONDITIONS OF FORMING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PHILOLOGICAL COMPETENCE

The article defines the content of future foreign language teachers' philological competence as the integrity of bilingual culture of communicative behaviour and culture of reading. Its practical, practical-theoretical and bilingual levels have been singled out and conditions of their effective consequent forming have been formulated.

Key words: future EFL teachers' philological competence, practical, practical-theoretical, bilingual levels of formation.

The research problem statement. Integration of education and culture is recognized as one of the guiding principles in the current national education reform. It defines the aim of the national education as the nation's development through mastering both the national and the world culture, contributing to the universal cultural heritage by developing students' intellectual and emotional culture, ensuring their creative self-fulfillment [8]. In this aspect, educational-cultural integration presupposes axiological adequacy of the pedagogical impact and requires revising the teaching content, forms and methods for creating a qualitatively new basis for the personal development of the subjects of the teacher's training process [1, p. 13]. The cultural conformity of education is most relevant for training teachers of foreign languages, who are to fulfill the intercultural mediator functions in their professional activity. The processes of global deverbalization and deculturalization being undeniable [2], the intercultural mediator functions are definitely growing in importance. The ability to efficiently perform them depends on the level of foreign language teacher's intercultural philological competence. These considerations prove the **topicality** of theoretical grounding and practical development of the pedagogical conditions of forming foreign language teachers' philological competence in the course of their professional training.

Analysis of recent research and publications. The content of pedagogical philological education has been investigated by S.S. Averintsev, A.S. Ahmanova, O.V. Afanasyeva, D. Bolinger, D. Crystal, A.G. Gimpson, A. Grafton, O.A. Radchenko, V.V. Vinogradov, and G.O. Vinokur. Philological competence as one of the three major components (along with foreign language communicative and methodological competences) in the structure of the foreign language teachers' professional competence has been considered by I.L. Bim, A.K. Markova, K.S. Makhmuryan, H.I. A. Muhammad, E.A. Porechenkova, E.N. Solovova, and A.V. Schepilova. The

content of philology itself as a scientific and educational category being unclearly defined leads to controversial nature of the content of the term «philological competence» (A.N. Bystrova, G.O. Vinokur). Most commonly philological competence is treated as the general notion of theoretical linguistic disciplines providing normative command of the target language, and of the humanitarian sciences, such as history and theory of foreign literature, literary criticism, cultural and lingua-cultural studies, all of which reveal the essence of the spiritual culture of the society [6]. Equally common is the view that philological education should be based on teaching speech interaction, cultural linguistic behavior, textual activities, etc. (I.L. Bim, A.V. Schepilova). M.K. Kolkova [7] does not consider it necessary to single out philological competence as a person's separate ability and defines it as a component of foreign language communicative competence. However, it is the cognitive, not communicative, component that is predominant in the structure of the philological competence.

K.S. Makhmuryan [5] rightly insists on the interdisciplinary character of philological competence, while teachers' foreign language communicative competence and methodological competence rest more heavily on definite subjects, and suggests singling out certain levels in the process of forming philological competence according to the practical and theoretical disciplines under study.

Unsolved aspects of the problem stated. Analysis of the existing works on the problem under investigation shows researchers' uncertainty concerning the target component of forming future foreign language teachers' philological competence in terms of specific knowledge, habits and skills, the role and place of separate linguistic and philological disciplines in the process of its formation, as well as ways of implementing interdisciplinary connections, integrating theoretical philological knowledge and means of realizing teachers' professional communicative activity.

The purpose of the article is to outline levels and conditions of forming philological competence of foreign language teachers in the course of their professional training.

The main material of the research. In the broad sense of the term, philological competence regardless of professional and social status of its bearer is an indicator of the command of the national verbal cultural code, a high level of a person's language personality. Its content is wider than the content of communicative competence, since it covers not only the ability to exercise effective communication, but also the awareness and ability to axiological orientation in the national cultural space in its diachronic and synchronic verbal projections. Outwardly, philological competence is manifested through a number of qualitative features of a person's receptive and productive cognitive-communicative activities that together constitute the culture of speech behavior and the culture of reading.

In modern anthropocentric linguistics the culture of speech behavior is defined as the speaker's ability to the constructive speech interaction, which allows him to achieve the optimal perlocutionary effect of the speech act, simultaneously contributing to harmonizing the interlocutors' interpersonal relations [3]. The study of speech from the position of the language users, especially in terms of their ongoing choices and restrictions they face in social interaction, as well as the impact of their use of speech means on the other participants in the speech act is the prerogative of pragmalinguistics [9]. G. Kasper [10] defines the individual's ability to perceive and produce a speech act based on consideration of social status and social distance between interlocutors, cultural knowledge and explicit and implicit linguistic knowledge as pragmatic competence. Thus, strengthening pragmatic orientation of the process of language acquisition is the condition of forming students' culture of speech behavior.

The culture of reading lies in perceiving written discourse as a performed thinking act, which requires reader's intellectual counter-activity [4], the capacity to perform critical analysis of the text [6]. Yet, such analysis has to be rather axiological than ontological or epistemological in nature, i.e., to be aimed at enhancing reader's understanding of the author's concept due to developing skills of the functional decoding of the verbal code of an artistic work. This testifies to the necessity of strengthening cognitive-pragmatic aspect of studying such disciplines as history of foreign literature, literary theory, special courses in foreign literature.

In the terminological word combination «foreign language teacher's philological competence» the determiner 'foreign language teacher's' is of principal consequence. Firstly, «teacher's philological competence» presupposes its interaction with methodological competence, as

the teacher is to be able to diagnose and improve his students' philological culture, as well as have a highly developed second language personality. Secondly, the most characteristic feature of a foreign language teacher's philological competence is its bilingual character. As it is, requirements to foreign language teacher's philological competence are twice as high as those to the corresponding competence of a teacher of native language and literature.

At the same time, the practice of foreign language teacher training testifies to the insufficient level of the first-year students' philological competence in their mother tongue, their limited reading experience and narrow outlook in general. Hence a highly challenging task of the university teaching staff to integrally develop students' first and second language philological competence.

The cycles of general-professional and practical-professional bachelor training of a foreign language teacher contain the number of theoretical and practical linguistic and philological disciplines sufficient for providing stage-by-stage forming foreign language teachers' philological competence. The traditional sequence of subjects concerning foreign linguistic studies prompts singling out two first stages of forming students' philological competence: 1) the practical stage and 2) the theoretical-practical stage.

The aim of the practical stage is forming the first level of students' philological competence – the culture of foreign communicative behavior. Its formation will be effective provided that the communicative-pragmatic approach is applied to teaching practical disciplines such as practical courses of the first and second foreign languages, practical phonetics, practical grammar, special seminars in foreign languages.

The communicative-pragmatic approach to teaching practical disciplines supposes stimulating students' reflexive pre-communicative and post-communicative activity aimed at better understanding of the functional range of foreign language means at all levels, explicit and implicit acquisition of constructive tactics and strategies of communicative behavior in a foreign language.

The aim of the theoretical-practical stage consists in forming and developing students' skills in pragmatic decoding of verbal information at any level: phonetic, lexical, semantic, and discourse as the combination of the former three, as well as the levels of an artistic text and the literary process of a certain epoch. The approach to teaching theoretical linguistic disciplines at this stage (theoretical phonetics, theoretical grammar, lexicology, stylistics, lingua-cultural studies, and special foreign language courses) can be thus defined as cognitive-pragmatic.

No matter how effective the first two stages of forming students' philological competence might prove, it will not acquire its true bilingual character without the third stage aimed at consolidation and integration of students' philological competence in their mother tongue and in the foreign language or languages. Such disciplines as theory and practice of translation and interpreting, foreign literature history, special courses in foreign literature allow for developing the target level of students' philological competence – the bilingual one – provided that comparative-pragmatic approach is employed. The approach focuses on investigating both common and contrasting features in the-native-language and the-foreign-language pictures of the world, their axiological analysis and harmonization.

Conclusion. The content of a foreign language teacher's philological competence has been defined as the integrity of bilingual culture of communicative behavior and culture of reading, which ensures the capacity to participate effectively in cross-cultural communication and orient oneself axiologically in the intercultural space in its diachronic and synchronic projections.

The conditions of effective forming of foreign language teacher's philological competence are the communicative-pragmatic approach to teaching special practical disciplines, the cognitive-pragmatic approach to teaching theoretic linguistic disciplines, and the comparative-pragmatic approach to teaching theory and practice of translation and interpreting, foreign literature history, special courses in foreign literature. Meeting these conditions enables stage-by-stage formation of the practical, theoretical-practical and bilingual levels of the competence under consideration.

References

1. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02

«Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.Б. Бігич; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 36 с.

2. Кісіль М.В. Вимоги до якості вищої освіти в інформаційному суспільстві / М.В. Кісіль // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: зб. наук. праць. – Вип. 11 (24) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – С. 109–112.

3. Ключев Е.В. Речевая культура [учеб. пособ. для ун-тов и вузов] / Е.В. Ключев. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.

4. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: кн. для учителя / Ю.М. Лотман. – М.: Просвещение, 1988. – 352 с.

5. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / К.С. Махмурян; Ин-т содержания и методов обучения РАО. – М., 2009. – 50 с.

6. Соловова Е.Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе / Е.Н. Соловова, Е.А. Пореченкова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 8. – С. 13–18.

7. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / [под общ. ред. М.К. Колковой]. – СПб.: КАРО, 2007. – 286 [1] с.

8. Філіпчук Г. Культуровідповідність у педагогічному контексті / Г. Філіпчук // Лабіринти еволюції становлення людини та людства: матеріали міжнар. наук. конф., 10–11 червня 2005 р. – К., 2005. – С. 11–12.

9. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics / D. Crystal. – 5th ed. – Oxford: Blackwell, 2002. – 508 p.

10. Kasper G. Pragmatic Development in a Second Language [Language Learning Monograph] / G. Kasper, K.R. Rose. – Wiley-Blackwell, 2003. – 352 p.

У статті визначено зміст феномена «філологічна компетенція вчителя іноземної мови» як сукупність білінгвальної культури мовленнєвої поведінки і культури читання. Виділено її практичний, теоретико-практичний та білінгвальний рівні та сформульовано умови ефективності їх послідовного формування.

Ключові слова: філологічна компетенція вчителя іноземної мови, практичний, теоретико-практичний, білінгвальний рівень сформованості.

В статье определено содержание феномена «филологическая компетенция учителя иностранного языка» как совокупность культуры речевого поведения и культуры чтения. Выделены ее практический, теоретико-практический и билингвальный уровни и сформулированы условия эффективности их последовательного формирования.

Ключевые слова: филологическая компетенция учителя иностранного языка, практический, теоретико-практический, билингвальный уровни сформированности.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 371.374

Н.В. НИКОНЕНКО,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики та методики викладання іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФАХОВИХ ТА МОВНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті висвітлено особливості восьми ключових професійних компетенцій, визнаних у рамках програми «Освіта упродовж життя» необхідними для сучасного фахівця. Доведено потребу у формуванні їх у майбутніх економістів. Запропоновано запровадження безперервної ділової гри у процес підготовки майбутніх економістів із фахових та мовних дисциплін для формування зазначених професійних компетенцій.

Ключові слова: професійні компетенції, ключові компетенції, майбутні економісти, безперервна ділова гра.

Постановка проблеми. Підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних на внутрішньому та світовому ринках праці фахівців, зокрема економістів, які вільно володіють своїм фахом та орієнтуються у дотичних галузях діяльності, готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності є необхідною передумовою розвитку будь-якого суспільства. Більш тісний зв'язок теоретичних знань та їх практичного застосування повинен сприяти активізації мотивації студентів до навчання та формуванню професійних умінь під час навчання у ВНЗ. Отже, необхідний пошук нових технологій, які забезпечать очікуваний рівень підготовки фахівців.

Актуальність статті полягає у дослідженні можливостей формування необхідних майбутнім економістам професійних умінь, зокрема із використанням безперервної ділової гри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці (Н.П. Волкова [3], М.Т. Громкова [4] та ін.) одностайні у тому, що традиційні технології навчання не відповідають вимогам, які ставить суспільство перед сучасним випускником ВНЗ через авторитарність, вербальність, стереотипність, нормативну рецептурність, формування інтелектуального споживача, пасивного виконавця. Отже, підготовка фахівців на сучасному етапі має бути побудована на основі створення сприятливих умов для розвитку загальних та професійних нахилів і здібностей кожного, хто навчається, індивідуалізації процесу навчання, створення умов для самореалізації особистості.

Саме тому для країн Європейського Союзу були розроблені Рекомендації щодо організації освіти впродовж усього життя. У рамках цієї програми, пріоритетної у країнах Європи, наведено перелік компетенцій [8], якими повинні володіти фахівці на сучасному етапі. Визначення цих компетенцій передбачає інтегрований підхід до підготовки фахівців будь-якого напрямку підготовки, зокрема й економістів. На жаль, на сьогоднішній день нами не знайдено робіт вітчизняних науковців, присвячених пошукам шляхів для запровадження сучасних підходів до організації навчального процесу у ВНЗ України.

Ділові ігри вже давно знайшли широке застосування у підготовці фахівців у ВНЗ України і за кордоном, їх використання зокрема для оволодіння іноземними мовами доклад-

но вивчалось дослідниками (Н.В. Бокарева [1], Л.Г. Вишнякова [2], Л.Б. Котлярова, К. Jones). Ідею вперше побудувати весь навчальний процес з іноземної мови як одну безперервну гру запропонував О.Б. Тарнопольський [6]. Практичне втілення ця методика знайшла у підручнику з ділової англійської мови «Business Projects» [5] та була детально проаналізована у численних дослідженнях її авторів. Вважаємо перспективним застосування безперервної ділової гри не лише в курсі іноземної мови, але як інтеграційне ядро підготовки майбутніх економістів із кількох дисциплін.

Отже, **метою цієї статті** є дослідження зазначених вище професійних компетенцій та особливостей формування їх у підготовці майбутніх економістів, зокрема засобами безперервної ділової гри.

Виклад основного матеріалу. У Рекомендаціях Ради Європи [8] для навчання упродовж усього життя, визнаного життєво необхідним для особистісної реалізації, розвитку, входження в суспільство, активного громадянства та успішного працевлаштування, було визначено **вісім ключових компетенцій** (key competences) та описано їх основний зміст. Зазначені компетенції визнані основою знань суспільства та гарантують більшу мобільність та гнучкість на ринку праці, сприяючи більш легкій адаптації до постійних змін у світі. Вони також виступають головним фактором інновацій, продуктивності, підвищення мотивації і задоволення працівників, конкурентоспроможності та покращання якості роботи. Розглянемо детальніше запропоновані компетенції:

- **володіння рідною мовою (communication in the mother tongue)** – можливість висловлюватися та розуміти поняття, думки, почуття, факти і судження як в усному, так і в писемному мовленні (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та взаємодіяти у відповідній творчій формі щодо повного спектра суспільних та культурних аспектів визначається першочерговою у підготовці сучасних фахівців;

- **володіння іноземними мовами (communication in foreign languages)**, яке полягає, окрім сказаного вище щодо володіння рідною мовою, в умінні перекладу та розумінні міжкультурних відмінностей. Рівень володіння іноземними мовами залежить, зокрема, від рівня володіння кожним з іншомовних комунікативних умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо), який для виконання професійних обов'язків іноземною мовою повинен бути не нижчий B2 [6]. Отже, предметом курсу іноземної мови для бакалаврів економічних напрямів підготовки виступає досягнення студентами знань, навичок та умінь спілкування іноземною мовою на рівні B2(+);

- **міжкультурна компетенція (cultural awareness and expression)** – сприйняття важливості традицій та звичаїв, досвіду, творчих ідей та шляхів їх вираження в культурах різних народів;

- **математична компетенція та базові компетенції в науці та техніці (mathematical competence and basic competences in science and technology)** – математична компетенція полягає в умінні розвинути та використати на практиці метод математичного міркування з метою розв'язання різноманітних щоденних проблем, головними для яких є діяльність та знання. Компетенція в науці та техніці означає вдосконалення та використання на практиці знань та методів, які пояснюють навколишній світ. Це передбачає усвідомлення змін, спричинених діяльністю людей та відповідальність кожної особистості як громадянина;

- **технологічна або цифрова компетенція (digital competence)** полягає в оволодінні базовими вміннями роботи і впевненому використанні інформаційних і комунікаційних технологій, якими користується суспільство;

- **уміння вчитися (learning to learn)** – компетенція, викликана швидким зростанням кількості інформації та неможливістю організувати оволодіння нею за час підготовки фахівця, пов'язана з навчанням упродовж усього життя. Вона передбачає можливість організовувати самонавчання індивідуально або у групах відповідно до власних потреб, використовуючи для цього потрібні методи та засоби;

- **суспільна та цивільна компетенції (social and civic competences)**. Суспільна компетенція означає весь комплекс особистісних, міжособистісних та міжкультурних умінь, усі форми поведінки, які дозволяють особам діяти ефективно та конструктивно у різних ситуаціях суспільної або ділової сфер. Вона пов'язана з особистим та суспільним добробутом. Базовим тут визначається розуміння основ поведінки та різноманіття традицій, якими потріб-

но оперувати за різних ситуацій. Громадянська компетенція та особливо знання суспільних та політичних понять та структур (демократія, правосуддя, рівність, громадянство, суспільні права) дозволяє особам активно долучатися до демократичних перетворень;

– **винахідливість та підприємництво (sense of initiative and entrepreneurship)** – уміння втілювати ідеї в життя. Вони потребують залучення фахових навичок та умінь, творчості, інновації та ризику, розуміння етичних цінностей, а також уміння планувати та керувати проєктами з метою отримання бажаної мети.

Усі ці компетенції є взаємопов'язаними, оскільки головними для кожної з них є критичне мислення, творчість, ініціатива, прийняття рішень, пошук нестандартних рішень для розв'язання проблем, оцінка можливого ризику, керування почуттями та емоціями. Такі компетенції визнано ключовими, оскільки за різних можливих життєвих обставин (низький рівень теоретичної підготовки за фахом, незакінчена вища освіта, тривале безробіття, міграція) саме вони є основою для відновлення необхідних для виконання професійних обов'язків навичок і вмінь.

Однак не можна не помітити провідної ролі комунікативної компетенції у формуванні сучасного фахівця як у рідній, так і в іноземних мовах. Отже, потрібно навчати майбутніх економістів граматично правильно спілкуватися рідною й іноземними мовами для здійснення своїх професійних обов'язків.

Головна мета мовної освіти майбутніх економістів у ВНЗ України полягає у підготовці такого фахівця, практичне володіння іноземною мовою якого дозволяло б йому ефективно працювати зі спеціалізованою іншомовною літературою, спілкуватися з колегами під час переговорів, конференцій та семінарів, вести телефонну розмову із зарубіжними партнерами, розуміти основний зміст лекцій та семінарів, пов'язаних з проблемами буденного та професійного спілкування, писати ділові листи закордонним колегам, наукові доповіді тощо.

Природно, що такі високі вимоги до професійної іншомовної компетенції неможливо задовольнити без розробки та використання у навчальному процесі сучасних методик та технологій навчання.

Одним із шляхів вирішення цього питання на думку дослідників (D. M. Brinton [10], О.Б. Тарнопольський [6]) є запровадження навчання всіх дисциплін, особливо рідної та іноземних мов, через зміст спеціальності (*content-learning*), тобто поєднання змісту фахових дисциплін із цілями навчання мов. Оскільки найефективніша комунікація можлива лише у соціально осмислених, значущих для студента ситуаціях спілкування [3, 4, 6], саме забезпечення студентів значущим осмисленим змістом спілкування шляхом відповідних ситуацій створює оптимальну базу для формування комунікативної компетенції в єдності її компонентів: лінгвістичного, предметного, стратегічного і соціокультурного.

Навчання через предметний зміст традиційно забезпечується за допомогою використання ситуацій професійно орієнтованого спілкування, які передбачають обговорення та вирішення проблемних питань професійної значущості в умовах міжнародної співпраці і викликають інтерес у студентів.

Саме у зв'язку з цим побудова всього навчального процесу як однієї безперервної ділової гри перетворює останню з простого елемента навчального процесу на інтегруюче ядро організації підготовки фахівців загалом. За висновками О.Б. Тарнопольського [6, с. 21], запровадження вигаданого середовища ділової активності в курсі ділової англійської мови дозволяє забезпечити практичну реалізацію трьох провідних принципів: мотиваційної достатності у навчанні, практичної реалізації комунікативної компетенції (іншомовної та рідномовної) та автономії творчої навчальної діяльності. Усе перелічене сприяє формуванню деяких із професійних компетенцій, зазначених вище, отже, необхідне для підготовки сучасного фахівця, конкурентоспроможного на європейському ринку праці.

Оволодіння комунікативною компетенцією рідної та іноземних мов стане ефективнішим для студентів за умов оптимальної організації процесу навчання з послідовним використанням текстологічного прийому отримання інформації та комунікативних форм роботи з розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності, відбору навчальних ситуацій максимально наближених до реальних ситуацій спілкування, використання комплексу вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь.

Проте формування іншомовних комунікативних умінь може відбуватися як на заняттях з іноземної мови, так і на заняттях з фахових дисциплін. Спочатку увага і студентів, і викладача збалансовано розподіляється між предметним змістом і мовою з пріоритетом змісту, а згодом концентрується на предметному змісті, створюючи умови для природного формування і розвитку навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування.

Для успішної організації навчального процесу із запровадженням ділової гри необхідно дотримуватися певних **вимог**, вперше названих Р. Дж. Тарпом (R.G. Tharp [9]).

1. Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача та студентів, результатом якої є отримання кінцевого продукту (певний рівень навченості) та за яку відповідають усі суб'єкти навчального процесу: як викладач, так і студент.

2. Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку студентів на всіх рівнях навчального процесу.

3. Контекстуалізація процесів викладання, навчання та спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студента, тобто застосування досвіду та умінь у реальних життєвих ситуаціях. Оскільки провідним мотивом навчальної діяльності студентів є оволодіння майбутньою професією, слід обирати ситуації, наближені до реальних типів професійних.

4. Навчання комплексного мислення розв'язання професійних проблемних ситуацій пов'язане з використанням іноземної мови і обов'язковим залученням певних загальних знань і умінь.

5. Залучення суб'єктів навчального процесу до освітнього діалогу, заради чого теми професійно орієнтованого спілкування мають бути знайомі студентам, а ситуації для розв'язання мають викликати їхню зацікавленість, мати проблемний характер та, ймовірно, мати різні варіанти тлумачення вирішення.

У процесі підготовки до проведення занять із розв'язання професійних ситуацій студенти не лише підвищують мотивацію, розвивають мовні навички та мовленнєві вміння, але й узагальнюють, повторюють матеріал, отриманий на заняттях з фахових дисциплін, самостійно знаходять додатковий матеріал, необхідний для вирішення певного професійного завдання. Таким чином, закріплюються й **допоміжні загальні вміння**, які не є центральними вміннями у викладанні як іноземної мови, так і фахових дисциплін:

- загальні вміння користуватися літературою за фахом з метою пошуку необхідної інформації;

- вміння користуватися комп'ютером для пошуку, обробки та викладу знайденої інформації;

- вміння користуватися Інтернетом як засобом збереження новітньої інформації;

- вміння використовувати на практиці теоретичні відомості;

- вміння знаходити інформацію у різних видах довідкової літератури (словники, енциклопедії, довідники, пояснення, інструкції, рекомендації тощо);

- вміння розуміти інформацію різних видів документів (закони, поправки, розпорядження, митна документація, звіти, контракти, угоди, договори, меморандуми тощо);

- вміння перекласти (за потреби) потрібний матеріал іноземною мовою або рідною мовою за допомогою словника;

- вміння логічно організовувати і викладати матеріал для вирішення професійних ситуацій, без повторень, уникаючи зайвої несуттєвої інформації, наводячи у прикладах найяскравіші докази на кожне судження;

- вміння правильно оформити роботу.

Висновки. Для ефективного формування комунікативних навичок і вмінь навчання повинне базуватися на завданнях, максимально наближених до реальних ситуацій та спрямованих на предметну компетенцію студентів. Використання типових професійних ситуацій для формування комунікативної компетенції формує значний потенціал мотивації, що в цілому сприяє підвищенню стійкого інтересу до навчання загалом.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Наступним етапом дослідження цього питання мають стати розробка системи вправ та створення бази ситуацій та завдань із різних галузей економічної науки, які вивчаються майбутніми економістами, пов'язання навчальних завдань із конкретними курсами фахових дисциплін та укладання

методичних рекомендацій для студентів (із зазначенням принципів та правил виконання завдань під час аудиторної та самостійної роботи) та для викладачів (із роз'ясненням методичних прийомів роботи над завданнями та шляхів вирішення професійних ситуацій відповідно до чинного законодавства).

Список використаної літератури

1. Бокарева Н.В. Конструирование деловой игры как формы обучения студентов профессиональным коммуникативным компетенциям в образовательном процессе туристского вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Бокарева. – М., 2011. – 197 с.
2. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л.Г. Вишнякова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. – 110 с.
3. Волкова Н.П. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи / Н.П. Волкова. – Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2012. – №1(3). – С. 12–19.
4. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 416 с.
5. Тарнопольський О.Б. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та Робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 325 с.
6. Тарнопольский О.Б. Методика англоязычного погружения в обучение английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др. [об. и науч. ред. О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко]. – Днепропетровск: Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с.
7. 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.
8. Key competences for lifelong learning [Електронний ресурс]: (Recommendation of the European Parliament and of the Council). – Режим доступу: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm/. – Latest update 03.03.2011
9. Tharp R.G. Culturally compatible education: A formula for designing effective classrooms / R.G. Tharp // In H.T. Trueba, G. Spindler & L. Spindler (Eds.). What do anthropologists have to say about dropouts? – New York: The Palmer Press, 1989. – P. 51–66.

В статье раскрыты особенности восьми ключевых профессиональных компетенций, признанных в рамках программы «Образование на протяжении всей жизни» необходимыми для современного специалиста. Доказана необходимость в формировании их у будущих экономистов. Предложено внедрение непрерывной деловой игры в процесс подготовки будущих экономистов по профильным и языковым дисциплинам с целью формирования указанных профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, ключевые компетенции, будущие экономисты, непрерывная деловая игра.

The article highlights the peculiarities of eight key professional competences, developed within the life-long learning programme as **particularly necessary for personal fulfilment and development of a nowadays professional**. It proves the need for future economists to obtain them. To develop the competences it is proposed to introduce a continuous communicative simulation in professional subjects and language studying process.

Key words: professional competences, key competences, future economists, content learning, continuous communicative simulation.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 378.147

І.В. СЕКРЕТ,
*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Дніпродзержинського державного технічного університету*

ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА, СПРЯМОВАННОГО НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема проектування електронного підручника, що має на меті формування іншомовної професійної компетентності студентів. На основі аналізу різних підходів до проблеми електронного навчального забезпечення та власного досвіду пропонується узагальнююча модель створення електронного підручника, яка ґрунтується на принципах розмежування планів змісту та його програмної реалізації, а також поетапного розгортання ідеї створення електронного підручника до його впровадження в навчальний процес.

Ключові слова: електронний підручник, традиційний підручник, вимоги, принципи.

Однією з проблем організації та методичного забезпечення навчального процесу з урахуванням вимог сучасності є проблема проектування електронного підручника, який є не тільки ключовим поняттям електронного навчання, але й ефективним ресурсом організації самостійної роботи учнів та студентів.

Ця проблема привертає увагу широкого кола науковців та викладачів, які досліджують різні аспекти проектування, розробки та впровадження в навчальний процес електронного навчального забезпечення.

Однак незважаючи на наявні теоретичні дослідження та окремих досвід впровадження електронного навчального забезпечення у практику навчального процесу, ця проблема залишається актуальною, оскільки, як свідчать спостереження, електронний підручник не отримав відповідного визнання серед викладачів та студентів, а впровадження окремих розробок часто має штучний вимушений характер, не відповідає навчальним цілям повною мірою і не приносить необхідного задоволення учасникам навчального процесу.

З огляду на актуальність проблематики дослідження метою цієї статті є опис методичних рекомендацій до проектування електронного підручника, який має на меті формування іншомовної професійної компетентності студентів. Результати цього дослідження ґрунтуються на таких попередньо проведених дослідженнях: а) аналіз останніх наукових розробок та публікацій з цієї проблеми [8]; б) аналіз широкої низки синхронного та асинхронного електронного навчального забезпечення з іноземних мов [9]; в) власний досвід розробки електронного підручника з іноземних мов для студентів університету, які навчаються за спеціальністю «Екологія» [11].

У контексті цього дослідження визначимо його основні терміни та поняття.

Електронне видання (ЕВ) – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовленнєвої, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, яка застосовується користувачем у навчальних, дослідних та розважальних цілях.

Навчальне електронне видання (НЕВ) містить систематизований матеріал у різних формах викладення (графічна, текстова, цифрова, мовленнєва, музична, відео-, фото-, ін.) згідно з певною науково-практичною сферою знань, який забезпечує творче і активне оволодін-

ня студентами й учнями знаннями, уміннями та навичками у цій сфері через використання можливостей гіпертексту і реалізуючи принципи інтерактивності та індивідуалізації.

Підручник (П) – навчальне видання, яке містить систематизований виклад навчальної дисципліни або її розділу (частини) та відповідає державному стандарту і навчальній програмі та офіційно затверджене як вид видання.

Електронний підручник (ЕП) – основне навчальне електронне видання, створене на високому науковому та методичному рівні, яке повністю відповідає складовій дисципліни державного освітнього стандарту спеціальностей та напрямів і визначається дидактичними одиницями стандарту та програмою. Містить систематизований навчальний матеріал у різних формах викладу згідно з певною науково-практичною сферою знань, забезпечує творче й активне навчання через використання можливостей гіпертексту, дидактичних можливостей графічної, текстової, аудіо-, відео-, фотоінформації і реалізуючи принципи інтерактивності та індивідуалізації.

Навчальний посібник (НП) – видання, яке частково або повністю замінює (доповнює) підручник і офіційно затверджене як цей вид видання.

Електронний навчальний посібник (ЕНП) електронне видання, яке частково або повністю замінює (доповнює) підручник і офіційно затверджене як цей вид видання, реалізує повною (частковою) мірою можливості електронного видання [2, 4, 5].

Аналіз досліджень, присвячених проблемам розробки та впровадження електронного навчального забезпечення дисциплін гуманітарного циклу [8], дозволив виявити таке:

1. Електронне навчальне забезпечення має тенденцію до розповсюдження у тому числі і для викладання гуманітарних дисциплін. Розробка та запровадження системи дійових заходів на державному рівні, спрямованих на підвищення комп'ютерної грамотності серед викладачів навчальних закладів, їх інформованості щодо варіативності електронного навчального забезпечення, способів його використання та забезпечення його доступності у навчальному процесі, сприяла б інтенсифікації цього процесу.

2. Викладачі навчальних закладів різних рівнів переходять від стадії спостереження та споживання до стадії самостійної розробки і впровадження електронного навчального забезпечення, яке відповідає програмним вимогам та потребам певної академічної групи або класу.

3. Широкому розповсюдженню та застосуванню електронного навчального забезпечення поряд з об'єктивними умовами (відсутність необхідного комп'ютерного оснащення) заважають суб'єктивні чинники, серед яких – низький рівень володіння інформаційними технологіями та епістемологічні переконання щодо навчального процесу з боку викладачів і студентів. Як наслідок, інформаційні технології та електронне навчальне забезпечення сприймається викладачами як певний «конкурент» у досягненні навчальних цілей та умов, що ускладнює навчальний процес.

4. Досвід впровадження електронного навчального забезпечення у навчальний процес доводить, що використання інформаційних технологій сприяє: створенню у студентів об'єктивного уявлення про явища та процеси, що вивчаються, за рахунок розширення доступу до більшого обсягу інформації, ніж пропонує традиційний підручник; розширенню можливостей у формуванні знань, умінь та навичок через залучення різних каналів обробки інформації та більш повного використання розумового потенціалу учнів та студентів; створенню більш широких можливостей для реалізації технологій педагогічного впливу, а також шляхів контролю здобутих студентами знань, які не обмежуються формальним тестуванням, а дозволяють розвивати навички творчого мислення та аналізу отриманої інформації [12].

Однак, незважаючи на ряд робіт, що з'явилися останнім часом, теоретичні, практичні та соціальні аспекти розробки електронного навчального забезпечення залишаються недостатньо розробленими. Аналіз останніх досліджень у цій галузі і, зокрема, з питань проектування електронного підручника дозволив виокремити такі проблеми:

– не існує не тільки єдиного підходу до класифікації електронних засобів навчального призначення, а й визначеності з термінологією в цій сфері; технологічні можливості розробки електронних підручників суттєво змінилися за останні двадцять років, однак, з іншого боку, практично застарілі концепції електронного підручника часто призводять до ство-

рення електронних продуктів, які декларуються як електронні підручники, однак, не є тими [2; 4];

- сьогодні відсутні авторитетні видання, в яких містилась би обґрунтована та кваліфікована критика, яка давала б можливість покупцеві орієнтуватися серед існуючих електронних підручників. Найбільшу відомість отримують електронні підручники, які мають потужну комерційну підтримку. Повноцінне фінансування електронних підручників, які відповідали б сучасним вимогам, невідгідне [5];

- для розробки електронних підручників необхідні кваліфіковані фахівці, головним з яких є експерт за змістом [13];

- питання відмінності традиційного та електронного підручника, що є первинним і вторинним продуктом, яка роль викладача в навчанні з використанням електронного підручника [2; 4; 13].

Що стосується проблематики розробки та проектування електронного навчального забезпечення з іноземних мов, то, аналізуючи дослідження, що з'явилися останнім часом, можна виокремити кілька напрямів вивчення інформаційних технологій, що застосовуються для опанування іноземної мови:

- поняття електронного підручника, проблеми його розробки та застосування у викладанні іноземних мов [1; 6; 7; 14];

- поняття комп'ютерної навчальної програми з іноземних мов, типи комп'ютерних програм, специфіка їх розробки, функціонування та застосування, оцінка якості та доцільності використання [3; 7];

- вивчення інформаційних ресурсів мережі Інтернет, їх типологія, принципи та практичний досвід їх застосування у навчальній діяльності студентів [6; 7].

Аналіз пропозицій програмних продуктів з іноземних мов, а саме, з англійської мови, що існують на вітчизняному ринку, можна об'єднати у такі основні групи:

- а) програмні продукти, що мають на меті розвиток окремих аспектів іншомовної компетентності (вимова, граматики, лексики) та призначені для учнів початкової та середньої школи;

- б) комплексні програмні продукти зарубіжного виробництва, спрямовані на інтегрований розвиток загальної іншомовної компетентності для учнів старшої школи;

- в) програмні продукти контролю окремих навичок користування іноземною мовою (граматика, лексика);

- г) програмні продукти з ділової англійської мови;

- д) програмні продукти – словники зарубіжного виробництва (Лонгман (Longman), Макмілан (Macmillan)) з наданням вправ для відпрацювання окремих лексичних одиниць та структур загального спрямування для дорослого користувача.

Однак таке електронне навчальне забезпечення не може повноцінно використовуватись у навчальному процесі, оскільки не відповідає повною мірою за своїм змістовим наповненням та організаційною структурою цілям навчального процесу та потребам його учасників з урахуванням особливостей аудиторної та самостійної роботи учнів і студентів згідно з навчальними програмами.

Аналіз останніх досліджень з проблем проектування електронного підручника з іноземних мов дозволив виявити таке:

1. Розробка електронних підручників та навчальних посібників з іноземної мови є однією з актуальних проблем реалізації дистанційної освіти, яка потребує методичного осмислення як у плані змісту, так і в плані технічної організації.

2. Незважаючи на відсутність єдності у підходах до розуміння змісту і призначення електронного навчального посібника з іноземних мов, спільним у позиціях дослідників є те, що:

- електронний навчальний посібник повинен враховувати набуття традиційної методики викладання, але не виступати праобразом традиційного підручника в електронному форматі;

- електронний навчальний посібник значно розширює дидактичні можливості навчання, вирішуючи проблеми методичного характеру, які не можна вирішити традиційними засобами викладання;

- електронний навчальний посібник повинен будуватися на принципах, що не суперечать принципам розробки традиційного підручника, але й водночас доповнюватися

принципами інтерактивності, посилення індивідуалізації навчання та забезпечення автономності студента.

3. На сучасному етапі розвитку дистанційної освіти у вищій школі України існує певний досвід розробки та впровадження електронних навчальних посібників з іноземних мов. Наявні розробки використовують різне програмне забезпечення, яке є в більшості випадків легко доступним для загального користування та безкоштовним. Розробка електронних посібників має епізодичний характер, і здійснюється з ініціативи окремих викладачів іноземних мов, тому такі продукти не можуть продемонструвати всі можливості, які реалізуються сучасними інформаційними технологіями у навчальних цілях.

4. Шляхом до оптимізації цього процесу є поєднання знань викладачів-предметників із зусиллями фахівців комп'ютерної техніки за підтримки цілеспрямованої загальної політики вищих навчальних закладів та системи вищої освіти в цілому.

5. Альтернативою до розробки електронних навчальних посібників з іноземних мов може стати створення продуктів у мережі Інтернет засобами наявних у мережі ресурсів та послуг як наслідок колективної навчально-дослідної діяльності студентів.

Проблема розробки якісного електронного підручника, який би міг задовольнити вимоги формування іншомовної професійної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів, залишається відкритою за наявності достатньо обґрунтованих вітчизняними дослідниками методологічних засад до його створення. Ситуація, що склалася, зумовлена такими факторами:

- відсутністю єдності між науковцями, викладачами, фахівцями комп'ютерної техніки та адміністрації вищих навчальних закладів у розробці та впровадженні інноваційних технологій у навчальний процес, натомість окремі спроби у цьому напрямі не можуть вирішити глобальної проблеми;

- відсутністю у навчальних закладах доступної якісної комп'ютерної техніки в достатній кількості; незабезпеченістю ліцензованими програмними засобами;

- неготовністю викладачів до використання електронного навчального забезпечення, що зумовлено, з одного боку, як психологічною неготовністю, так і низьким рівнем кваліфікації у сфері мультимедійних технологій або комп'ютерної техніки взагалі;

- неможливістю адаптувати наявне електронне навчальне забезпечення до потреб конкретного студента та викладача у досягненні навчальних цілей в конкретній академічній групі, що обумовлене розбіжністю або несумісністю наявних електронних продуктів з навчальною програмою;

- слабкою інформованістю навчальних закладів та викладачів про новини у світі навчальних комп'ютерних програм, відсутність доступного методичного, дидактичного, педагогічного опису наявного електронного навчального забезпечення.

Змінити ситуацію, що склалася, можливо низкою таких заходів:

- запровадження системи дійових заходів на державному рівні, спрямованих на підвищення комп'ютерної грамотності серед викладачів вищих навчальних закладів, їх інформованості щодо варіативності електронного навчального забезпечення, способів його використання та забезпечення його доступності у навчальному процесі;

- залучення студентів до розробки електронного навчального забезпечення у рамках міжгалузевих навчальних проєктів під керівництвом фахівців інформаційних технологій та викладачів іноземних мов;

- інтегрування у викладання електронного навчального забезпечення як необхідної умови до підвищення якості викладання.

Як свідчить практика, електронне навчальне забезпечення з використанням мультимедійних та інтерактивних можливостей для вивчення точних та технічних дисциплін набуло певного поширення, однак такі розробки з дисциплін гуманітарного блоку, зокрема, іноземної мови за професійним спрямуванням, ще досить нечисленні. Наявне електронне навчальне забезпечення не може повноцінно використовуватись у навчальному процесі вищого технічного навчального закладу. Причиною є невідповідність його змістового наповнення та організаційної структури навчальному навантаженню з іноземної мови з урахуванням аудиторної та самостійної роботи студентів згідно з програмою підготовки фахівців. Тому, на наш погляд, актуальним напрямком розробки навчального забезпечення з дисци-

пліни «Іноземна мова» для студентів, які вивчають її у блоці фундаментальної та гуманітарної підготовки, є створення електронних продуктів, які відповідали б вимогам навчальної програми за змістом і рівнем надання матеріалу, мали професійну спрямованість, і сприяли не тільки подальшому розвитку лінгвістичних навичок, здобутих у середній школі, але і формуванню умінь застосування іноземного лінгвістичного матеріалу для досягнення професійних цілей у спілкуванні з іноземним партнером.

Аналіз різних підходів до проблеми електронного підручника та його створення дозволив навести процес розробки електронного навчального ресурсу за принципом розмежування планів змісту та програмного забезпечення, урахувуючи поетапне розгортання ідеї та її реалізації у програмному продукті, придатному до застосування у навчальному процесі (табл. 1).

Таблиця 1

**Проектування електронного підручника з іноземних мов
за професійним спрямуванням**

	План навчального змісту електронного підручника	План програмного забезпечення
I. Підготовчий етап	Визначення цілей і завдань розробки електронного підручника	
II. Етап планування	Планування розробки, вирішення питань про встановлення термінів, фінансування і склад групи розробників. Укладання договорів з авторами про право на перероблення	
	Добір інформаційних джерел та навчального матеріалу Планування навчального матеріалу за рівнями A1–A2, B1–B2, C1–C2	1. Технічна пропозиція, зроблена на основі навчальних потреб і цілей навчання
III. Етап розробки та реалізації	1. Розробка змісту електронного підручника згідно з навчальним планом фахівця: – розробка структури підручника з урахуванням годин аудиторної та самостійної роботи; – розробка змісту за розділами та темами (модулями), що супроводжуються завданнями для самоконтролю, взаємного контролю, підсумкового контролю; – впровадження довідникових матеріалів (граматичний довідник, тлумачний словник термінів за фахом іноземною та рідною мовами, синхронні та асинхронні енциклопедії); – підготовка сценаріїв кожної окремої структури за етапами: виявлення попередніх знань, впровадження нових понять та термінів, кероване навчання через завдання за моделлю для індивідуальної та групової роботи, завдання для творчої роботи у групі та індивідуально; – детальний опис курсу за всіма його інформаційними фрагментами: текстовими, анімаційними, звуковими та відео-, надання відповідей на запитання, ключів до тестів для програмування тестів для самоконтролю	1. Реалізація шляхом вибору техніко-програмних платформ і безпосереднього програмування: – переробка змісту й переліку понять, створення індексу; – реалізація гіпертексту в електронній формі через пересічні активні посилання протягом усього підручника (для перекладу нових термінів рідною / іноземною мовою, надання необхідних термінологічних значень, для пояснення особливостей граматики, до директорії вправ та завдань, спрямованих на відпрацювання лінгвістичних навичок за рівнями A1–A2, B1–B2, C1–C2); – розробка комп'ютерної підтримки <i>Help</i> ; – добір матеріалу для мультимедійного втілення; – розробка звукового супроводу; – реалізація звукового супроводу; – підготовка матеріалу для візуалізації; – візуалізація матеріалу; – впровадження гіпертекстових посилань на ресурси мережі Інтернет
IV. Апробація та тестування готового електронного підручника		
V. Ліквідація виявлених недоліків. Розробка методичних рекомендацій до впровадження електронного підручника у навчальний процес		
VI. Впровадження у навчальний процес		

З урахуванням загальних методологічних засад вивчення та створення електронного навчального забезпечення, зокрема електронного підручника, під електронним підручником

ком, спрямованим на формування іншомовної професійної компетентності розуміється такий програмно-методичний навчальний комплекс, який:

- а) відповідає типовій навчальній програмі з дисципліни;
- б) має професійно орієнтований зміст;
- в) спрямований на розвиток знань, умінь, навичок, формування професійного досвіду, які у своїй сукупності визначають функціонування іншомовної професійної компетентності;
- г) має можливості до індивідуалізації навчання через створення умов для студентів з різним рівнем стартової іншомовної комунікативної компетентності сформувати відсутні навички;

д) забезпечує можливість студентів засвоїти навчальний матеріал у таких режимах роботи: 1) керований – із залученням допомоги викладача; 2) керований самостійний; 3) керований груповий; 4) творчий самостійний; 5) творчий груповий. Цей продукт характеризується складною структурою, наявністю словників, можливостями зв'язку з мережею Інтернет, можливостями пошуку, психологічно-лінгвістичним і професійним коментарем та ін. [12].

Спробою розробки такого навчального забезпечення став експериментальний електронний навчальний посібник для студентів спеціальності «Екологія» [11].

Основним мотивом для створення цього електронного видання виступала об'єктивна потреба у навчальній літературі, яка б, з одного боку, могла задовольнити навчальні потреби студентів з різним початковим рівнем володіння іншомовною мовленнєвою компетентністю, а з іншого – спрямувати пізнавальну діяльність студентів у напрямі до оволодіння професійною компетентністю засобами іноземної мови через виконання відповідних завдань у різних режимах навчальної діяльності – самостійно, під наглядом викладача, у групі та мікрогрупах, синхронно та асинхронно.

У своєму підході ми користувалися положенням про те, що електронний підручник з іноземної мови професійного спрямування – це програмно-методичний навчальний комплекс, який відповідає типовій навчальній програмі з дисципліни, має професійно орієнтований зміст, спрямований на розвиток умінь та навичок, які у своїй сукупності визначають іншомовну професійну компетентність, та забезпечує можливість студентів самостійно або з допомогою викладача засвоїти навчальний курс або його розділ. Цей продукт характеризується складною структурою, наявністю зв'язків з електронними словниками, можливостями пошуку в мережі Інтернет, а також може містити певний психологічно-лінгвістичний і професійно обумовлений коментар.

Під час розробки цього навчального посібника ми керувалися такими вимогами:

1. Навчальний матеріал згруповано та викладено відповідно до предметної галузі знань, що вивчають студенти як майбутню професію, тобто «Екологія». Для виконання цієї вимоги нами було проаналізовано навчальний план підготовки студентів за цією спеціальністю, опрацьовано основні підручники, що використовуються студентами на початкових курсах під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, проведено консультації з відповідними фахівцями профільних кафедр.

2. Навчальний матеріал висвітлено на сучасному рівні досягнень науки та культури. Для укладання навчальних текстів використовувались джерела мережі Інтернет, енциклопедичні словники, що містять публікації про новітні досягнення в галузі екології, торкаються сучасних проблем організації захисту навколишнього середовища. Для забезпечення навчального змісту використовувались тексти різних стилів, завдяки можливостям електронної програми стало можливе розміщення у навчальному посібнику відеороликів для перегляду з подальшим їх обговоренням.

3. Матеріал у навчальному посібнику викладено систематично, він складається з багатьох елементів, що мають смислові відносини та зв'язки між собою, і забезпечують його цілісність.

4. Електронний навчальний посібник має задовольнити навчальні потреби студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою, що реалізується через укладання матеріалу різних рівнів складності (А, В, С). Навчальна розробка має забезпечувати багатоваріантність, багаторівневість і різноманіття перевірочних завдань, тестів. Завдання в електронному навчальному посібнику передбачають різні способи контролю: самоконтроль з можли-

вістю знайти необхідні пояснення у граматичному коментарі або електронних словниках мережі Інтернет, контроль з боку одногрупників або викладача.

5. Можливості електронного навчального посібника дозволяють підвищити ступінь візуалізації для полегшення розуміння навчального матеріалу. Однак, як свідчать опитування та додаткові дослідження, незважаючи на можливості електронної програми, навчальна розробка не повинна бути перевантажена ілюстраціями. Використання малюнків та схем має бути вмотивованим змістом матеріалу або бути необхідним для виконання завдань.

З урахуванням особливостей формування іншомовної професійної компетентності у студентів вищого технічного навчального закладу розробка завдань та їх планування відбувалися згідно з такими психолого-педагогічними умовами:

- змістова вмотивованість – обумовленість завдання навчальною метою: створити умови для розвитку професійної компетентності, що реалізується у здатності студентів до вирішення завдань професійного характеру засобами іноземної мови;
- спрямованість змістового наповнення навчального матеріалу на висвітлення соціокультурних особливостей спільноти, мова якої вивчається, та професійно орієнтовані аспекти діяльності майбутніх екологів;
- проблемність та комунікативна спрямованість завдань;
- відповідність віковим особливостям, мотиваційній спрямованості та пізнавальним інтересам студентів;
- диференційоване використання з урахуванням стартового рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності та рівня, який необхідно досягнути;
- технічна та методична легкість виконання;
- адекватне співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів;
- можливості до організації різних режимів навчальної діяльності – від індивідуальної до групової – у різних за характером і лонгитюдністю формах;
- можливості для самоконтролю студентами процесу навчальної діяльності та самостійної постановки завдань з подальшим їх досягненням.

Основні завдання, на вирішення яких спрямовано розроблений електронний навчальний посібник, полягають у такому:

- ознайомлення та вивчення термінологічного інструментарію за фахом;
- формування навичок користування лексичними та граматичними структурами для подальшого їх використання у професійному мовленні;
- формування навичок читання фахової літератури іноземною мовою з подальшим аналізом та використанням отриманої інформації у спілкуванні;
- формування навичок породження іншомовного усного та письмового висловлювання у ситуаціях професійного спілкування;
- формування навичок вирішення проблемних завдань та пошуку рішень у змодельованих ситуаціях професійного характеру.

Виклад матеріалу та організацію завдань кожного розділу здійснено за технологією, що ґрунтується на засадах особистісної епістемології студентів, а саме:

1. Активізація попередніх знань студентів та впровадження основних понять нового знання. Якщо заняття відбувається в аудиторії, то на цьому етапі студенти обговорюють задану проблему, виявляючи власне її розуміння та попередні знання з теми. У режимі самостійного навчання студенти мають можливість продумати відповіді на поставлені питання, виконати попередній тест, який має на меті активізувати попередній досвід та знання і спрямувати розумову діяльність студента на подальше вивчення цієї теми. На цьому етапі вводиться необхідна термінологія для засвоєння та подальшого використання у процесі роботи. Обсяг термінів має бути обмеженим, оскільки завдання полягає не тільки у тому, щоб ознайомити студентів з певними поняттями, але й ввести їх до активного словника – термінологічного інструментарію, необхідного для здійснення професійного спілкування.

2. Кероване засвоєння знань. На цьому етапі студенти працюють з наданим навчальним матеріалом у вигляді текстів за фахом із подальшими завданнями, які передбачають не тільки перевірку розуміння отриманої інформації, але й закріплення необхідного лінгвістичного матеріалу та опрацювання основної ідеї навчального змісту.

3. *Етап вільного дослідження.* Робота на цьому етапі здійснюється з використанням ресурсів мережі Інтернет і передбачає підготовку та виконання навчальних проектів, що реалізуються у готових інформаційних продуктах – блогах, вікі, пібкастах, презентаціях тощо. Передбачається творче використання здобутих на попередньому етапі знань та навичок для виконання професійно спрямованих завдань через обробку інформації, наданої в інших формах (відеофрагменти за проблематикою розділу, робота з Інтернет-ресурсами).

4. *Обмін інформацією та досвідом (комунікація).* На цьому етапі студенти обговорюють результати своєї роботи, оцінюють здобутки один одного та власні знання й навички порівняно з початковими заняттями цього циклу.

Матеріал навчального посібника передбачає різні режими роботи, а саме: тренувальні вправи з можливістю здійснення самоконтролю; тренувальні вправи для здійснення у письмовому вигляді; завдання для виконання у навчальній групі як в умовах реальної аудиторії, так і в режимі взаємодії через мережу Інтернет; підготовчі письмові завдання для перевірки в режимі листування з викладачем через мережу Інтернет; підготовчі завдання для проведення дискусії в умовах реальної навчальної аудиторії; творчі завдання, що передбачають самостійний пошук та аналіз інформації з певної проблеми, що надається в мережі Інтернет.

Вибір програмної технології подання навчального посібника здійснювався за такими критеріями: можливість роботи в різних операційних системах; традиційний рівень вимог до ресурсів апаратної платформи персонального комп'ютера; можливість створення інтерактивної взаємодії з користувачем; просте редагування матеріалу.

Серед розглянутих варіантів було обрано технологію надання навчального матеріалу у форматі HTML, яка, з одного боку, відповідає зазначеним вимогам, а з іншого – завдяки своїй гнучкості у взаємодії з різними мовами програмування, є найбільш поширеною та популярною для подання інформації в мережі Інтернет.

Формат файлів на мові HTML або мові Інтернет-сторінок зберігає у собі код лише текстової частини інформації – усі інші інтерактивні медіаматеріали зберігаються окремо від нього. За значного обсягу матеріалу таких файлів створюється надто багато і, тому втрата одного з них може призвести до пошкодження цілісності посібника. Для уникнення таких явищ було вирішено перевести посібник до формату CHM (Compressed HTML Help). При цьому зберігається повна цілісність та інтерактивність електронного підручника, весь навчальний матеріал міститься в одному файлі, розмір якого значно менше розміру всіх файлів у форматі HTML. Отже, увесь електронний варіант навчального посібника міститься в одному файлі з розширенням CHM. Для забезпечення його роботи необхідно мати операційну систему Windows з встановленим ПЗ Internet Explorer або Linux з пакетом програм для перегляду файлів CHM (наприклад, XCHM).

Для деяких завдань необхідно мати доступ до мережі Інтернет – це стосується он-лайн-словників та перекладачів, відеофайлів значного розміру. При написанні електронного навчального посібника використовувалась мова WEB-програмування JavaScript. Інтерактивність електронного продукту виявляється у застосуванні завдань за типом множинного вибору, для виконання яких не обов'язково вводити відповідь з клавіатури, а можна обирати правильну відповідь із наведених за допомогою «миші».

Підбиваючи підсумки викладеного вище, необхідно зазначити, що проблематика проектування електронного навчального забезпечення є такою, що потребує об'єднаних зусиль фахівців різних галузей педагогічного знання. А з потужним розвитком вільного навчального забезпечення, яке пропонується мережею Інтернет, потреба виникає у розробці якісного навчального продукту, який відповідав би навчальним вимогам і потребам користувачів. Тому перспективним напрямом подальших досліджень є розробка методичних засад не тільки для створення якісного електронного навчального забезпечення, яке б відповідало освітнім стандартам та навчальним потребам майбутніх фахівців, але й стратегій його ефективного використання у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Ардовская Р.В. Изучайте иностранный язык дистанционно: моногр. / Р.В. Ардовская. – М. : Изд-во СГУ, 2008. – 157 с.

2. Вембер В.П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника з інформатики [Електронний ресурс] / В.П. Вембер. – Режим доступу: http://www.kspu.kherson.ua/Downloads/it_conf/3/Vem
3. Гутарева Н.Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе / Н.Ю. Гутарева // Вест. ТГПУ. – 2006. – Вып. 4 (55). – С. 189–192. – (Серия: Гуманитарные науки (Филология)).
4. Зими́на О.В. Рекомендации по созданию электронного учебника [Электронный ресурс] / О.В. Зими́на, А.И. Кириллов – Режим доступа: http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm
5. Киселев Б.Г. Архитектура электронного учебника [Электронный ресурс] / Б.Г. Киселев. – Режим доступа: <http://education.kudits.ru/homeandschool/Papers/Kiselev2.htm>
6. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. / Л.І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
7. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html
8. Секрет І.В. Досвід розробки та впровадження електронного навчального забезпечення дисциплін гуманітарного циклу / І.В. Секрет // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: ЕКМО, 2009. – Вип. 4. – С. 151–162.
9. Секрет І.В. Експериментальне дослідження електронних навчальних ресурсів з вивчення іноземних мов мережі Інтернет / І.В. Секрет // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн. – 2011. – № 2. – С. 58–63.
10. Секрет І.В. Методологічні засади створення електронного підручника / І.В. Секрет // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського. – 2009. – № 1–2. – С. 278–286.
11. Секрет І.В. Розробка електронного навчального посібника з англійської мови для студентів спеціальності «Екологія» / І.В. Секрет, О.К. Крупник // Теорія та методика електронного навчання: зб. наук. пр. – Кривий Ріг: Видавн. від. НМетАУ, 2010. – Вип. І. – С. 190–197.
12. Секрет І.В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Секрет. – К., 2012. – 552 с.
13. Христочевский С.А. Электронный учебник. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С.А. Христочевский. – М.: [б. и.], 2008. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1998/2/chr.html>
14. Чеботарева Т.М. Особенности введения нового материала при использовании электронной обучающей программы по иностранному языку [Электронный ресурс] / Т.М. Чеботарева. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/confek2010/sbornik.htm>

В статье рассматривается проблема проектирования электронного учебника, направленного на формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов. На основе анализа различных подходов к проблеме электронного учебного обеспечения и собственного опыта предлагается обобщающая модель создания электронного учебника, которая основана на принципах разграничения планов содержания и его программной реализации, а также поэтапного развертывания идеи создания электронного учебника до его внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: электронный учебник, традиционный учебник, требования, принципы.

The article is devoted to the problem of designing e-textbook aimed at enhancing students' professional competence implemented by means of a foreign language. On the foundation of different approaches to e-learning materials and our own experience, a generalized model of e-textbook creation is presented. It is based upon the principles of differentiation of the e-textbook content plan and its program implementation from the point of introducing the e-textbook into teaching practice.

Key words: e-textbook, traditional textbook, requirements, principles.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 371

В.М. СОЛОВЙОВ,
*доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри економічної кібернетики
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

О.І. ТЕПЛИЦЬКИЙ,
*старший викладач кафедри комп'ютерних систем автоматизованого управління
електроприводом ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розкрито умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання: застосування педагогічних технологій соціального конструктивізму в процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін; впровадження об'єктно-орієнтованого моделювання у процес навчання інформатичних дисциплін; використання соціально-конструктивістських засобів ІКТ навчання об'єктно-орієнтованого моделювання.

Ключові слова: моделювання, учителі природничо-математичних дисциплін, засоби комп'ютерного моделювання.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» [3] серед ключових напрямів державної освітньої політики визначає, зокрема, розвиток інноваційної діяльності в освіті та інформатизацію освіти. З метою прискорення реформування освітньої галузі було затверджено Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на 2011–2015 роки [5], спрямовану на стійкий інноваційний розвиток природничо-математичної освіти та його застосування у шкільній практиці. Програма передбачає створення інформаційно-методичних комплексів з природничо-математичних предметів (електронні посібники, віртуальні лабораторії, освітні портали тощо); модернізацію системи психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін; застосування підходу до навчально-виховного процесу, який передбачає розвиток особистості, спрямований на активне конструктивне входження в сучасні суспільні процеси і досягнення високого рівня самореалізації; підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін на основі впровадження у навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Вирішення зазначених питань вимагає перебудови системи професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін із урахуванням:

1) *процесів інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір.* Зокрема, приєднання України до Болонського процесу означає зближення концептуальних (філософських, організаційних і правових) основ вищої освіти України і Європейського Співтовариства;

2) *інноваційних шляхів підвищення якості педагогічної освіти.* Зокрема, прийнята Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України програма розвитку системи безперервної педагогічної освіти на основі порівняльного аналізу систем педагогічної освіти України

і Європейського Співтовариства визначає освітню інноватику одним із пріоритетних напрямів наукового пошуку;

3) важливості вищої педагогічної освіти для формування та розвитку відкритого суспільства, створення передумов для науково-технічного прогресу та мобільності кадрового забезпечення освіти, науки, економіки.

Нагальна потреба в інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір, у пошуку варіантів зближення позицій освіти України і розвинутих країн Європи та США вимагає суттєвої модернізації її концептуальних і методологічних засад та змісту вітчизняної освіти. Адже сучасна освіта має відображати рух до інформаційного суспільства, зазнавати постійного вдосконалення за рахунок використання вітчизняними дослідниками власних передових освітніх ідей та запозичення плідних філософських та педагогічних ідей західних психологів і педагогів, а також за рахунок інтенсивного використання засобів ІКТ.

Професійна підготовка вчителів природничо-математичних дисциплін у ВНЗ України здійснюється у межах галузей знань 0401 «Природничі науки» (напрями підготовки 6.040101 «Хімія», 6.040102 «Біологія», 6.040104 «Географія», 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування»), 0402 «Фізико-математичні науки» (напрями підготовки 6.040201 «Математика», 6.040203 «Фізика») та 0403 «Системні науки та кібернетика» (напрям підготовки 6.040302 «Інформатика»). Найбільш поширені ці спеціальності зі спеціалізацією «Інформатика», уведення якої відображає необхідність професійно орієнтованої ІКТ-підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін.

Головною спільною рисою природничих наук, основи яких покладено у зміст навчання за природничо-математичними спеціальностями, є використовуваний у них провідний метод дослідження – моделювання, який у процесі навчання стає системоутвірною складовою змісту навчання. Враховуючи, що в інформатиці як науці та навчальній дисципліні метод моделювання також є провідним методом дослідження та навчання, у процесі навчання студентів природничих, фізико-математичних та інформатичних спеціальностей педагогічних університетів необхідним є опанування як технології моделювання, так і технології навчальних досліджень у межах інноваційної інформатичної навчальної дисципліни – *об'єктно-орієнтованого моделювання* [11].

Незважаючи на відсутність єдиного підходу до визначання об'єктно-орієнтованого моделювання як навчальної дисципліни, питання навчання об'єктно-орієнтованого моделювання розглядаються в працях Й. Бйорстлера, Т. Брінди, З. Шуберт, В. Неллеса, Е.Дж. Корнецькі, Ж.-П. Піго, С. Хад'єрруїта; зокрема, у дослідженні [1] наведено дидактичну систему навчання об'єктно-орієнтованого моделювання в середній школі. Проте цілісна методика навчання об'єктно-орієнтованого моделювання майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін є нерозробленою.

Зокрема, сьогодні традиційні підходи до професійно орієнтованої ІКТ-підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін не дають змоги відстежити швидкозмінювану дійсність, обумовлену бурхливим розвитком засобів обчислювальної техніки, системного та прикладного програмного забезпечення, парадигм програмування, інформаційних систем та технологій організації, аналізу та подання навчальних відомостей і забезпеченням доступу до інформаційних ресурсів. Розвиток технологій програмування зумовив необхідність практичного вивчення не лише сучасних програмних засобів, але й технологій їх розробки.

Практично всі сучасні професійні мови програмування (Object Pascal, C++, Java та ін.) засновані на об'єктно-орієнтованому підході. Значного поширення в процесі інформатичної підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін набули системи візуального програмування, також засновані на об'єктно-орієнтованій технології (Delphi, C++Builder, JBuilder та ін.). Розроблені й розробляються у великій кількості засоби *об'єктно-орієнтованого аналізу та проектування*, що базуються переважно на уніфікованій мові моделювання UML (Unified Modeling Language). При цьому останні версії багатьох сучасних систем програмування почали включати підтримку *методів об'єктно-орієнтованого проектування* (паттернів проектування). Оскільки професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін повинна, з одного боку, давати знання про най-

сучасніші технології в цій сфері, а з іншого – формувати узагальнені навички опанування нових засобів ІКТ, то для успішної професійної діяльності з інформатики студентам–майбутнім учителям природничо-математичних дисциплін недостатньо оволодіти однією чи кількома мовами та середовищами програмування. У не меншому ступені їм необхідні фундаментальні уявлення про методологію розробки програмного забезпечення, адже, відповідно до проекту Закону «Про економічний експеримент щодо створення сприятливих умов для розвитку в Україні індустрії програмної продукції» [6], розвиток індустрії інформаційних технологій та програмного забезпечення стає пріоритетом стратегічного розвитку України та важливим показником загального стану економіки країни.

Відомо, що разом із зростанням можливостей середовищ розробки зростає їх складність і, як наслідок, – зростає складність їх вивчення, що може призводити до появи технологічного ухилу в навчанні інформатики студентів природничих, фізико-математичних та інформатичних спеціальностей. Уведення у процес професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін об'єктно-орієнтованого моделювання створює умови для:

- *фундаменталізації професійної підготовки*: об'єктно-орієнтоване моделювання є інтегруючим елементом навчання природничо-математичних дисциплін, що відображає спільну для них технологію досліджень – моделювання і, зокрема, математичне комп'ютерне моделювання;

- *посилення міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін*: моделі відповідних предметних галузей безпосередньо відображаються у змісті навчання об'єктно-орієнтованого моделювання;

- *дослідницького підходу в навчанні*: у процесі навчання об'єктно-орієнтованого моделювання цілеспрямовано формуються навички організації та проведення індивідуальних та колективних навчальних досліджень;

- *інтеграції різних технологій програмування*: володіння засобами об'єктно-орієнтованого моделювання допомагає об'єднати технології об'єктно-орієнтованого, подієорієнтованого та візуального програмування в єдиному середовищі [10].

Як зазначає С.А. Раков, «... діалектика розвитку методології навчання є рухом від передавання системи знань від викладача до студента до **самостійного конструювання студентом** особистої системи знань у навчальному процесі *на основі дослідницьких підходів у навчанні*. При цьому функції викладача перетворюються з функції демонстратора готових теорій у менеджера процесу пошуку та конструювання нових знань, а функції студента – з реципієнта готових теорій до активного конструктора власної системи знань. Це стосується зовсім нової парадигми навчального процесу, в якому активними співтворцями стають і студенти, і викладачі» [8, 5].

Опрацювання теоретичних аспектів педагогіки Заходу показує, що чинен найбільша увага там приділяється філософським засадам тих або інших педагогічних теорій. Найбільш прогресивні з цих теорій спираються на основні положення соціально-конструктивістського навчання, які С.А. Раков формулює за Л.С. Виготським [2] у такий спосіб: 1) визнання різноманіття талантів; 2) колективний резонанс; 3) колективна рефлексія.

Психолого-педагогічні основи застосування дослідницького підходу в навчанні (узагальнена вітчизняна назва ряду зарубіжних течій у філософії психології й педагогіки, відомих під назвами «конструктивізм» і «конструкціонізм») розглядалися в працях Е. Аккерман, Л. Бабак, Т.І. Бутченка, Е. фон Глазерсфельда, С. Далена, К.Дж. Джерджена, Дж. Д'юї, Я. Кафай, А.В. Кезіна, А. Кея, О.В. Константінова, П. Лоренцена, Дж.В. Максвелла, А.В. Пашкової, С. Пейперта, Ж. Піаже, М. Резніка, К.В. Рибачука, М.В. Романової, М.В. Смагіної, І. Харел, С.А. Цоколова, М.А. Чошанова, К.В. Якімової, І.М. Януш. Соціально-конструктивістські засоби навчання розглядалися в працях Дж. Адамса, Т.М. Брусенцової, А. Гольдберг, М. Гуздіала, В. Данн, А. Кея, Дж.В. Максвелла, Р. Пауша, М. Резніка.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності процесу професійної підготовки, одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Доцільність введення об'єктно-орієнтованого моделювання у процес підготовки майбутніх вчите-

лів природничих дисциплін, з одного боку, та нерозробленість методики використання засобів технологій соціального конструктивізму у процесі їх професійної підготовки, з іншого – визначають необхідність розробки педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання.

На сьогодні існує потреба у вирішенні питання щодо належної підготовки у ВНЗ майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, удосконалення якої можна досягнути за рахунок розробки адекватних педагогічних умов, що, у свою чергу, повинно підвищити ефективність навчання. Зауважимо, що головною метою в розробці та впровадженні педагогічних умов буде вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін на основі фундаменталізації процесу їх підготовки.

Словник-довідник з професійної педагогіки визначає педагогічні умови як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [9, 243]. Розглядаючи це поняття, вчені дотримуються кількох позицій. Першій позиції дотримуються дослідники, для яких педагогічні умови – це сукупність певних заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (В.І. Андреев, Н.М. Яковлева): комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання. Другу позицію займають дослідники, що пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним з компонентів (Н.В. Іпполітова, М.В. Зверева): змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, яким виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями.

Розглядаючи інформаційно-технологічну підготовку вчителів природничо-математичного циклу в системі додаткової професійної освіти, Р.Г. Хамітов визначає такі педагогічні умови: 1) адекватне урахування в змісті інформаційно-технологічної підготовки двох підходів – предметно-орієнтованого, для розвитку педагога; постановки і вирішення професійних проблем і особистісно-орієнтованого підходу – для врахування індивідуальних особливостей педагога і використання його досвіду; 2) створення позитивної мотивації у педагогів, учнів у межах системи додаткової професійної освіти; 3) зацікавленість педагогів у результатах інформаційно-технологічної підготовки; 4) проектування змісту інформаційно-технологічної підготовки в цілому і кожного окремого заняття окремо; 5) включення педагогів у формування середовища навчально-інформаційної взаємодії [12].

До основних завдань підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін О.І. Ордановська відносить створення педагогічних умов, які сприяють відображенню профільного навчання у змісті навчальних предметів циклів природничо-математичної та професійно орієнтованої підготовки в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, а саме: 1) узгодження і систематизація навчальних курсів природничо-математичного циклу і методики їх викладання з позицій профільного навчання; 2) формування у студентів спеціальних знань міжпредметного змісту; 3) створення спеціальних курсів з підготовки студентів до роботи у профільній школі [4].

А.О. Прокубовська виділяє такі педагогічні умови розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ: 1) самостійна пізнавальна діяльність має розглядатися як компонент професійно-педагогічної підготовки, що розвивається у процесі планування, регулювання і виконання студентами самостійної роботи з використанням інформаційних технологій; 2) теоретико-експериментальною основою розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів виступає самостійна робота, яка є одночасно організаційною формою, засобом і методом навчання; 3) методичне забезпечення має бути побудоване на основі системності, наочності, індивідуальності і включати робочу програму, навчальний посібник, моделюючий пакет, дидактичні матеріали [7].

У рамках дослідження під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність необхідних заходів, спрямованих на фундаменталізацію підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Аналіз досліджень останніх років дає можливість зробити висновок, що в контексті нашого дослідження реалізація педагогічних умов має на меті:

– забезпечення фундаментальності природничо-математичної підготовки засобами комп'ютерного моделювання;

– забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін;

– визначення форм організації, методів та засобів процесу професійної підготовки студентів природничих, математичних та інформатичних спеціальностей соціально-конструктивістськими засобами комп'ютерного моделювання.

Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання ґрунтується на таких принципах:

– варіативності, альтернативності й доступності освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення;

– гнучкості, свободи вибору змісту і форм організації підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, зокрема засобами технологій соціального конструктивізму;

– упровадження технологій соціального конструктивізму у процес навчання, використання цих технологій у подальшій професійній діяльності;

– зворотного зв'язку: контроль і корекція процесу підготовки за допомогою мережних засобів технологій соціального конструктивізму.

Висновки. У результаті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних учених сформульовано основні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання:

1) застосування педагогічних технологій соціального конструктивізму в процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін;

2) упровадження об'єктно-орієнтованого моделювання у процес навчання інформатичних дисциплін;

3) використання соціально-конструктивістських засобів ІКТ навчання об'єктно-орієнтованого моделювання.

Список використаної літератури

1. Brinda T. Didaktisches System für objektorientiertes Modellieren im Informatikunterricht der Sekundarstufe II : Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) genehmigte Dissertation / Torsten Brinda ; Universität Siegen. – Siegen, 2004. – 279 p.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т., Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 [Електронний ресурс]. – [К.], [2011]. – 37 с. – Режим доступу : <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>

4. Ордановська О.І. Концепція підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи [Електронний ресурс] / О.І. Ордановська // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – [К.] : [Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів], 2012. – Вип. № 2 (17). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/17/statti/ordanovska.htm>

5. Про затвердження Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року : Постанова від 13 квітня 2011 р. N 561 / Кабінет Міністрів України // Офіційний вісник України. – 10.06.2011. – № 41. – С. 72, стаття 1675, код акту 56810/2011.

6. Проект Закону про економічний експеримент щодо створення сприятливих умов для розвитку в Україні індустрії програмної продукції [Електронний ресурс]. – 04.08.2011. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?id=&pf3511=39951

7. Прокубовская А.О. Компьютерное моделирование как средство развития самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А.О. Прокубовская; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2002. – 164 с.

8. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / С.А. Раков; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 516 с.

9. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

10. Теплицький О.І. Засоби навчання об'єктно-орієнтованого моделювання студентів природничих спеціальностей педагогічних університетів / О.І. Теплицький // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Сер. педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентісно-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія. – С. 246–248.

11. Теплицький О.І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики / О.І. Теплицький // Зб. наук. праць. Пед. науки. Вип. 50. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – Част. 2. – С. 285–288.

12. Хамитов Р.Г. Информационно-технологическая подготовка учителей естественно-математического цикла в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Р.Г. Хамитов; Казанский государственный технологический университет, Институт развития образования Республики Татарстан. – Казань, 2006. – 208 с.

В статті раскрыті умови підготовки майбутніх учителів естественно-математических дисциплін засобами комп'ютерного моделювання: використання педагогічних технологій соціального конструктивізму в процесі підготовки майбутніх учителів естественно-математических дисциплін; впровадження об'єктно-орієнтованого моделювання в процес вивчення дисциплін блоку інформатики; використання соціально-конструктивистських засобів ІКТ навчання об'єктно-орієнтованому моделюванню.

Ключевые слова: моделирование, учителя естественно-математических дисциплин, средства компьютерного моделирования.

The conditions of future naturalistic and mathematical disciplines teachers' training by means of computer modeling techniques have been revealed in the article. Those means include: the use of pedagogical technologies of social constructivism in training future naturalistic and mathematical disciplines teachers; the introduction of object-oriented modeling in learning IT disciplines; the use of socio-constructivist ICT learning of object-oriented modeling.

Key words: modeling, naturalistic and mathematical disciplines teachers, computer modeling techniques.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 378.1

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

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті визначено особливості професійної діяльності педагога в умовах дистанційного навчання та вплив професіоналізму на його ефективність.

Ключові слова: професіоналізм педагога, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Забезпечення якісної освіти, однакової доступності для всіх громадян потребує інституціонального перебудування освітньої системи, оновлення її структури і змісту, посилення практичної спрямованості освітніх програм та їх дидактичного забезпечення, формування системи неперервної професійної освіти. У зв'язку з цим пріоритетним завданням системи підготовки педагогічних кадрів є підвищення рівня їхнього професіоналізму. Особливо актуальним є означене завдання для педагогів, які здійснюють свою діяльність у режимі дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професіоналізму фахівців присвітили праці психологи і педагоги І. Бех, І. Зязюн, М. Ігнатенко, Н. Ничкало, Т. Сущенко, В. Тюріна, Т. Яценко та ін.

Проблеми організації дистанційного навчання розглядали К. Бугайчук, П. Орлов, Е. Скибицький, П. Таланчук, Н. Фадейкіна, С. Філоненко, А. Шабанов та ін. Проте незважаючи на фундаментальність означених досліджень, питання, пов'язані з впливом професіоналізму педагогів на якість дистанційного навчання, залишаються недостатньо розробленими.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути особливості професійної діяльності педагога в умовах дистанційного навчання та вплив професіоналізму на її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм педагога – це системна інтегральна якість, сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності та професійно значущих якостей особистості, це висока підготовленість до компетентного виконання педагогічних завдань у процесі професійної діяльності. Професіоналізм педагога формується в процесі цілеспрямованого постійного підвищення кваліфікації, творчої активності, продуктивної самостійної роботи, спрямованої на самовдосконалення, розвиток здатності задовольняти потреби суспільства, що зростають в ситуації соціально-економічних змін.

Особистісна орієнтованість дистанційного навчання пред'являє високі вимоги до рівня компетентності педагогічних кадрів, здатних плідно й на високому якісному рівні реалізовувати концепцію дистанційного навчання на різних освітніх рівнях у регіонах, далеко від базового освітнього центру (навчального закладу).

Педагогічна діяльність являє собою вирішення взаємопов'язаних професійних завдань: передавання інформації та формування знань, розвиток мотивації, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчаються, розробка дидактичного забезпе-

чення, організація зворотного зв'язку, коригування результатів навчальної роботи та ін. Для її успішного здійснення система підготовки педагогів має бути орієнтована не тільки на засвоєння системних знань і формування професіоналізму, а й на вирішення нових педагогічних завдань. Але на сьогодні підготовка педагогів часто має фрагментарний характер. Їхні знання у сферах педагогіки, дидактики, методики, психології, інформатики, ергономіки та інших наук є розрізненими і часто залишаються не затребуваними достатньою мірою.

Центральна технологічна ланка дистанційного навчання – це активна самостійна навчальна діяльність того, хто навчається, яка базується на його здатності реагувати в ході навчання на свої навчальні дії відповідно до усвідомленої особистісної мети. Отже, основне завдання педагога в процесі дистанційного навчання – це координування (планування, організація, контроль тощо) самостійної роботи тих, хто навчається. У зв'язку з цим особливої значущості набуває особистісно-орієнтований підхід, який має бути реалізований за умов дистанційного навчання.

У режимі дистанційного навчання педагог виконує функції високоорганізованої інтелектуальної системи, при цьому він здійснює свою навчальну діяльність у новому педагогічному середовищі: той, хто навчається, плюс педагогічно корисне дидактичне забезпечення та засоби комунікації.

Дидактичне забезпечення здійснює вплив на учнів опосередковано, через систему навчання з комп'ютерною підтримкою, через стратегію і технологію навчання, що реалізується в цьому дидактичному середовищі. За цих умов характер праці педагога суттєво змінюється: на перший план виступають гностична, проектувальна, конструктивна, організаційна, інформаційна, контрольна, комунікативна, виховна та координувальна функції. Для забезпечення успішного виконання цих функцій підготовка і перепідготовка педагогів має проводитися в системі, що включає взаємопов'язані напрями: психолого-педагогічний, технологічний і технічний.

Психолого-педагогічна підготовка педагогів до роботи в системі дистанційного навчання має свою специфіку. Особливості діяльності педагога передбачають наявність таких ключових професійних компетентностей: соціальної, комунікативної, інформаційної, спеціальної, когнітивної та особистісного самовдосконалення. Успішність діяльності педагога визначається його професіоналізмом у всіх цих сферах. Крім того, у режимі дистанційного навчання педагог працює з таким учнем (у широкому розумінні цього слова), який здійснює свою навчальну діяльність відповідно до цілей навчання, що склалися в нього і є для нього особисто значущими, йому притаманний високий рівень сформованості мотивації, пізнавального інтересу, а також умінь і навичок самоосвітньої діяльності.

Психолого-педагогічний напрям підготовки педагога до роботи в умовах дистанційного навчання включає в себе формування знань у сфері педагогіки, пов'язаних з організацією навчального процесу в означених умовах, зокрема про сутність, особливості складових, методи, засоби, організаційні форми, критерії оцінювання тощо; вирішенням різних педагогічних завдань; аналізом результатів самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається; прийняттям рішень щодо вдосконалення процесу навчання та самокорекції навчальної діяльності учнів; інтелектуальною готовністю до внесення змін у модель емоційно-інтелектуальної взаємодії учасників дистанційного навчання. Зазначені знання інтегруються зі знаннями з психології, інформатики, ергономіки та інших наук.

Технологічний напрям забезпечує формування способів і прийомів діяльності викладача. Провідні його функції полягають у забезпеченні інтеграції суміжних наукових знань при аналізі й обґрунтуванні вибору ефективних шляхів організації навчання на кожному етапі, в кожній конкретній навчальній ситуації, при вирішенні специфічних педагогічних завдань, при розкритті змісту, реалізації принципів, застосуванні організаційних форм і методів навчання за програмою конкретної навчальної дисципліни або циклу дисциплін.

Технологічний напрям включає в себе формування та відпрацювання умінь і навичок, пов'язаних з проектуванням змісту навчальної дисципліни (інтегровані технології, інтегровані курси, інтегровані дидактичні ігри і тренінги, цілісні комп'ютеризовані курси, електронні підручники тощо); організацією самостійної навчальної роботи тих, хто навчається; організацією підтримки оптимального зворотного зв'язку з учнями; контролем та своєчасною корекцією їхньої навчальної роботи; здійсненням неперервного педагогічного моніторингу

результатів самостійної навчальної діяльності учнів; прогнозуванням подальшого удосконалення освітнього процесу тощо.

Технічний напрям пов'язаний з формуванням інформаційної культури педагога. Це передбачає знання основ у сфері інформаційних технологій і комунікаційних засобів, в тому числі й освітніх можливостей мережі Інтернет, уміння цілеспрямовано їх використовувати у своїй професійній діяльності. Інформаційна культура педагога є невід'ємною складовою його професіоналізму. Крім того, інформаційна культура педагога є однією з основних умов створення творчої комфортно-вимогливої атмосфери, яка спонукає і підтримує постійний пізнавальний інтерес учнів до навчання, стимулює їхні зусилля щодо оволодіння навичками корисного використання засобів інформатизації (інформаційні технології, телекомунікаційні засоби, програмно-технічне, психолого-педагогічне, ергономічне та інші види забезпечення) для різних цілей (управління, науково-дослідна робота тощо) у педагогічному процесі в умовах дистанційного навчання. Результати педагогічного дослідження свідчать, що успішне оволодіння кожним учасником процесу дистанційного навчання засобами інформатизації можливе лише при усвідомленні ними методології їх використання в різних цілях і підвищенні рівня загальної інформаційної культури, який має передбачати в тому числі формування етичних норм суспільної поведінки при використанні цих засобів. Знання викладачами технічних і дидактичних можливостей засобів інформатизації, їхньої як позитивної, так і негативної ролі, дозволить грамотно і цілеспрямовано використовувати ці засоби в професійній діяльності як при традиційному навчанні, так і при дистанційному.

Оскільки педагог при дистанційному навчанні виконує різні ролі, то його необхідно готувати до цієї діяльності як методолога, дидакта, методиста, організатора, консультанта, координатора, розробника та менеджера.

Для підготовки викладачів до роботи в умовах дистанційного навчання доцільно запровадити інтегрований курс «Організаційно-педагогічні основи дистанційного навчання». Мета курсу – ознайомити педагогів з теоретичними основами (термінологія, технології, організаційні форми, педагогічний контроль, специфіка емоційно-інтелектуальної взаємодії тощо), нормативно-правовими й організаційно-педагогічними аспектами дистанційного навчання; підготувати їх до проектування, розробки та використання педагогічно доцільного дидактичного забезпечення з різних галузей знань при дистанційному навчанні та вибору оптимальних стратегій викладання; сприяти оволодінню педагогами методикою проведення експертизи педагогічної корисності (доцільності та ефективності) дидактичного забезпечення дистанційного навчання; основами організації навчально-виховної, навчально-методичної і науково-дослідної діяльності в умовах дистанційного навчання.

При розробці інтегрованого курсу доцільно враховувати філософські учення про діалектичну сутність і природу розвитку особистості, психологічні теорії розвитку і діяльності, теорію системного аналізу. При вивченні проблем розвитку особистості викладача в різних ситуаціях необхідно враховувати закономірності формування особистості і професіоналізму педагога в системі неперервної педагогічної освіти; акмеологічний підхід до професійно-особистісного розвитку особистості, проблем персоналізації і самореалізації особистості, психолого-педагогічних проблем розвитку особистості педагога в системі підвищення кваліфікації; основи моделювання як метода наукового дослідження та прогнозування тощо. При цьому необхідно виходити з визначення людини як цілісного утворення.

При проектуванні і розробці інтегрованого курсу також необхідно враховувати концептуальні положення про системно-синергетичний підхід; про діяльність, її механізми і роль у формуванні особистості; про індивідуальність особистості як суб'єкта діяльності; про закономірності становлення «Я-концепції» особистості; про детермінуючу роль соціального середовища в становленні особистості; про мотивацію як психолого-педагогічну категорію; про компетентнісний підхід до професійної підготовки педагога; про інноваційні процеси в освіті; про необхідність впровадження сучасних педагогічних технологій в реальну практику тощо.

При конструюванні інтегрованого курсу необхідно дотримуватися основних загально-системних принципів, конкретизованих відносно до процесу формування професіоналізму педагогів щодо роботи в режимі дистанційного навчання на основі сучасних досягнень у сфері педагогіки, психології, дидактики, методики, інформатики, ергономіки та інших наук.

До числа основних загальносистемних принципів, що забезпечують реалізацію всіх інших, можна віднести цілеспрямованість, організованість, динамічність, цілісність, еволюційність, відкритість, пристосовуваність, поліфункціональність, самодостатність, відтворюваність, технологічність [1].

Цікавим, на наш погляд, є приклад інтегрованого курсу «Організаційно-педагогічні основи дистанційного навчання», розробленого Е.Г. Скибицьким та Н.В. Фадейкіною, що призначений для підготовки педагогів до роботи в умовах дистанційного навчання [2]. Означений інтегрований курс містить такі теми:

1. Теоретико-методологічні основи дистанційного навчання.
2. Організаційно-правові аспекти дистанційного навчання.
3. Психологічні аспекти дистанційного навчання.
4. Професійно-педагогічна діяльність педагога в умовах дистанційного навчання.
5. Технології, що використовуються в системі дистанційного навчання.
6. Методи, засоби й організаційні форми дистанційного навчання.
7. Дидактичне забезпечення дистанційного навчання.
8. Організація педагогічного контролю при дистанційному навчанні.
9. Специфіка емоційно-інтелектуальної взаємодії педагога й того, хто навчається, в умовах дистанційного навчання.
10. Ергономічні вимоги до організації діяльності учасників дистанційного навчання.
11. Оцінювання педагогічної корисності дидактичного забезпечення дистанційного навчання.
12. Регіональні аспекти дистанційного навчання.

Для створення єдиної системи підготовки педагогів до роботи в умовах дистанційного навчання необхідним є проведення цілого комплексу заходів, зокрема таких: конструювання педагогічно доцільних і корисних інтегрованих технологій з різних галузей знань та їх реалізація при підготовці педагогів; розробка базових інтегрованих курсів або системи інтегрованих курсів та їх апробація в реальній педагогічній практиці; створення нових центрів підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; створення і підтримка розподіленої інформаційної системи, що містить усе необхідне педагогічно корисне дидактичне забезпечення; розробка і випуск нових навчальних посібників і програм курсів, що забезпечують підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів; регулярне проведення конференцій, семінарів і круглих столів, присвячених проблемам дистанційного навчання.

Висновки. За умов дистанційного навчання професійна діяльність педагога здійснюється в новому дидактичному середовищі і передбачає наявність таких ключових професійних компетентностей: соціальної, комунікативної, інформаційної, спеціальної, когнітивної та особистісного самовдосконалення, наявність яких забезпечує ефективність дистанційного навчання. Перспективним вважається подальше удосконалення професійної підготовки та перепідготовки педагогів з урахуванням особливостей роботи в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Скибицкий Э.Г. Принципы построения компьютерной поддержки для дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий // Открытое образование. – 2004. – № 3 (44). – С. 8.
2. Скибицкий Э.Г. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы: [монография] / Э.Г. Скибицкий, А.Г. Шабанов. – Новосибирск: СИФБД; СГА, 2004. – 224 с.

Определены особенности профессиональной деятельности педагога в условиях дистанционного обучения и влияние профессионализма на его эффективность.

Ключевые слова: профессионализм педагога, дистанционное обучение.

Certain peculiarities of teacher's professional activities in the conditions of distance education and the influence of professionalism on its efficiency are discussed.

Key words: professionalism of the teacher, distance education.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 811.11

А.Д. ВИСЕЛКО,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

МОТИВАЦІЙНІ ОСНОВИ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОГО ПОПЕРЕДНЬОГО ПІДГОТОВЧОГО ЗАНУРЕННЯ

У статті розглядаються мотиваційні основи для впровадження попереднього підготовчого занурення, описуються методика проведення та результати анкетування студентів на предмет їх готовності до англомовного занурення та доводиться доцільність впровадження на III курсі попереднього підготовчого занурення у навчанні англійської мови для професійних цілей.

Ключові слова: попереднє підготовче занурення (ППЗ), навчання англійської мови для професійних цілей (НАМПЦ), англійська мова професійного спілкування (АМПС), мотивація.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. У сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. Саме тому перед методикою викладання іноземних мов як наукою стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з найоптимальніших шляхів є впровадження в навчальний процес програм іншомовного занурення.

У результаті багаторічних досліджень, експериментального та дослідного навчання нами було запропоновано таку модель впровадження англомовного занурення у навчальний процес ВНЗ та факультетів економічного профілю: *професійно орієнтований/спрямований курс навчання англійської мови для професійних цілей (перший рік навчання) → курс навчання англійської мови для професійних цілей через зміст спеціальності (другий рік навчання) → попереднє підготовче занурення (ППЗ) у курсі навчання англійської мови для професійних цілей (третій рік навчання) → повноцінне англомовне занурення у курсах немовних (фахових) дисциплін (останні два роки навчання у ВНЗ) [1].*

Оскільки основним предметом та змістом нашого дослідження є попереднє підготовче занурення, яке розглядається як перехідний курс перед впровадженням програм повноцінного занурення, основними завданнями цієї статті є:

- охарактеризувати мотиваційні основи для впровадження попереднього підготовчого занурення на III курсі;
- описати методику проведення та результати анкетування студентів на предмет їх готовності до впровадження англомовного ППЗ зокрема і програм англомовного занурення взагалі;
- довести доцільність впровадження на III курсі саме попереднього підготовчого занурення у курсі навчання англійської мови для професійних цілей.

Аналіз останніх досліджень. У зарубіжній літературі програми іншомовного занурення достатньо широко описано в працях таких вчених, як P. Calvé, J. Cummins, A. Safty, K. Clark, C.L. Walker & D.J. Tedick. Ними зроблено значний внесок у розробку цієї методики навчання іноземних мов, але всі вони не враховують українські реалії, як-то низький вихід-

ний рівень мовної підготовки випускників шкіл тощо. У вітчизняній методиці на цей час також є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов української вищої школи. Про це свідчать дослідження О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко та З.М. Корневої [5], яких очевидно недостатньо для широкого впровадження програм занурення в практику викладання в українських вишах. Крім того, нами вперше запропоновано поняття попереднього підготовчого занурення, що і зумовлює **актуальність** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Наявність у студентів мотиваційної основи для впровадження попереднього підготовчого занурення у курсі англійської мови на третьому році її вивчення в економічному ВНЗ означає, що ті, хто навчаються, до кінця другого року НАМПЦ у курсі АМПС, організованим як навчання мови через зміст майбутньої спеціальності:

1) не тільки *об'єктивно* досягли рівня B2 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [4] у плані володіння АМПС, але й *суб'єктивно* відчують себе такими користувачами мови, які вже піднялися на вельми високий щабель в її опануванні, тобто не мають побоювань щодо відсутності у них достатньої мовної підготовки для вивчення якихось немовних предметів засобами цієї мови;

2) суб'єктивно позитивно ставляться до вивчення англійською мовою матеріалу фахових дисциплін і можливість вивчати такі дисципліни цією мовою викликає у них позитивну реакцію або, принаймні, не викликає негативної реакції;

3) суб'єктивно позитивно або, принаймні, не негативно ставляться до того, щоб курс АМПС на третьому році вивчення англійської мови у ВНЗ був побудований як англословна модель курсів фахових дисциплін, яка складається з цілого переліку мікрокурсів таких дисциплін, що у сукупності відображають базовий предметний зміст майбутньої спеціальності.

Зрозуміло, що питання про наявність або відсутність у студентів потрібної позитивної мотиваційної основи для впровадження програм англословного ППЗ з III курсу в економічному ВНЗ не може бути вирішено тільки на базі теоретичних міркувань. Для його вирішення потрібне, принаймні, проведення опитування студентів, а ще краще, їх анкетування, яке в усіх суто наукових працях та навіть у відповідних розділах посібників із загальної методики навчання іноземних мов розглядається як один із важливих для методичних досліджень методів збору та накопичування даних [7; 8; 10; 11]. Тому саме анкетування було обрано нами для виявлення того, чи є у студентів – майбутніх економістів мотиваційна основа для впровадження програм англословного ППЗ зокрема і програм англословного занурення взагалі.

Анкетування проводилося у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля на початку червня 2002/2003 навчального року (тобто наприкінці цього навчального року) серед студентів II курсу економічних спеціальностей у кількості 100 осіб. Усі студенти, які брали участь в анкетуванні, пройшли протягом другого року навчання курс НАМПЦ через зміст майбутньої спеціальності, що будувався та проводився на базі підручника «*Business Projects*» – «*Ділові проекти*» [2].

Основою для проведення анкетування були також дані експериментальних досліджень О.Б. Тарнопольського та його співавторів [9; 12; 13]. У цих дослідженнях, по-перше, експериментально було доведено, що після курсу НАМПЦ через зміст майбутньої спеціальності протягом другого року навчання у ВНЗ переважна більшість студентів дійсно та об'єктивно досягала рівня B2 у володінні АМПС, тобто *об'єктивно* за своїм мовним рівнем була готова до початку роботи в програмі ППЗ у третьому році навчання. По-друге, дуже важливим для нас був той факт, що в цих дослідженнях перевірялося також *самооцінювання* студентами своєї мовної підготовки відповідно до рівня B2 – з опорою на шкалу та форму самооцінювання для цього рівня, яка була запропонована в Європейському мовному портфелі для економістів [3]. Така перевірка показала, що переважна більшість студентів досить високо оцінювала свій мовний рівень, вважаючи його таким, який повністю відповідав загальноєвропейському рівню B2. Це означало, що і з точки зору суб'єктивного самоприйняття рівень англословної підготовки тих, хто навчалися, можна було вважати достатнім для впровадження програм ППЗ.

Спираючись на ці дані, було складено анкету з восьми запитань з трьома варіантами відповіді на кожне з них: *так, ні, сумніваюсь*. Опитуваних просили підкреслити тільки один з трьох варіантів відповіді (студентам пояснювалося, що підкреслення варіанта *сумніваюсь*

означало, що вони нічого не мають проти запропонованої форми навчання, але мають сумніви щодо реальної можливості її використання або своєї здатності ефективно працювати за такою формою). Вісім запитань, які пропонувалися в анкеті, а також підсумкові дані про відповіді на них усіх опитаних студентів наведено в табл. 1:

Таблиця 1

Результати анкетування студентів з питань щодо їх суб'єктивної мотиваційної готовності до початку роботи в програмах англомовного занурення (зокрема ППЗ), починаючи з третього року навчання

№	Запитання анкети	Відповіді на запитання: кількість відповідей/%		
		Так	Ні	Сумніваюсь
1	Чи хотіли б Ви вивчати предметний зміст фахових дисциплін англійською мовою, починаючи з наступного навчального року?	78/78%	2/2%	20/20%
2	Чи вважаєте Ви себе готовими до такого вивчення у плані мовної підготовки?	75/75%	7/7%	18/18%
3	Чи вважаєте Ви себе готовими до такого вивчення у плані змістової підготовки?	62/62%	15/15%	23/23%
4	Чи вважаєте Ви себе психологічно готовими до такого вивчення?	80/80%	2/2%	18/18%
5	Чи хотіли б Ви, починаючи з наступного навчального року, вивчати предметний зміст фахових дисциплін (у дещо спрощеному вигляді) англійською мовою на заняттях з цієї мови в умовах наявності досить широкої мовної підтримки англомовного викладання та вивчення?	95/95%	1/1%	4/4%
6	Чи вважаєте Ви себе готовими до такого вивчення у плані мовної підготовки?	89/89%	4/4%	7/7%
7	Чи вважаєте Ви себе готовими до такого вивчення у плані змістової підготовки?	100/100%	0/0%	0/0%
8	Чи вважаєте Ви себе психологічно готовими до такого вивчення?	98/98%	0/0%	2/2%

На основі отриманих та наведених у табл. 1 даних можна із впевненістю стверджувати, що до кінця другого року вивчення англійської мови для професійного спілкування у ВНЗ студенти розвинули достатню мотиваційну базу для впровадження з третього року навчання англомовного занурення – перш за все ППЗ. Оскільки ці дані кардинально відмінні від даних, наведених у дослідженні З.М. Корневої [5], які свідчили про неготовність студентів – майбутніх економістів до будь-яких хоча б відносно складних форм англомовного занурення після другого року навчання, потрібно з'ясувати причину такого розходження. Ця причина, безумовно, пов'язана з впровадженням НАМПЦ через зміст спеціальності на другому році навчання у нашому випадку, чого не було у дослідженні З.М. Корневої. Цитовані дослідження О.Б. Тарнопольського та його співавторів [9; 12; 13] об'єктивно показали, що НАМПЦ через зміст спеціальності дає, як уже було сказано, настільки позитивні результати в плані навченості студентів, що це обов'язково надає їм упевненості у високому рівні своєї підготовки – як мовної, так і змістової. Ця упевненість була відображена в отриманих у цитованих дослідженнях результатах самооцінювання студентів. Саме це і призвело до психологічної готовності і здебільшого позитивної мотивованості тих, хто навчається, стосовно можливості переходу з наступного року до складнішої форми навчання мови, інтегрованого з навчанням майбутньої спеціальності – англомовного занурення.

З іншого боку, анкетування показало, що, хоча суб'єктивна (мотиваційна) готовність студентів до вивчення фахових дисциплін англійською мовою у курсах цих дисциплін була досить високою (на прояснення саме цієї готовності були спрямовані перші чотири питання анкети), її ніяк не можна було вважати абсолютною. 18% студентів сумнівалися у тому, що таке вивчення було б для них бажаним (для двох воно взагалі було небажаним), 18% сумнівалися у своїй мовній готовності до запропонованої форми навчання (7% вважали себе

неготовими) і 18% сумнівалися у своїй психологічній готовності (двоє опитуваних вважали себе повністю психологічно неготовими). Найбільше студентів або сумнівалися (23%) у своїй підготовленості в змістовому плані, або вважали себе повністю неготовими для того, щоб сприймати англійською мовою зміст фахових дисциплін у курсах цих дисциплін (15%). Останнє, мабуть, було природним, тому що суто фахові дисципліни здебільшого починають викладатися з третього року навчання і чимало студентів могли відчувати побоювання щодо того, щоб вивчати іноземною мовою ще практично незнайомий їм фаховий предметний зміст.

Усе сказане означає, що хоча опитувані здебільшого позитивно ставляться до вивчення фахових дисциплін англійською мовою в курсах таких дисциплін, починаючи з третього року навчання, мотиваційна основа в цьому плані ще не є достатньо розвинутою у абсолютної більшості студентів. Тому і початок впровадження такої найвищої форми занурення у цей період не можна розглядати як цілком бажаний з точки зору мотиваційної обґрунтованості.

Суттєво більш чітко вираженою була позитивна мотиваційна основа опитуваних для впровадження з третього навчального року програми ППЗ у курсі АМПС (саме на виявлення ставлення студентів до такого впровадження були зорієнтовані останні чотири питання анкети – з п'ятого по восьме). Не тільки абсолютна більшість опитуваних висловили своє бажання навчатися у цій програмі НАМПЦ, починаючи з наступного навчального року (95%), і підкреслили свою впевненість у достатності власної мовної підготовки для ефективної праці у ній (89%). Дійсно вражаючим було те, що у жодного з опитуваних не виникло сумнівів щодо власної готовності до роботи у такій програмі в плані предметного змісту навчання і тільки у двох з них були сумніви в плані власної психологічної готовності до участі в ній.

З іншого боку, в таких майже стовідсоткових позитивних відповідях на останні два запитання анкети, мабуть, немає нічого дивного. Студенти вважали, що в цьому випадку вони, безумовно, готові сприймати англійською мовою на заняттях з цієї мови фаховий предметний зміст (сьоме запитання анкети), оскільки у попередньому мовному курсі навчання через зміст спеціальності вони робили власне теж саме і, хоча ті, хто навчаються, могли очікувати певного зростання складності цього змісту в наступному мовному курсі, воно не повинно було бути великим – тим більше, що в шостому питанні йшлося про «дещо спрощений предметний зміст» (див. текст анкети). А раз це так, то навіть та дуже незначна кількість опитуваних, які сумнівалися у своєму бажанні навчатися в англомовній програмі ППЗ або в достатності свого рівня мовної підготовки, не мали суттєвих підстав для сумнівів у своїй психологічній готовності до навчання у такій програмі. Тому сумніви з цього питання висловили лише дві особи.

У цілому проведене анкетування довело *слушність* (з точки зору створення у студентів потрібної мотиваційної основи) запропонованого підходу, пов'язаного з впровадженням «буферного» курсу англомовного ППЗ на заняттях з англійської мови в третій рік навчання. Під «буферністю» в цьому випадку мається на увазі проміжний характер такого курсу між курсом НАМПЦ через зміст спеціальності у другий рік навчання і програмами повного англомовного занурення у курсах спеціальних дисциплін, починаючи з четвертого навчального року.

Усе викладене вище дозволяє дійти **висновку** про те, що результати проведеного анкетування доводять достатність мотиваційної основи у тих, хто навчаються, для впровадження програми ППЗ на заняттях з англійської мови протягом третього року навчання в економічному ВНЗ.

Перспективою подальших досліджень може бути створення навчально-методичного комплексу для викладання курсів базових економічних дисциплін англійською мовою для студентів третього курсу економічних напрямів підготовки в рамках попереднього підготовчого занурення.

Список використаної літератури

1. Виселко А.Д. Шляхи впровадження іншомовного занурення у навчання англійської мови для професійних цілей [Електронний ресурс] / Виселко А.Д. // Науковий блог НаУ «Острозька академія», 2012. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2012>

2. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла та ін.]. – Київ: ІНКІОС, 2002. – 280 с.
3. Європейський мовний портфель для економістів (проект) / укладач: Н.В. Ягельська. – К.: Ленвіт, 2004. – 56 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.
6. Методика англоязычного погружения в обучение английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общ. и науч. ред. О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Днепропетровск: ДУЭП, 2008. – 236 с.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
8. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К.: Выща школа, 1986. – 335 с.
9. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
10. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
11. Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика преподавания иностранных языков» / Э.А. Штульман. – М.: 1982. – 52 с.
12. Tarnopolsky O. Teaching/Learning Business English by doing business in English: Self-assessment and emotional aspects. Part 1 / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko, V. Zhevaga // Business Issues. – 2006. – Issue 1. – P. 11–16.
13. Tarnopolsky O. Teaching/Learning Business English by doing business in English: Self-assessment and emotional aspects. Part 2 / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko, V. Zhevaga // Business Issues. – 2006. – Issue 2. – P. 8–11.

В статье рассматриваются мотивационные основы для внедрения предварительного подготовительного погружения, описываются методика проведения и результаты анкетирования студентов на предмет их готовности к англоязычному погружению и доказываются целесообразность внедрения на третьем курсе предварительного подготовительного погружения в курсе обучения английскому языку для профессиональных целей.

Ключевые слова: предварительное подготовительное погружение, обучение английскому языку для профессиональных целей, английский язык для профессионального общения, мотивация.

The article considers the motivational background for implementing preliminary preparatory immersion, describes the methodology and the results of questioning students concerning their readiness for English immersion and substantiates the appropriateness of implementing preliminary preparatory immersion in the third year within the course of English for Professional Purposes.

Key words: preliminary preparatory immersion, teaching English for Professional Purposes, English for Professional Communication, motivation.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 378.147:802.0

O.P. DEMYDENKO,
Candidate of Pedagogy

S.S. KOLOMIETS,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor
(*The National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv*)

INTERDISCIPLINARY TRAINING OF THE INTERPRETERS AND TRANSLATORS AT A LINGUISTIC DEPARTMENT OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION: EXPERIENCE, CHALLENGES AND PERSPECTIVES

This article deals with the discussion of the interdisciplinary approach to training interpreters and translators at a linguistic department of a higher technical educational institution. Three-I approach (Interdisciplinarity, Integration, Innovation) is proposed and considered in details with a view of curricula and syllabi development for bachelors, specialists and masters in translation.

Key words: interdisciplinarity, integration, innovation, synergetic approach, foreign language teaching methodology, translators.

Ukraine enters the global community strengthening professional and cultural relations with the other countries. The process of intercultural professional communication in its turn needs high-level professional mediation. Therefore training interpreters and translators able to effectively facilitate the process of professional intercultural communication is especially important for modern higher educational institutions.

The problems of the 21st century education may be solved only on the basis of conceptual philosophic approach envisaging the need in development of general human values. Obviously, higher technical schools face the challenges of educational process reformation. Therefore, it is necessary to specify the conceptual approach to educational process organization at linguistic departments of higher technical educational institutions.

In our opinion, it is the synergetic approach that serves the goal mentioned above in the best possible way. It is based on the systemic, interdisciplinarity and integration principles.

The aim of this paper is to provide theoretical and methodological reasons for development of the interdisciplinary relations system in teaching future interpreters and translators as well as to give some examples of successful interdisciplinarity implementation experience at the Department of Linguistics of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» (NTUU «KPI»).

Interdisciplinarity presently attracts much attention of modern scholars in the field of teaching methods because of the constant and sustainable interrelation of different sciences and the need in their interaction. Nowadays scholars (namely, Y. Kniazeva and S. Kurdiumov, R.V. Milenkova) differentiate such terms as interdisciplinarity, polydisciplinarity and transdisciplinarity. They state that **polydisciplinarity** deals mostly with a possible dialogue between sciences where the object is the same for several sciences but the subject is different for each field of knowledge. **Transdisciplinarity** envisages crossing disciplinary borders and scholarly research jointly held by the scholars from different fields of knowledge.

Interdisciplinary interaction supposes communication, in the process of which every discipline is autonomous and open [1, p.347-348]. Studying interdisciplinarity in foreign language teaching, C. Lee [6] goes along the opinion of L.R. Bronstein [3] according to which interdisciplinary collaboration is defined as an effective interpersonal process in which cooperation, coordination and partnership are involved. Whatever form it takes interdisciplinary collaboration can benefit teachers in the following ways: continued learning in content knowledge, modern technology and recent methodology; sustained enthusiasm for teaching and professional development [4; 10], generation of new outcomes such as course design and teaching [7], curriculum development [8], multiplied input from experts from other subjects, increasing awareness of incompatible personalities, working style, beliefs about learning [9] and perception of learner's needs [5]. All this in return maximizes productivity, improves student learning and facilitates personal professional development.

Interdisciplinarity is the integral part of the educational process organization at linguistic departments of higher polytechnic educational institutions. Therefore, it is extremely important to provide continuous cooperation with non-linguistic departments of the university and their representatives.

For non-linguistic departments such cooperation will facilitate the implementation of the humanization tendency in the highly technological society changing education orientation from technocratic towards humanitarian. For linguistic departments interdisciplinarity implemented via cooperation with the non-language departments is the ground for diversification of the content of education. Thus, the focus is shifted towards philological and translation studies of science-technical discourse, the study modern information search systems, training specialists integrated into the information society.

Integration is first of all achieved through the general methodological principle of integrated learning of speech activities which makes the basis for developing integrative communication skills. Besides, it is necessary to consider the importance of training a student's personality integrated into the modern information society.

Systemic development of the model of foreign languages studying at higher technical educational institutions is shown in its simultaneous regulation at three different but hierarchically related levels, namely, the micro-level of interpersonal communication within professional discourse, the macro-level of social institutions and the meta-level of methodological system, aimed at facilitation of the cooperation improvement on the micro and macro-levels.

The activities of the Department of Linguistics at the NTUU «KPI» are aimed at attaining the goal of interdisciplinary training. The successful implementation of the main principles of Bologna process, as well as thorough development of curricula and syllabi, orientation towards training high-level professionals make the Department of Linguistics extremely popular among the alumni. Graduates of the Department are considered by employers to be the best in the area of technical translation, they successfully teach foreign language for specific purposes at different higher educational institutions.

To implement the synergetic personality-oriented cognitive-communicative bi-level (Bachelor, Master) system of professional training of future interpreters and translators the following priorities in academic, educational and methodological activity were determined at the Department of Linguistics at NTUU «KPI».

They include philological and translation studies of scientific-technical discourse, studies of modern information search systems for training professionals integrated into the information society, the development of informational educational environment where the training situation is considered as a dynamical indirect **IT facilitated process of developing language and translation competence**, the methodological provision of bi-level education system; training ESP teachers, constant renewal of authentic text materials obtained from different fields of scientific-technical discourse and their methodological adaptation according to the aims and tasks of a specific learning unit; the development and implementation of innovative teaching methods.

To be competitive at national and global labour market, translators and interpreters shall not only have high level of translation competence but also be aware of the subject area, know terminology and subject matters of a specific specialty etc. This aspect of professional activities of a interpreter and translator is usually outside the focus of attention at different depart-

ments training philologists and translators, although translation of professional scientific-technical discourse needs to be specifically taught. From this point of view the Department of Linguistics is unique because in the process of planning and organization of the educational process for future interpreters and translators the essence of the NTUU «KPI» as a really polytechnic higher educational institution is considered – thus facilitating the development of knowledge and skills of multi-aspect technical translation. This shows the essence and the goal of continuous interdisciplinary training of bachelors, specialists and masters of translation at the Department of Linguistics.

To implement this goal, the curricula for bachelors, specialists and masters at the Department of Linguistics envisage continuous theoretical and practical training of future interpreters and translators specifically in the area of scientific-technical translation thus providing for crossing the interdisciplinary borders. For example, the course in the «Practice of Translation» contains such modules as *General Engineering, Electronics, Computing and Ecology* studying every one of which the students develop their professional competence in specific technical translation. Such courses as «Translation of Scientific-Technical Literature» and «Translation of Business and Commercial Documents», «Translation of Business and Technical Documents» provide for the development of students' translation competence. Special attention is paid to the course «Information Technologies in Translation» aimed at developing the knowledge and skills of PC usage according to the qualification requirements of ECDL (European Computer Driving License) standard as well as special CAT (Computer Assisted Translation) class software. It is also worth mentioning that only the Department of Linguistics of the NTUU «KPI», unlike other higher educational institutions of Ukraine, trains ESP teachers. Students study the course of «Methodology of Teaching Foreign Languages and Translation» in their graduation 5th year. Practical training of the specialists and masters is held at non-language departments of the NTUU «KPI» where for 2 or 3 weeks they study practical experience of other ESP teachers, practice in teaching under their supervision. This makes them more experienced in ESP teaching than graduates of other higher educational institutions thus making them more competitive. The workshops with partner organizations of the Department are also organized for students to get them informed about the current situation on the labour market, as well as to make them provided with deeper insight into the specificity of practical work of interpreters and translators.

The Information Technology Centre for Foreign Language Learning aims its activity at ensuring the implementation of the innovative methods of teaching foreign languages to students and modern IT technologies implementation in the process of education – thus facilitating the increased efficiency of the educational activities of the faculty. Besides, the Centre provides technical support for online conferences held at the Department of Linguistics. These conferences are aimed at development of the foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties. The most famous of them is internationally popular students' conference «Innovations in Science and Technology» held twice a year.

The activities of the Department are closely related to the international activities of the University, including, for example, translators' support for scientific-technical projects held at the NTUU «KPI». An example may be a joint project of the World Data Centre for Geoinformatics and Sustainable Development and the Department of Linguistics resulting in series of English versions of the analysis results of the sustainable development in the world and in Ukraine.

Let us also consider the specificity of master's dissertations development and the experience of the Department of Linguistics in implementing the general concept of students training. The synergetic approach to future professional interpreters and translators' training at such a polytechnic higher educational institution as NTUU «KPI» envisages establishing new complex criteria for development and assessment of masters' dissertations according to the **systemic, interdisciplinary and integration** principles. Besides, in the modern tendencies of education development the need in top-level professionals able to solve complex tasks at the intersection of different sciences and, what is more important, to successfully implement the solutions is extremely growing. That is why master's dissertations of future interpreters or translators shall reflect the general level of graduates' professional competence. This, in its turn, requires a corresponding approach to the criteria development.

The assessment criteria for master's dissertations include the research development level, its practical orientation, the level of independence and heuristics, as well as the presentation lev-

el. The interrelation of criteria and their components with the coefficients may be shown as depicted in Table 1 below.

Diploma research quality is assessed in the following way. The type of certain diploma research is determined by the criteria «Performance». The student obtains the lowest point according to the «Performance» criteria in case the research is individual (envisaging independent work of the student under the supervision of the teacher) and the highest point in case the research is complex, i.e. performed in cooperation with some other departments, higher educational institutions or external organizations. This facilitates students' motivation to search for ways of practical implementation of the results of the research under interdisciplinarity approach to the professionals training system.

The student obtains the highest point according to the criteria «Independence and heuristics» in case the research is performed at creative search level envisaging independent search for the solution of a specific problem and choice of the optimal solution on the basis of independently determined criteria or conceptual enriching level envisaging enrichment of a specific scientific concept with new ideas on the basis of independent research. Lower points are obtained if the research is performed at facts-generalizing level (when the data received are generalized and independent conclusions are made) or accompanying-heuristic level (when the idea is enriched with new conclusions and arguments and the new concept is formulated together with the teacher). The student obtains the lowest point according to the indicated criteria in case the research is performed at reproductive-explanatory level when existing theoretical facts are supported with the results of the research.

Table 1

Master's dissertation and specialist's diploma work assessment criteria

Criteria and points							
Performance		Practicability		Independence and heuristics		Material presentation	
Type	Coefficient	Type	Coefficient	Level	Coefficient	Type	Coefficient
Individual	5	Academic	5	Reproductive-explanatory	10	Illustrative material	
Complex		Real		Facts generalizing	20	During the defense	2,5
Department	10	Related to the science research activity of the department	2,5	Accompanying heuristic	30	During development	2,5
Interdepartmental	15	Done for the benefit of external organizations	2,5	Conceptual enrichment	40	IT usage	
Interdepartmental involving several departments	20	Presence of the order for practical implementation of research results	2,5	Creative search	50	During the defense	2,5
Interuniversity	25	Presence of articles and other publications related to the topic of the research	2,5			During development	2,5
Done in cooperation with external organizations	30						
Total maximum	30		10		50		10

According to the «Practicability» criteria a student obtains the lowest mark if the research is purely academic (i.e. the student solves tasks using specific knowledge and professional skills

according to the current requirements to a professional of given education qualification level). If the research is real, the points scored for every optional implementation of the research results (shown in Table 1) are summed up. As a result, the student may obtain maximum 10 points.

According to the criteria «Presentation level» the points obtained by the student are also summed up. This level includes using illustrative material and IT both in the process of research development and during the defense.

Thus, the research is complexly assessed making it possible to evaluate the level of the student's theoretical training as the personality able to make decisions on the basis of the deep multi-aspect analysis of the problem. Besides, such approach provides for the implementation of the tasks of 21st century education on improvement of students' independent work skills, motivated independent search for information and performing independent research using new technologies, development of information analysis and synthesis skills to solve the most complex tasks.

The scientific schools of the Department aim their scientific searches at modern linguistic, translation and methodological pedagogical research in the area of philology and methodology of teaching. Scientific schools' activities also cover the research of bachelors, specialists and masters studying at the Department as the thematic fields of their diploma research are directly related to the development of terminology of different specialized areas of professional activities, translation research in the sphere of scientific-technical translation.

To conclude, let us emphasize that implementation of the Bologna process principles requires a complex approach to solving the task of training professionals which can be described as THREE-I approach where the **1st I** stands for **Interdisciplinarity**, the **2nd I** stands for **Integration**, **3rd I** stands for **Innovation**. Our experience of professional training of future interpreters and translators at the Department of Linguistics of the NTUU «KPI» briefly described in this article is one of the efforts to search for effectively meeting the challenge of training top-level professional interpreters and translators..

References

1. Князева Е.Н. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности – М., 2003. – 232 с.
2. Миленкова Р.В. Застосування міждисциплінарного підходу у викладанні латинської мови студентам-юристам / Р.В. Миленкова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології – № 4–5 (14–15), 2011 – С. 336–345.
3. Bronstein L.R. A model for interdisciplinary collaboration / L.R. Bronstein // Social Work. – № 48 (3), 2003. – P. 297–304.
4. Forman J. Research on collaboration, business communication and technology: Reflections on a interdisciplinary academic collaboration / J. Forman, M.L. Markus. // Journal of Business Communication. – № 42 (1), 2005. – P. 78–102.
5. Jackson J. An inter-university, cross-disciplinary analysis of business education: Perception of business faculty in Hong Kong / J. Jackson // English for Specific Purposes. – № 24, 2005. – P. 293–206.
6. Lee C. Interdisciplinary collaboration in foreign language teaching: some observations from subject teachers' reflection / C. Lee // Reflections on English Language Teaching. –Vol. 7, № 2. – P. 129–138.
7. Mavor S. Aligning genre and practice with learning in higher education: An interdisciplinary perspective for course design and teaching / S. Mavor, B. Trayner. // English for Specific Purposes. – № 20, 2001. – P. 345–366.
8. Parks S. Writing beyond the curriculum: Fostering new collaborations in literacy / S. Parks, E. Goldblatt // College English. – № 62 (5), 2000. – P. 584–606.
9. Perry B. Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching / B. Perry, T. Stewart // System. – № 33. – 2005. – P. 563–573.
10. Shieibly Jr., I.A. Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences / I.A. Shieibly Jr. // College Teaching. – № 54 (3). – 2003. – P. 271–274.

Статтю присвячено розгляду міждисциплінарного підходу до навчання майбутніх перекладачів на мовному факультеті вищого технічного закладу освіти. Авторами запропоновано синергетичний трьохкомпонентний підхід до організації навчання (міждисциплінарність, інтегративність та інноваційність), втілений у навчальних планах бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

Ключові слова: міждисциплінарність, інтегративність, інноваційність, синергетичний підхід, методика навчання іноземних мов, перекладачі.

Статья посвящена рассмотрению междисциплинарного подхода к обучению будущих переводчиков на языковом факультете высшего технического образовательного учреждения. Авторами предложен синергетический трехкомпонентный подход к организации обучения (междисциплинарность, интегративность, инновационность), который воплощен в учебных планах бакалавров, специалистов и магистров.

Ключевые слова: междисциплинарность, инновационность, интегративность, синергетический подход, методика обучения иностранным языкам, переводчики.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 811.111: 159.9

O.A. NESTERENKO,
Senior Lecturer

P. BRADBEER,
*Instructor The Department of Applied Linguistics
and Methods of Foreign Language Teaching
at Alfred Nobel University, Dnipropetrovs'k*

THE ISSUE OF CREATING AN INTRODUCTORY – CORRECTIVE ENGLISH LANGUAGE COURSE FOR FIRST YEAR EXTRA MURAL STUDENTS OF PSYCHOLOGY

This article discusses the question of preparing extra-mural students specializing in Psychology for working with the textbook *Psychological Matters*. Attention is paid to the most widespread and characteristic difficulties faced by groups of extra-mural students of different ages at the initial stage of studying English at university and solutions are suggested for problems which are characteristic of the extra-mural system of learning English for students of non-linguistic specialties.

Key words: English for professional communication, extra-mural department, Internet resources, information technology, immersion, self assessment.

The relevance of this topic is clear, above all, because of the immense significance which learning a foreign language for professional communication holds for students who are engaged in preparing for a speciality of a non linguistic profile. In this article we review the question of teaching English to future psychologists who are studying in their first year in the extra-mural department.

The outline of the issue: Teaching foreign languages in an extra-mural department possesses a number of specific features not characteristic of the daytime/full time form of study. In the majority of Ukrainian universities the curricula of extra-mural departments provide for the teaching of foreign languages, predominantly English. As a rule, other foreign languages which are widely studied in the state school system (German, French, Spanish and some others) are not covered in such extra-mural curricula or are relegated to the status of a second foreign language, as an optional discipline. This fact obviously presents immense difficulties for those numerous first year students who did not study English within the state school system and who therefore have to start learning English from zero, or near zero, level.

Discussion of the topic: It follows that one of the peculiarities of the extra-mural form of study is the existence of completely different levels of command of English within each group of students, varying from near ignorance to a level that exceeds the standard one B1 which is the goal envisaged by the current secondary school programmes [2, 4].

Another peculiarity is the fact in the majority of cases that groups of extra-mural students are composed of representatives of different age groups. The factor of age difference, sometimes as wide as several decades, clearly divides students into representatives of «digital natives» and «digital immigrants» [8, 9]. This means that a typical group includes both people for whom knowledge of modern information technology can be taken for granted and those who remain unfamiliar with or have only a shaky grasp of computer skills.

The next peculiarity of studying in an extra-mural department is that most of the extra-mural students specializing in psychology chose that speciality for their second and not their first higher educational degree. Indeed, many students occupy stable, well-paid jobs in a variety of professions, ranging from medicine to fitness training, banking and finance to construction engineering, or a huge range of non technical jobs involving interpersonal skills. In justifying their selection of psychology as their second higher education, these students explain that they wish to perfect their skills in dealing with colleagues, subordinates, clients, etc. It is rare for students in this category to choose psychology with the intention of changing their professional orientation entirely.

The second group of students take this speciality as their future main profession. Representatives of this group, as a rule, come to university directly after completing secondary school. Naturally, their grasp of English is on a higher level than that of the first group, who are somewhat more likely to have studied a different language at school in the days before the phenomenal expansion of English and who, even if they did study English at school, are typically out of practice. The second group, brought up in the new era of computer games and social network sites also tend to be more confident in information technology than the older group, though exceptions abound. Obviously, the range of professional interests of extra-mural students is very wide. The only element that unites all their interests is their new speciality Psychology. The second unifying element must be English, and the authors of the article see this as one of the main tasks confronting teachers of the English language.

As can be seen from the material presented above, extra-mural students are divided into different groups inclining in various directions. It is vitally important to take these divisions into account when planning an English course for extra-mural students of Psychology. At our university, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk, the choice of organizational forms of work, selection of teaching material, preparation of tests for identifying the students' levels of English language competence, the choice of professionally oriented texts and specialized lexicon is oriented towards preparing a group of first year students for conducting further work with an English language textbook written specifically for Psychology students [5]. They are expected to start working with this book at the beginning of the second year. The textbook is distinguished by the fact that it is based on an innovative method of teaching English for the special requirements of students in the speciality Psychology. This new approach to teaching English has acquired the label «experiential-interactive» and it requires the compulsory use of the internet as an integral part of the academic process [3]. As its authors point out this textbook is suitable for use by students who have reached the intermediate level in English – B2 (General English) [6]. Normally, students of non-linguistic specialities reach this level after one or two years of study at university.

It follows that a teacher starting to work with a group of first year extra-mural students faces a whole series of problems which will inevitably influence the study process and its end result. The only correct way to deal with these problems is to adopt an individual approach to each student taking into account his level of English and competence in information technology (primarily the internet), his/her motivation in learning this discipline and also his/her professional interests.

The students' level of English is identified by so-called placement testing and the level of IT competence can be assessed by a questionnaire or by checking the quality of completed assignments using internet search. It is precisely this type of work with internet resources which the authors of the above-mentioned textbook *Psychological Matters* consider as the means of achieving experiential-interactive learning.

The provision of an individual approach and the organization of the academic process based on this with active use of internet technologies are to be implemented in the first year with the aim of raising students' competence in English and achieving level B2 for all the members of an academic group by the end of the first year. It is only realistic to reach this goal with the help of the Internet, which allows one to choose for each student the material appropriate for his/her individual peculiarities: from formal in-class English lessons to actualizing and developing skills in his/her work with internet resources.

The authors of this paper have developed special questionnaires that allow the teacher to define the levels of English and IT competence for each student and accordingly allow him/her to plan each student's work on the basis of the information received. Taking into account the fact that the level of English of first year students varies from near zero to B2 and occasionally an

even higher level, the texts of these questionnaires are given in Ukrainian, Russian and English versions. Here we give examples of the questionnaires in English.

Form Number One is to facilitate preliminary acquaintance of the teacher with the group and find out through their self-assessment their levels in various aspects of the English learning process, particularly relating to motivation, knowledge of foreign languages and familiarity with computer technologies.

Questionnaire No 1

No	Question	Answers
1	Which languages do you know and at what level? Indicate one of the following levels: 0 1 2 3 4 5	Ukrainian 0 1 2 3 4 5 Russian 0 1 2 3 4 5 English 0 1 2 3 4 5 German 0 1 2 3 4 5 French 0 1 2 3 4 5 Spanish 0 1 2 3 4 5 Others (indicate which) _____ 0 1 2 3 4 5 _____ 0 1 2 3 4 5 _____ 0 1 2 3 4 5
2	Which foreign language or languages did you study at school?	_____ _____ _____
3	What is the level of your completed education?	– Secondary school. – Vocational / technical. – Higher: university or equivalent.
4	What is the specialism of your diploma?	_____ _____ _____
5	What is your work place?	_____ _____ _____
6	Are you planning to change your career after completing your education in Psychology?	Yes No.
7	Which foreign language do you consider to be the most useful for you in your profession?	English 0 1 2 3 4 5 German 0 1 2 3 4 5 French 0 1 2 3 4 5 Spanish 0 1 2 3 4 5 Others (Indicate which ones) _____ 0 1 2 3 4 5 _____ 0 1 2 3 4 5 _____ 0 1 2 3 4 5
8	To what extent do you need this foreign language in your work?	0 1 2 3 4 5
9	Please indicate how important each of the four foreign language skills is for your work and for your future.	Listening 0 1 2 3 4 5 Speaking 0 1 2 3 4 5 Reading 0 1 2 3 4 5 Writing 0 1 2 3 4 5
10	Please assess your knowledge and skills in information technology: – Touch-typing. – Mastery of a western script keyboard – Ability to use e-mail. – Ability to find the information you need on the internet for work, household matters, leisure, etc – Ability to do this in foreign languages. – Please assess your use of the informational potential of the internet for your studies (preparing reports, making presentations, writing assessed class or course work, etc.) – ...Ability to do this in foreign languages.	0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5 0 1 2 3 4 5
11	How much time each week are you able to devote to learning a foreign language?	– No more than 60 minutes. – One to two hours. – Over two hours

Questionnaire No 2 for assessing the level of students' competence in information technology

№	Questions	Answers	
		Yes	No
1	I have my own computer.		
2	I have access to the internet.		
3	I can touch type.		
4	I am familiar with English language terminology connected with computer technology.		
5	I have an e-mail address.		
6	I am familiar with various search engines and am able to search for information I need using key words and other criteria.		
7	I am familiar with the terms «memory», «memory volume», «display» and with their characteristics.		
8	I know what is meant by «operating system», «software», «document» and «file».		
9	I am able to use the right-hand mouse button to activate a context menu.		
10	I am able to save image and text files for use later.		
11	I am familiar with different image formats: tif, bmp, jpg, psd, gif.		
12	I am able to print out both text and image documents in both black and white and colour format		
13	I am able to search databases using known criteria including filters		
14	I am able to create a web page with hyper-links to other resources, addresses, tables, etc.		
15	I am familiar with various formats for transmitting audio and video information: wav, mp3, aiff, ra, midi .		
16	I am able to set up multimedia resources (sound, cartoon, slides, hyperlinks) on a web page.		
17	I am able to use the programmes Hot Potatoes, Rayuela and others for creating multimedia materials.		
18	I am able to use the archive programme WinZip		
19	I use the internet for studying English.		
20	I communicate using social network sites.		
21	I communicate with English native speakers on the internet.		
22	I am familiar with social networks for studying foreign languages.		
23	I prefer to communicate using email.		
24	I prefer to communicate by chat.		
25	I prefer to communicate by Skype.		

The texts of these forms are sent to students in three versions (Ukrainian, Russian and English). As our experience shows practically every student has at least one email address. During the first lesson, which as a rule has an organizational character, we suggest to students that they set up one more mail box on the mail server of Google. This address has the advantage of having a common structure for students of all groups of the extra-mural department: name_surname-group@gmail.com. For example, olga_ivanovna_PS-11z@gmail.com.

After processing all the information received for each academic group the teacher forms virtual academic subgroups, for each of which he/she chooses appropriate academic resources from the internet and establishes terms for their studies with further reporting on their fulfillment of assignments. The forms of reporting back about completed assignments can be various, from interview with the teacher during face-to-face in-class studies (usually Wednesday and Saturday) to virtual discussions and consultations via Skype or by email. Besides academic materials the students systematically receive from the teacher as extra or optional materials links to professionally orientated texts and also texts recommending various methods of foreign language study. These texts are interesting for students because they correspond to their professional aims and also orientate them in choosing their optimal way of studying English.

The authors will write a separate article devoted to the process of selecting academic materials, the criteria for selection, systematization of internet resources, depending on the individual

characteristics and motivation levels and describing the technology of conducting face-to-face/in-class lessons on the basis of preliminary Internet search (blended learning).

References

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кулакова Л.О. Про вивчення іноземних мов у 2011–2012 н.р. [Електронний ресурс] / Л.О. Кулакова. – Режим доступу: http://education.km.ua/?dep=page&dep_up=120&dep_cur=135.
3. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]. за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011 – 264 с.
4. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: іноземна мова, 10–11 класів. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/23-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4326>.
5. 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.: Фірма «ІНКОС», 2011. – 302 с.
6. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книжка для викладача / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова, Н.В. Беспалова]. – К.: Фірма ІНКОС, 2011. – 176 с.
7. Шуневич Б.І. Порівняльний аналіз зарубіжних теорій дистанційного навчання / Б.І. Шуневич // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. «Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2 (2). – С. 105–108.
8. Prensky M. Digital natives, digital immigrants [Електронний ресурс] / М. Prensky // On the Horizon – 2001a. – 9 (5). – Р. 1–6. – Режим доступу: <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>.
9. Prensky M. Digital natives, digital immigrants, part 2 [Електронний ресурс] / М. Prensky. // On the Horizon – 2001b. – 9 (6). Р. – 1–6. – Режим доступу: <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.htm>

У статті розглядаються питання підготовки студентів-заочників першого курсу спеціальності «Психологія» до роботи з підручником «Psychological Matters». Наводяться приклади найбільш поширених і характерних труднощів, які виникають у різновікових групах студентів-заочників на початковому етапі вивчення англійської мови, пропонуються шляхи виходу із ситуацій, що є притаманними саме заочній системі навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: англійська мова для професійного спілкування, заочне навчання, ресурси Інтернету, інформаційні технології, автентичність, автономія, занурення, самоконтроль.

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов-заочников первого курса специальности «Психология» к работе с учебником «Psychological Matters». Приводятся примеры наиболее распространенных и характерных трудностей, которые возникают в разновозрастных группах студентов-заочников на начальном этапе изучения английского языка, а также предлагаются пути выхода из ситуаций, свойственных именно заочной системе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: английский язык для профессионального общения, заочное обучение, ресурсы Интернета, информационные технологии, аутентичность, автономия, погружение, самоконтроль.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 371.315:378:811.11

О.І. ОНЫПКО,
*Instructor of the Department of Theory,
Practice and Translation of the English Language at National
Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv*

TEACHING TECHNIQUES USED IN CONTENT-BASED LANGUAGE INSTRUCTION OF STUDENTS MAJORING IN PRINTING

The teaching techniques used in content-based language instruction of students majoring in printing are analysed in the article.

Key words: content learning, foreign language teaching for specific purposes, content-based language instruction of students majoring in printing.

Due to the requirements of time, the preparation of qualified specialists today involves a high level of foreign languages command. Modern specialists' competitiveness depends not only on student's knowledge of his/her majors but also on his/her creative thinking and, above all, the mastery of foreign languages. The reason for this is the fact that nowadays foreign communication has become an integral part of professional activities. That is why more and more attention is drawn to the incorporation of vocational specificity when learning a foreign language [3, p. 3].

Content-based learning is a study of both language for its acquisition and subject matter. Instead of teaching language in isolation, the target language becomes the medium in which important information can be learned. In the content-based approach foreign language teachers use instructional materials, learning tasks, and classroom techniques from academic content areas as the vehicle for developing language, content, cognitive, and studying skills [7]. In such a way the language becomes the means through which knowledge is obtained. Thus, language learning becomes more concrete rather than abstract (as in traditional language instruction where the focus is on the language itself) [9, p. 4]. The presentation of coherent and meaningful information leads to deeper processing, which results in better learning, and information that is more elaborated is learned and recalled better. On the contrary, facts and skills taught in isolation need much more practice and repetition before they can be internalized or committed to long term memory; coherently presented information (thematically organized) is easier to remember and leads to improved learning [13]; information that has a greater number of connections to related information enhances learning, and content acts as the driving force for the connections to be made.

Besides, content-based instruction develops a wider range of discourse skills than does traditional language instruction (because of the incorporation of higher cognitive skills) [6]. Moreover, content-based instruction emphasizes a connection to real life, real world skills [8, p. 117]. Thus, students have more opportunities to use the content knowledge and expertise they bring to class (they activate their prior knowledge, which leads to increased learning of language and content material).

In addition, F. Genesee suggests that content-based learning is an integrated approach bringing learners' language learning as well as cognitive, academic, and social development together [9].

So, the main **task** of this article is to describe the teaching techniques used in content-based language instruction of students majoring in printing.

Analysis of the latest research. Foreign scientists (T. Hutchinson, P. Strevens, A. Waters, H. Widdoswon, Ch. Kennedy, R. Bolitho) developed the method of foreign languages teaching for professional purposes – LSP (Language for Special / Specific Purposes) which was introduced teaching foreign languages to students of many non-linguistic specialties at universities of Ukraine.

Currently, the problem of foreign languages teaching techniques development for students of non-linguistic specialties is a very pressing one in this country. There exists a lot of techniques created by such Ukrainian scholars as A. Emelyanova, O.B. Tarnopolsky (for students of technical specialties), L. Kotlyarova, G. Savchenko (for future lawyers), O. Petrashchuk, M. Zadorozhnaya (for students of medical higher educational institutions), E. Miroshnichenko, I. Onisyna (for higher educational institutions which specialize in economics), L. Mors'ka (for future teachers of physical education), J. Druz' (for future managers), R. Zaitseva (for students of military educational institutions), G. Turchynova (for future biologists), O. Kalashnikova (for future librarians), M. Galitska (for students in the field of tourism).

Significant success was achieved in the field of foreign language teaching for professional purposes. The works by O.B. Tarnopolsky and S.P. Kozhushko [4], Z. M. Kornieva [5], L.V. Gaydukova are a strong evidence of this fact. But all these do not cover all the issues in the areas of non-linguistic students' professional preparation, and, furthermore, they do not solve the problem of foreign language training of students majoring in publishing and printing, which is the subject of our research. This fact demonstrates the **relevance** of this article.

The main part: In content-based classrooms students are exposed to a considerable amount of language data while learning content. This incidental language information should be comprehensible, linked to their immediate prior learning and relevant to their needs – all important criteria for successful language learning. All these criteria were taken into account while writing the textbook «The Printing and Publishing Matters» for students majoring in printing [11].

«The Printing and Publishing Matters» textbook is not a common textbook in comparison with the other coursebooks for learning English for specific purposes. When working with this textbook, students are not so much learning English as being immersed into the peculiarities of their majors in English. The principle of the book is based on is so called «learning by doing». This means that students are going not only to get to know about their profession in English but also participate in the real process of printing and publishing.

In most cases students' work is autonomous, even totally independent. The task of the teacher when working with this textbook is first of all to teach students how to arrange and stimulate their own learning. At the same time, the book is compiled so that students are given all the detailed instructions as to how to organize all the activities both in the classroom and at home. The role of the teacher is not only to check students' knowledge of the material but also to organize students work in such a way that learners themselves teach other students from their groups. Constant project works and reports on specific themes is a great part of such learning process.

«The Printing and Publishing Matters» textbook consists of two parts that include a coursebook, workbook, teacher's book and CD with multimedia materials. Each part of «The Printing and Publishing Matters» textbook has four Modules and each Module has from one to three units. The whole number of units is 17. Each Unit of the textbook consists of two Focuses – **Content Focus** and **Communicative Focus**. The title of each Module and Unit gives the primary idea of the theme that would be covered.

Content Focus is the part of every Unit where content information is given. While working on *Content Focus*, students should understand, learn and try to remember as much information as possible on the given topic. For example, in Unit 4 «Distribution of printed materials» in the *Content Focus* the following questions are covered: definition of the distribution of printed materials, process of distribution, distribution workflow, distribution challenges and so on. Below is an example of the task from that Unit.

Task 8. Distribution workflow. Distribution workflow is a rather complicated process. Below there is the information about the publishing company's distribution workflow, whose steps are given in the wrong order; put all the steps in the correct order (*You have 7 minutes for this task*).

1. The package's weight is recorded.

2. In some cases reports are created by the carrier, in order to track the progress of the shipment.

3. The finished printed material enters the shipping area from the bindery department, the pressroom, or from an external source.

4. The material is packaged, which can include banding, wrapping, boxing, etc.

5. The carrier that was previously scheduled to pick up the shipment arrives and picks it up.

6. Bills of lading (BOLs) and packing slips are produced using computer-generated software and affixed onto the package.

The *Content Focus* also includes authentic texts on the Unit topic. These texts were taken from authentic resources and were not adapted, but just modified. There are, of course, pre-reading, while reading and post-reading exercises. A lot of pre-reading exercises use students' background knowledge. Different exercises such as words explanation, answering questions, discussions are used as pre-reading exercises. For example:

Task 2. Now you are going to read the text about the process of distribution. Before reading, fill in the first two columns of the following **KWL Chart**. You have to write what you know about the distribution process (the column «What I Know») and what you want to find out about it (the column «What I Want to Know»). The third column should not be filled in right now. (*You have 10 minutes for writing your answers and discussing them*).

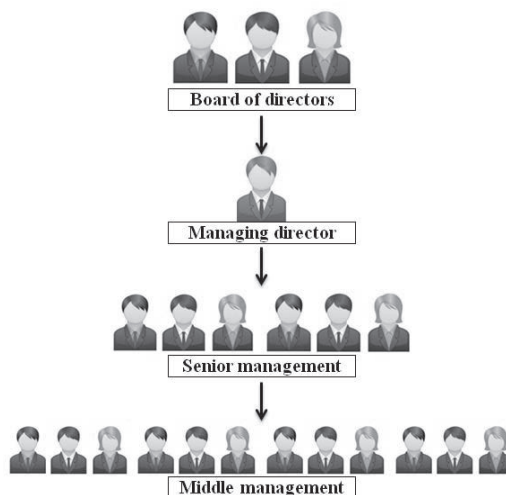
After reading to the text students have to do the second part of this exercise:

Topic: What do you know about distribution?		
K: What I Know	W: What I want to know	L: What I've Learned

Task 7. After the text analysis let's go back to the **KWL Chart**. **Now we are going to fill in the third column «What I've Learned».** After filling in the first column, let's have a look at your second column and see whether there are all the answers to your questions in the text; if everything what you wanted to know about is now familiar to you. If not, find the answers to your questions on the Internet at home (*You have 3 minutes for this task*).

A lot of exercises in *Content Focus* are illustrated with pictures and schemes; this helps students understand the content more easily. Here is an example of such an exercise:

Task 1. Company structure. The organizational structure of a typical company is shown on the below given chart. Your task is to look through the chart attentively and say whether you think the structure of a printing production or publishing company would be the same or similar. Which other departments do you think a publishing company may have? Explain your answer (*You have 10 minutes for the entire task*).



Communicative Focus comes always after *Content Focus*. In such a way students are already familiar with new information, words and expressions on the topic and are able to use them. The main task of the *Communicative Focus* is to develop students' skills of professional communication in English that will allow them to speak, listen, read and write using the Unit topic content. In *Communicative Focus* students can do the tasks based on the information they have learnt in *Content Focus*. Watching videos and listening to recordings is also a part of *Communicative Focus* and such exercises are followed by communicative exercises, for example, discussions (in small groups or whole class). Here is an example of an exercise from *Communicative Focus*:

Task 17. A logo is a graphic mark or emblem commonly used by commercial enterprises, organizations and even individuals to aid and promote instant public recognition.

Look at logos of different publishing companies. Give your understanding of each of them. Why do you think they have chosen such logos? Guess what kind of literature they publish as well as their target audience (*You have 5 minutes for this task*).



A



B



C



D

Some exercises from the *Communicative Focus* are very creative, that is why in the *Teacher's book* it is clearly stated which information should be obligatorily covered during the presentation of a logo, i.e. a student should explain the background of his/her logo, tell why he/she has chosen these or those elements and so on.

Task 18. Imagine that you work as a trainee at the marketing department of a publishing group. They are going to open a new company in Australia that will publish magazines, books, leaflets and other materials for baking industry. All the trainees are given the task to create this new company's logo. So, it's your chance to become a permanent employee! (*You have 5 minutes for this task*).

Role-plays are an important part of *Communicative Focus*. While playing, students fill themselves more freely and the motivation to win is great. Below is an example of a role-play:

Task 19. Role-play. Work in groups of three or four. A publishing company «Nova knyga» is facing some problems connected with the clients' number fall. So they decided to hire a marketing company to help them to attract more clients and to increase the number of sales (sales level). The marketing company they hired made the following suggestions in this situation.

- Identify a target market whose needs are not currently being met, not being satisfactory or even recognized.
- Think about or find competitive offerings of other publishing companies. You may «borrow» some ideas from them.
- Actionable solution: reduce you prices, offer some discounts, complete orders in shorter times.

Which suggestions do you think are reasonable? Which are not? Why? Think of any other suggestions you can come up with (*You have 15 minutes for this task*).

Project works is also an important part of content-based learning process. Most projects are supposed to be made at home and in small groups. Cooperation helps students to be competitive and prepares them for future work with colleagues. When project work is done, its presentation is a very important part of the learning process, because students can understand if their work is comprehensible to other students and whether the topic is covered completely (as other students ask the presenters different questions).

Project work. Work in pairs of three or four. Imagine that you and your friend have set up a partnership. As a new company, your profits are not very high. So you haven't got a market-

ing department. Discuss in pairs how to conduct a market research for your company. Choose a certain product or service to focus the research on. What techniques will you use to do the research? Why? Which questions will you ask? Write questions for the interviews or questionnaires. (For instance, if you are a book publishing company, you should find out which kinds of books most people read.) You should also think about the form of a questionnaire delivery: distribution, mailing, e-mailing. Exchange questionnaires with the other group and answer the questions. For the next class you and your partners should look through the answers to your questions and make a market research report. Present it in front of the class. For making the market research report you should find the information about it on the Internet.

The above described textbook «The Printing and Publishing Matters» is being currently tested within the limits of experimental teaching of the 3rd year students majoring in printing at the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». As a perspective for further research we see the possibility of developing such textbooks not only for the 3rd year students, but for other years of study as well.

References

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. 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.
3. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку / О.Г. Поляков // ИЯШ. – 2004. – № 3. – С. 6–11.
4. 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. Вип. 70. Серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – № 70. – С. 197–202.
5. Тарнопольський О.Б., Корнева З.М. 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.
6. Byrnes H. Languages across the curriculum: Interdisciplinary structures and internationalized education / H. Byrnes, – National East Asian Languages Resource Center, Columbus, The Ohio State University, 2000 – P. 151–176.
7. Crandall J. Content-centered instruction in the United States / J. Crandall // Annual Review of Applied Linguistics. – 1992. – № 13. – P. 111–126.
8. Curtain H.A. Languages and children: Making the match / H.A. Curtain, C.A. Pesola. – NY: Longman, 1994. – P. 115–129.
9. Genesee F. Integrating language and content: Lessons from immersion / F. Genesee. – Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994. – P. 1–11 – <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/Genesee1994/genesee1994.pdf>.
10. Genesee F. Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education / F. Genesee. – Cambridge: Newbury House, 1987. – 213 p.
11. Korneva Z.M. The Printing and Publishing Matters / Z.M. Korneva, O.I. Krat. – Kyiv: Politechnika, 2012. – 267 p.
12. Met M. Learning language through content; learning content through language / M. Met // Foreign Language Annals. – 1991. – № 24. – P. 281–295.
13. Singer M. Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processing / M. Singer. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1990. – 257 p.

У статті розглядається методика організації навчання іноземної мови студентів поліграфічних спеціальностей через зміст професійної діяльності.

Ключові слова: навчання іноземної мови професійного спрямування, навчання через зміст професійної діяльності, навчання студентів поліграфічних спеціальностей.

В статье рассматривается методика организации обучения иностранному языку студентов полиграфических специальностей через содержание профессиональной деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку профессионального направления, обучение через содержание профессиональной деятельности, обучение студентов полиграфических специальностей.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 378.147:802.0

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

ПРИНЦИП МОТИВАЦИОННОЙ ДОСТАТОЧНОСТИ КАК ВЕДУЩИЙ СРЕДИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена анализу принципа мотивационной достаточности как ведущего принципа в организации обучения английскому языку для профессионального общения на основе конструктивистского подхода. Он предназначен для обеспечения высокой учебной мотивации обучаемых, без которой успех конструктивистского подхода становится мало реальным.

Ключевые слова: обучение английскому языку для профессионального общения, учебная мотивация, принцип мотивационной достаточности, конструктивистский подход.

Вступление. Наличие высокой учебной мотивации у обучаемых является главным условием и залогом успеха в обучении иностранным языкам. Именно исходя из этого постулата, в одной из предыдущих наших работ был выдвинут принцип мотивационной достаточности как ведущий среди принципов обучения английскому языку для профессионального общения в неязыковом вузе [7]. Целью настоящей статьи является рассмотрение данного принципа в приложении к реализации конструктивистского подхода к преподаванию английского языка.

Изложение основного материала. Для определения взаимоотношений конструктивистского подхода и принципа мотивационной достаточности необходимо в первую очередь рассмотреть оба названных основных понятия данной статьи по отдельности. Вначале целесообразно проанализировать, что имеется в виду под принципом мотивационной достаточности.

Этот принцип означает, что учебный процесс должен создавать такой уровень учебной мотивации обучаемых, который был бы достаточным для обеспечения достижения цели обучения. При этом важно уточнить, о какой мотивации идет речь. Мотивация, как известно, бывает внешняя и внутренняя, но внешняя мотивация, например, через принуждение человека учиться, весьма мало эффективна и не способствует достижению сколько-нибудь высоких результатов обучения. Тем более не стоит на нее рассчитывать в обучении уже фактически взрослых людей, к которым можно отнести и студентов вузов.

В данном случае целесообразно опираться исключительно на внутреннюю мотивацию, т.е. такую, где стимулы к учению порождаются самим обучаемым, а не навязываются ему извне. При высокой положительной внутренней мотивации эффективность учебной деятельности резко возрастает. Это обусловлено тем, что между деятельностью и ее целью устанавливается тематическая связь, т.е. деятельность начинает выполняться ради ее собственного содержания [9]. Такая высокая положительная внутренняя мотивация в обучении иностранному языку возникает в том случае, когда речевая деятельность на изучаемом языке и сам процесс овладения им приобретают для учащихся личностную значимость:

становятся важными для достижения личностных целей или пробуждают положительные эмоциональные переживания [1; 8].

Личностная значимость как интегральное выражение высокой положительной мотивации при изучении иностранного языка и речевой деятельности на нем является, в свою очередь, следствием формирования у обучаемых двух основных видов мотивации, которые были проанализированы А.Н. Леонтьевым [2]: перспективной и процессуальной. Первая из них, или «мотивы деятельности», связана с осознанием отдаленных целей обучения, например, важности и полезности владения иностранным языком для будущей работы или быстрого продвижения по службе, или развития своего бизнеса и т.д. Вторая – «мотивы действий» – обеспечивается привлекательностью самих выполняемых действий по овладению изучаемым языком и связанных с общением на нем.

Именно процессуальная внутренняя мотивация наиболее действенна с точки зрения повышения эффективности учебного процесса, связанного с изучением иностранного языка. Перспективной внутренней мотивацией к его изучению обладают практически все обучаемые – студенты вузов [6]. Трудно себе представить молодого человека, который бы в наше время не понимал, какую важную роль может сыграть владение иностранным языком (особенно английским) в его карьере, успехе в жизни и т.д.

Однако действенность перспективной мотивации не очень велика, ибо она всегда ориентирована на отдаленные блага, которые можно получить от выполнения той или иной деятельности. Многих людей от таких будущих благ отвлекают сиюминутные вопросы, проблемы, удовольствия или просто лень. Поэтому часто студенты, прекрасно зная, как важно для их профессионального будущего освоение какого-то учебного предмета, занимаются им «спустя рукава», посвящая свое время решению более близких по времени задач или тому, что доставляет им в данный момент большее удовлетворение. О том, что такое нередко происходит при изучении иностранных языков, в том числе английского языка для профессионального общения в неязыковом вузе, хорошо осведомлен любой преподаватель.

Именно то, что преподаватели и составители учебников зачастую опираются исключительно на перспективную мотивацию студентов, является одной из главных причин неудач в обучении. В этом случае учебный процесс может быть построен таким образом, что деятельность по изучению иностранного языка сама по себе не доставляет и не может доставлять обучаемым никакого удовольствия (скучные учебные материалы и упражнения, ориентация на изучение языка, а не общение на нем и др.). Расчет делается на то, что студенты и так все выполнят должным образом, ибо понимают, что «им это нужно». На практике подобный расчет, как правило, не оправдывается.

Влияние процессуальной мотивации совсем иное, чем мотивации перспективной. Это мотивация «непосредственного действия», поскольку она связана с удовольствием, доставляемым самой деятельностью. Хорошо известно, с каким увлечением взрослые люди занимаются своими хобби, разнообразными играми и т.п., хотя они не приносят им никакой практической пользы и, как им самим хорошо известно, не принесут ее и в будущем. Любитель компьютерных игр может долгими часами играть в них, портя себе зрение, прекрасно сознавая, что это, в целом довольно бессмысленное, занятие отвлекает его от куда более важных дел. Однако он продолжает играть, потому что сама игра доставляет такое удовольствие, что оно перевешивает осознание наносимого самому себе вреда. Следовательно, *процессуальная мотивация – это самый сильный и действенный вид мотивации, поэтому если удастся сформировать ее у обучаемых при изучении иностранного языка, то успех обучения уже в значительной степени гарантирован.*

Существует еще один вид мотивации, присущий исключительно изучению неродного языка и общению на нем. R.C. Gardner [11] называл этот вид *интегративным мотивом (integrative motive)*. В нем отражается желание обучаемого выучить иностранный язык благодаря высоко положительному личностному отношению к самому этому языку, народу, говорящему на этом языке, культуре этого народа. R.C. Gardner утверждает, что только при наличии такого интегративного мотива возможен реальный успех в изучении неродного языка, поскольку нельзя преуспеть в освоении того, что вызывает безразличие или тем более не нравится.

Но говорить о том, что большинство студентов, пришедших изучать английский язык для нужд профессионального общения в неязыковом вузе, уже обладают развитым интегративным мотивом к такому изучению, будет явным преувеличением. Большинство довольно равнодушно относится и к английскому языку, и к англоязычным народам, и к их культуре. Изучение языка часто воспринимается как нечто совершенно необходимое (перспективная мотивация), но далеко не самое интересное и вовсе не то, что способно принести удовольствие. Иногда такое изучение даже связано с отрицательными эмоциями: скукой, ожиданием плохих оценок, неуверенностью в собственных силах и т.п. Следовательно, интегративный мотив еще только предстоит сформировать, ибо при его отсутствии успех в изучении иностранного языка будет весьма посредственным, что мы нередко и наблюдаем на практике. Однако, чтобы сформировать такое положительное отношение и интерес к изучаемому языку, народу, который на нем говорит, и его культуре, едва ли можно найти иной путь, кроме обеспечения положительных эмоций обучаемых в самом процессе изучения языка как репрезентанта говорящего на нем народа и его культуры. А обеспечение положительных эмоций развивает процессуальную мотивацию, о которой уже шла речь выше как о наиболее действенном виде мотивации для успеха обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что *принцип обеспечения мотивационной достаточности в обучении требует наличия постоянных положительных эмоций обучаемых в учебном процессе по иностранному языку, что, в свою очередь, развивает их процессуальную мотивацию, обуславливающую возникновение интегративного мотива*. Все это вместе – главное условие достижения успеха в обучении, который без наличия этого условия либо вовсе недостижим, либо достигим с огромным трудом и не на высоком уровне (именно поэтому рассматриваемый принцип выдвинут в качестве ведущего).

Возникает вопрос о том, как обеспечить положительные эмоции обучаемых, вызывающие их процессуальную мотивацию. Известно, что процессуальная мотивация возникает при непосредственной личностной значимости конкретных совершаемых в данный момент действий, прежде всего тогда, когда эти действия позволяют человеку *проявить себя и самоутвердиться* [6]. Причина в том, что одна из главных потребностей человека – потребность в *самоутверждении в собственных глазах и в глазах других людей* [5]. Собственно, значительная часть человеческого общения направлена именно на это. Функции речевого общения сводимы к трем основным: организация совместной деятельности, познание и личностная функция – признание, поддержка, самопознание [3]. При этом личностная функция, т.е. удовлетворение своих эмоциональных потребностей через коммуникацию [4, с. 35], и прежде всего уже упомянутая потребность в самоутверждении в собственных глазах и в глазах других, является, по мнению М.И. Лисиной [3], основополагающим фактором общения. Такое эмоциональное насыщение и самоутверждение вполне осуществимы в коммуникации, если она обеспечивает условия для *личностного самовыражения*, так что когда общение создает подобные условия, оно всегда внутренне (процессуально) высоко мотивировано, личностно значимо [4].

Выводом из сказанного может быть следующее: высокая процессуальная мотивация студентов в процессе изучения английского языка для профессионального общения достижима при такой *организации* этого процесса, которая обеспечивала бы *личностное самовыражение обучаемых в нем средствами изучаемого языка*. Это означает, что обучаемому необходимо предоставить возможность для раскрытия резервов и богатств своей личности через иностранный язык, чтобы общение на нем позволяло проявить себя как человека творческого, значимого и интересного для других своей способностью находить оригинальные, нестандартные ответы и решения проблем и задач, пути достижения поставленной цели.

Именно в плоскости *самовыражения обучаемых средствами изучаемого языка* происходит пересечение принципа коммуникативной достаточности с конструктивистским подходом.

Конструктивистский подход [13; 14] базируется на создании возможностей для обучаемых не получать в готовом виде, а самостоятельно «конструировать» собственные знания, навыки и умения в процессе учебной деятельности, которая воссоздает или мо-

делирует экстралингвистическую действительность и деятельность, ради которых изучается язык. Практическое воплощение этого подхода непосредственно в преподавании иностранного языка представлено экспериенциальным обучением (*experiential learning* [12]). При обучении английскому языку для профессиональных целей экспериенциальное обучение предполагает такую организацию всего учебного процесса, при которой в нем осуществляется непрерывное моделирование практической профессиональной деятельности будущего специалиста. Но в этом моделировании квазипрофессиональная деятельность осуществляется студентами средствами не родного, а иностранного языка.

В педагогической практике экспериенциальное обучение означает построение учебного процесса как серии ролевых/деловых игр, учебных проектов, студенческих дискуссий, мозговых штурмов, презентаций, решений кейсов/практических профессиональных задач и тому подобных видов учебной деятельности. Их содержание, с одной стороны, целиком базируется на материале будущей профессии, а с другой – имитирует, моделирует средствами иностранного языка очень многое из того, что специалист должен будет делать, когда реально начнет работать по своей специальности. В ходе такой смоделированной квазипрофессиональной деятельности сам язык и общение на нем осваиваются как бы попутно, непроизвольно в ходе решения профессионально ориентированных задач. Это создает наиболее естественные условия для овладения иноязычной профессиональной речевой коммуникацией, т.е. существенно облегчает и интенсифицирует такое овладение.

Конструктивистский подход к преподаванию английского языка для профессионального общения в неязыковом вузе практически воплощается не только через экспериенциальное обучение, но и путем внедрения обучения языку через содержание специальности (*content-based language instruction* [10]). В этом случае учебный курс строится исключительно на содержательном материале специальных дисциплин, которые составляют основу профессиональной подготовки. Благодаря тому, что воспроизведение экстралингвистической действительности средствами экспериенциального обучения (через соответствующие виды учебной деятельности) осуществляется на материалах, тесно связанных с будущей профессией, во-первых, осуществляется объединение такого обучения с обучением через содержание. Во-вторых, и это самое важное, «конструируемые» студентами собственные знания, навыки и умения с самого начала формируются с ориентировкой на обслуживание исключительно профессионального общения и расширение информационной основы для такого общения. Тем самым обеспечивается не только реализация профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, но и улучшение специальной подготовки обучаемых. Но для этого содержание специальности в курсе английского языка должно подаваться не только систематически, но и системно, т.е. как логически построенная система профессиональных знаний, а не как разрозненные фрагменты таких знаний, что нередко наблюдается в обучении языку для специальных целей в неязыковых вузах.

Указанные характеристики конструктивистского подхода, с одной стороны, безусловно, требуют наличия высокой учебной мотивации у студентов, поскольку те виды учебной деятельности, которые приняты в экспериенциальном обучении (см. выше), обуславливают необходимость творческого отношения обучаемых к процессу их выполнения. Творчество же и творческое отношение к выполнению учебных заданий без наличия высокой учебной мотивации просто не возможно. Это тем более верно в условиях, когда содержание творческих учебных заданий связано с будущей профессией (*content-based language instruction*), поскольку наличие такой связи многократно увеличивает сложность работы для студентов. В этом и кроется главная причина, почему принцип мотивационной достаточности является ведущим при внедрении конструктивистского подхода.

Однако, с другой стороны, конструктивистский подход сам по себе обеспечивает реализацию принципа мотивационной достаточности в силу тех самых своих характеристик, о которых шла речь выше. Во-первых, обучение языку через содержание специальных дисциплин (*content-based language instruction*) жестко увязывает это обучение с профессиональной подготовкой. Профессиональная же подготовка у студентов неязыкового вуза, как правило, довольно высоко мотивирована. Поэтому четкая увязка изучения английского языка с такой подготовкой позволяет добиться распространения высокой профессио-

нально ориентированной положительной учебной мотивации на овладение английским языком для профессионального общения.

Во-вторых, и это намного важнее, все обозначенные выше виды экспериенциальной учебной деятельности при изучении языка по самой своей природе являются такими, которые не просто способствуют, но в обязательном порядке требуют личностного самовыражения обучаемых средствами изучаемого языка.

Хорошим примером в этом плане могут быть ролевые и деловые игры. Известно, какой огромной популярностью, особенно среди студенческой молодежи, пользуются так называемые «стратегические» компьютерные игры. Это неудивительно, так как они позволяют играющему проявить свой творческий потенциал, способности, интеллект, сообразительность, смекалку, умения быстро реагировать на смену ситуации, принимать и выполнять решения, достигать видимых результатов своей деятельности, т.е. эффективно *выражать себя как личность*. Очень важной характеристикой, способствующей появлению положительных эмоций и развитию стойкой положительной мотивации, является *личностная безопасность* игры, поскольку поражение в ней, провал попытки достичь желаемого результата ничем не угрожают личности. Если строить учебный процесс обучения английскому языку для специальных целей в вузе как серию ролевых или деловых игр профессионального содержания, то можно достичь того же эффекта, а может быть даже и лучшего. Это связано с тем, что в данном случае самовыражение происходит не наедине с компьютером, а на глазах других людей, чье мнение достаточно значимо (сокурсники, друзья, преподаватель). Таким образом, возникают оптимальные возможности для формирования у студентов стойкой процессуальной мотивации к общению на изучаемом языке в профессиональных целях, а, соответственно, и к овладению этим языком, что и предполагается принципом мотивационной достаточности.

Из сказанного можно сделать общий **вывод** о том, конструктивистский подход и принцип мотивационной достаточности в обучении английскому языку для профессионального общения в неязыковом вузе являются строго *взаимозависимыми*. Конструктивистский подход нельзя успешно реализовать, если не обеспечить у студентов развития достаточной учебной мотивации, но развитию такой мотивации во многом способствуют сами базовые характеристики этого подхода. Перспективой дальнейших исследований обсуждаемой проблемы является разработка специфических путей повышения учебной мотивации при широком внедрении конструктивистского подхода.

Список использованной литературы

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во пол. лит. лит-ры, 1975. – 304 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Мелибрда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибрда. – М.: Прогресс, 1986. – 258 с.
5. Петровский А.В. Вопросы теории и истории психологии: Избранные труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
6. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
7. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.2 / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 392 с.
10. 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.

11. Gardner R.C. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold (Publishers) Ltd, 1985. – 208 p.
12. 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.
13. 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>
14. 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. – Vol. 2011, January Issue 1. – P. 22–25.

Статтю присвячено аналізу принципу мотиваційної достатності як провідного принципу організації навчання англійської мови для професійного спілкування на основі конструктивістського підходу. Він призначений для забезпечення високої навчальної мотивації тих, хто навчаються, без якої успіх конструктивістського підходу стає мало реальним.

Ключові слова: навчання англійської мови для професійного спілкування, навчальна мотивація, принцип мотиваційної достатності, конструктивістський підхід.

The article is devoted to the analysis of the principle of motivational sufficiency as the leading principle of organizing teaching/learning English for professional communication on the basis of the constructivist approach. It is aimed at ensuring the learners' high learning motivation without which the success of the constructivist approach becomes unrealistic.

Key words: teaching/learning English for professional communication, learning motivation, the principle of motivational sufficiency, the constructivist approach.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 378.014.6:005.6

О.М. ПТАХІНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державної служби,
управління навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто різні підходи до визначення поняття «освітня послуга» та обґрунтовано основні завдання системи управління якістю освітніх послуг. Визначено принципи та напрями підвищення системи управління якістю освітніх послуг у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: якість, освітня послуга, управління якістю освітніх послуг.

Актуальність проблеми. В умовах модернізації всіх сфер життя пріоритетом вищої освіти є постійне зосередження уваги на якості. Лише за цих умов випускники вищих навчальних закладів будуть достатньо підготовленими до професійної діяльності у суспільстві, яке швидко змінюється та розвивається.

Одним із можливих шляхів досягнення високої якості послуг у сфері вищої освіти є розробка і запровадження систем управління якістю (СУЯ) відповідно до міжнародного стандарту ISO 9001-2008 «Системи менеджменту якості. Вимоги» (національного ДСТУ ISO 9001-2009), «Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001-2001 у сфері освіти (IWA 2:2007)», стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти. Міжнародна організація із стандартизації визначає якість (стандарт ISO-8402) як сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуг, що надають їм здатність задовольняти обумовлені чи передбачувані потреби.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемами якості вищої освіти та якості освітніх послуг в Україні займалися А. Алексюк, І. Бех, Я. Болюбаш, В.Базелевич, В.Кремень, М. Степко, О.Сухомлинська та ін. У нормативних документах на рівні держави наголошується на необхідності підвищення якості освітніх послуг у навчальних закладах усіх типів і рівнів, оскільки саме освіта є запорукою впровадження і застосування високих технологій, економічного зростання і конкурентоспроможності України. Широко висвітлюється ця проблема в сучасній Україні засобами масової інформації, оскільки питання вищої освіти все більше привертає увагу громадськості.

Метою статті є визначення основних напрямів підвищення якості освітніх послуг до рівня міжнародних. Ставляться **завдання**: виявити чинники, які визначають перспективи освітньої системи України на вітчизняному та європейському ринку міжнародних освітніх послуг; визначити фактори, що впливають на підвищення конкурентоспроможності освіти та завдання для підвищення якості освітніх послуг в Україні як таких, що безпосередньо забезпечують конкурентоспроможність системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, під якістю можна вважати показник високої ефективності праці в суспільстві, джерело національного багатства і, що важливо, фактор виходу з соціальних та економічних криз.

Серед сфер суспільної життєдіяльності, для яких актуалізується проблема забезпечення якості, одне з чільних місць посідає сфера освіти, що пов'язано як із недостатньо оперативним реформуванням вітчизняної освітньої системи відповідно до внутрішніх україн-

ських реалій, так і з потребою підвищення її конкурентоспроможності в контексті європейської інтеграції. Підвищення якості освіти – необхідна умова покращання життя суспільства, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, встановлення фундаментальних цінностей буття людини. Реформування освіти, осмислення її нової ролі, актуалізація понять стандарту та якості освіти має вказувати на пульс часу, має випереджати майбутнє, має долати розрив між старим та новим.

Якість освітніх послуг – найважливіший показник успіху ВНЗ, і тому управління якістю стає пріоритетним у роботі навчальних закладів.

У табл. 1 наведено полісемію поняття «освітня послуга», яку складено на основі аналізу думок та визначень, що знайшли відображення в публікаціях ряду авторів.

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття «освітня послуга»

Автор	Визначення
В. Александров	Організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і вмінь. Це – особливий інтелектуальний товар, який надається стороною, що організує і здійснює процес навчання, та утримується іншою стороною, яка може бути одночасно і учнем, і контролером якості послуги, і платником за неї
Т. Оболенська	Специфічний товар, який задовольняє потребу людини в здобутті певних знань, навичок і вмінь для їх подальшого використання в професійній діяльності
С. Ніколаєнко	Не матеріальні, а соціальні блага, система знань, інформації, умінь і практичних навичок задоволення її різноманітних освітніх потреб і реалізації особистих здібностей їх споживача
І. Каленюк	Результат здійснення різноманітної (педагогічної, виховної, наукової, організаційно-управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей та всього суспільства
С. Трубич, Т. Майкович	Нематеріальна послуга особливого роду як сфера людської діяльності, що створює корисний результативний ефект, не втілений у матеріально-речову форму, його кваліфікаційні та професійні якості
В. Огаренко	Освітній товар, що являє собою визначену діяльність, що її здійснює виробник, і в процесі якої відбувається задоволення потреби споживача в освіті

Отже, таке розмаїття трактувань «освітня послуга» дозволяє узагальнити, що освітні послуги – це специфічні економічні блага, які надаються особистості для задоволення її різноманітних освітніх потреб і які становлять взаємну зацікавленість суспільства і кожного індивіда зокрема в їх подальшому використанні в професійній діяльності.

Таким чином, освітні послуги є специфічними відносно інших нематеріальних послуг, тому що наслідки від споживання цих послуг є благом не тільки для індивіда, але й для економіки і суспільства в цілому. Управління освітою, зокрема її якістю, складний, багатогранний і нелінійний процес, який має постійно координувати й коригувати суб'єкти управління відповідно до соціально-педагогічних умов його функціонування.

Сучасні українські дослідження свідчать, що одними з основних чинників, які забезпечують якість освіти є професійна підготовка суб'єктів викладання, які забезпечують якість освіти; навчально-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців (навчальні посібники, методичні розробки, дистанційні курси та ін.); наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів навчання, що відповідає сучасним вимогам; застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо); залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до активної науково-дослідної діяльності; відповідність освітніх програм сучасним вимогам; наявність контактів суб'єктів навчально-виховного процесу з провідними вітчизняними та іноземними фахівцями (за професійним спрямуванням); належне матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців; стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчально-виховного процесу тощо [2].

Тобто якість освіти у ВНЗ повинна визначатися на основі двох базових ознак: ефективності політики управління та можливості реагування на зовнішні фактори. На ринку освітніх

послуг це призвело до стратифікації вищих навчальних закладів; виділення групи елітних університетів; формування ієрархічного ринку освіти.

Основними напрямками підвищення якості освітніх послуг ВНЗ до рівня міжнародних вимог є формулювання політики університету і визначення процедур забезпечення якості; затвердження, моніторинг та періодичний перегляд змісту навчальних програм; система оцінювання студентів; забезпечення якості викладацького складу; навчальні ресурси та підтримка студентів; інформаційні системи; оприлюднення інформації.

Розглянемо більш детально напрями підвищення якості освітніх послуг ВНЗ.

1. Політика університету і процедури забезпечення якості. Університет розробляє політику та процедури забезпечення якості його навчальних програм та відповідності кваліфікаціям, які присвоюються. Політика університету спрямована на створення умов для самовизначення і самореалізації студентів та викладачів. Задля досягнення цієї мети університет розробляє і втілює стратегію постійного підвищення якості. Він відкрито заявляє про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення, передбачає участь студентів та інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

Стратегія, політика і процедури забезпечення якості мають офіційний статус та підлягають оприлюдненню.

2. Затвердження, моніторинг та періодичний перегляд навчальних програм. Забезпечення якості навчальних програм включає: розробку й оприлюднення чітко визначених результатів навчання; гармонійну побудову освітньо-професійної програми; особливі вимоги до різних форм навчання (денної, заочної, дистанційної) та до різних видів вищої освіти (інженерно-технічної, економічної тощо); процедури затвердження та регулярного перегляду програм (за участі зовнішніх експертів); наявність відповідних навчальних ресурсів; моніторинг успішності та досягнень студентів; регулярне спілкування з працедавцями, представниками ринку праці та відповідними організаціями; участь студентів у забезпеченні якості освіти; набір студентів; організацію наукової та самостійної роботи студентів.

3. Оцінювання студентів. Студенти заздалегідь інформуються про стратегію, методи та критерії оцінювання їхньої успішності. Процедури оцінювання студентів допомагають визначити рівень досягнення запланованих навчальних результатів та інших цілей навчальної програми; відповідають своєму призначенню (для діагностичного, поточного або підсумкового контролю); мають чіткі й оприлюднені критерії виставлення оцінок; здійснюються працівниками, котрі розуміють роль оцінювання у здобутті студентами компетенцій, пов'язаних з їхньою майбутньою кваліфікацією; забезпечують об'єктивність оцінювання; гарантують належну безпеку процесу тестування і його відповідність задекларованим університетом процедурам; підлягають перевіркам дотримання порядку їх виконання.

4. Забезпечення якості викладацького складу. Професорсько-викладацький склад є одним з основних ресурсів університету.

Університет визначає процедури і критерії, які засвідчують, що його професорсько-викладацький склад має відповідну кваліфікацію, високий фаховий рівень, бере активну участь у науково-дослідній роботі; використовує такі процедури добору та призначення на посаду, які дозволяють забезпечити необхідний рівень компетентності викладачів; створює умови і можливості для вдосконалення фахової майстерності викладачів; має механізми усунення з посад тих викладачів, які демонструють свою професійну непридатність; проводить самооцінювання викладачів.

5. Навчальні ресурси та підтримка студентів. Університет гарантує, що наявні ресурси, які забезпечують навчальний процес (навчальна та лабораторна бази, інформаційні ресурси, індивідуальна допомога різних консультантів) відповідають змісту навчальних програм, є достатніми, доступними для студентів, розроблені з урахуванням їхніх потреб і постійно вдосконалюються.

6. Інформаційні системи. Університет збирає, аналізує і використовує інформацію, необхідну для ефективного управління своєю освітньою діяльністю. Інформаційна система, яка забезпечує моніторинг якості і відповідає потребам університету, відображає: досягнення студентів та показники їхньої успішності; можливості та результати працевлаштування випускників; задоволення студентів навчальними програмами, які вони виконують;

участь студентів у науково-дослідній роботі; ефективність роботи викладачів; склад студентів; наявні навчальні ресурси та їх вартість; ключові показники діяльності університету. Університет порівнює себе із подібними ВНЗ України, Європейського простору вищої освіти та поза його межами.

7. Оприлюднення інформації. Університет регулярно оприлюднює останню об'єктивну інформацію (як кількісну, так і якісну) про навчальні програми і кваліфікації, які він пропонує, відгуки працевластуваних колишніх студентів, дані про склад студентів, працевлаштування випускників.

Впровадження системи управління якістю освітніх послуг повинно ґрунтуватися на таких **принципах**: орієнтація на підвищення задоволеності усіх користувачів освітніх послуг; провідна роль керівництва при одночасному залученні всіх працівників університету до створення та функціонування СУЯ; стратегічне планування якості; застосування процесного підходу та методології, відомої як «плануй – виконуй – перевіряй – дій»; постійне удосконалення СУЯ на основі системних вимірювань рівня досягнення критеріїв якості; документування.

Беручи до уваги зазначені напрями підвищення якості освітніх послуг ВНЗ можна визначити основні завдання системи управління якістю освітніх послуг: ідентифікувати всіх користувачів освітніх послуг та їхні потреби; організувати навчальний процес, адекватний сучасним тенденціям розвитку освіти в Україні та світі; забезпечити навчальний процес необхідними ресурсами (кадровими, фінансовими, матеріальними, інформаційними, науковими, навчально-методичними тощо); створити систему моніторингу освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях управління (університету, факультету, кафедри, іншого структурного підрозділу), яка б дозволила постійно удосконалювати СУЯ;

Формування ринку освітніх послуг в Україні можливе шляхом досягнення збалансованості між попитом і пропозицією на ринку праці. Важливим у цьому процесі є розуміння того, що ринок освітніх послуг – це комплексне утворення, яке не обмежується лише діяльністю ВНЗ.

Створення цивілізованого ринку освітніх послуг в Україні та забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної освіти на міжнародному ринку потребує урахування впливу таких чинників: глобалізація, технологія, конкуренція. Зазначені чинники визначають *методологічне підґрунтя для дослідження і вирішення проблем модернізації системи освіти в Україні задля підвищення її конкурентоспроможності*, що передбачає аналіз якості освітніх послуг з точки зору потреб регіонів, держави та світової спільноти у сфері професійної підготовки; постійне вдосконалення діяльності освітніх закладів відповідно до викликів часу; безперервність освіти, збереження єдиного освітнього простору, характер розвитку якого визначається потребами суспільства.

Таким чином, наскільки освітні послуги певного вищого навчального закладу є якісними, настільки і затребувані його випускники на ринку праці. Диверсифікація навчальних закладів в Україні вимагає від виробників освітніх послуг дотримуватися такого: по-перше, це розвиток навчального закладу, його майбутнє; по-друге, здатність навчального закладу задовольняти потреби «споживачів» освітніх послуг; по-третє, забезпечення потреб суспільства. Мова йде про формування дійового механізму контролю якості наданих ВНЗ освітніх послуг з боку всіх зацікавлених сторін, зокрема роботодавців, випускників загальноосвітніх шкіл, студентів, батьків, громадськості та й самих ВНЗ – рейтинг закладів вищої освіти.

Так, в Україні існують декілька рейтингів університетів, серед них перший рейтинг університетів України «Топ-200 Україна». Місце того чи іншого українського ВНЗ у цьому рейтингу визначалось за допомогою загального індексу рейтингової оцінки, яка, у свою чергу, включала три комплексні критерії: критерій якості науково-педагогічного потенціалу; критерій якості навчання; критерій міжнародного визнання [11]. Кожен із вказаних критеріїв визначався за допомогою певних показників (індикаторів). Так, наприклад, критерій міжнародного визнання визначався за такими показниками: кількість іноземних студентів; членство навчального закладу в Європейській асоціації університетів; членство навчального закладу у Великій хартії університетів; членство навчального закладу в Євразійській асоціації університетів; членство навчального закладу в мережі університетів країн Чорноморського регіону.

Рейтинг відіграє ключову роль у підвищенні ефективності системи управління якістю освіти. Систематичність збору релевантної інформації при проведенні рейтингу ВНЗ – це важливий інструмент швидкого реагування на зміни як внутрішнього, так і зовнішнього освітнього середовища. Можна припустити, що валідність результатів рейтингових досліджень вимагає широкого використання поряд з кількісними параметрами суб'єктивних експертних оцінок.

Висновки. Урахування зазначених основних напрямів підвищення якості освітніх послуг ВНЗ може вплинути на побудову ефективної системи управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах та сприяти побудові сучасної системи управління якістю освітніх послуг в умовах Болонського процесу. Отже, необхідно створити та впровадити систему управління якістю освітніх послуг у кожному вищому навчальному закладі. Для цього потрібно, перш за все, визначити політику та місію кожного конкретного ВНЗ, визнати лідеруючу роль керівництва в процесі підвищення якості освіти, залучити працівників усіх структурних підрозділів – як професорсько-викладацького складу, так і допоміжного персоналу – до активної співпраці, забезпечити наявність навчальних ресурсів та підтримку студентів та оприлюднення інформації стосовно ефективного управління своєю освітньою діяльністю.

Список використаної літератури

1. Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. – 2007. – № 3. – С. 53–60.
2. Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В.О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 47–52.
3. Кадачников С.М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей / С.М. Кадачников // Университетское управление. – 2001. – № 2 (17). – С. 48–49.
4. Каленюк І.С. Економіка освіти: навч. посібник / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2003. – 316 с.
5. Методика визначення рейтингів університетів України «Топ-200 Україна» // Дзеркало тижня/Людина. – 2007. – № 11 (640). – 24–30 березня.
6. Муліна Н.І. Впровадження системи управління якістю в практику українського університету / Н.І. Муліна // Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу» (16–18 грудня 2009 року). – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. – С. 45–47.
7. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 3–14.
8. Оболенська Т.Є. Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія / Т.Є. Оболенська. – К., 2001. – 208 с.
9. Огаренко В.М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг: монографія / В.М. Огаренко. – К.: НАДУ, 2005. – 326 с.
10. Трубич С. **Формування та розвиток ринку освітніх послуг як передумова входження України в ЄС (деякі підходи до уточнення понятійного апарату дослідження)** / С. Трубич, Т. Майкович // Вісник ТАНГ. – 2003. – № 5–1. – С. 145–150.

В статье рассмотрены различные подходы к определению термина «образовательная услуга» и обоснованы основные задачи управления качеством образовательных услуг. Определены принципы и направления повышения системы управления качеством образовательных услуг в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: качество, образовательная услуга, управление качеством образовательных услуг.

Different approaches to the definition of the term «educational service» are considered in the article. The main aims of the quality control of educational service are defined. The principles and direction of improving the system of educational service control in a higher educational institution are determined.

Key words: quality, educational service, the control of the quality of educational service.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159. 922: 37.015.3+376.1

Ю.О. БИСТРОВА,

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Питання корекції професійного самовизначення учнів з психофізичними порушеннями є актуальним, оскільки однією з найважливіших умов успішної соціальної інтеграції є оволодіння професією. У статті викладено рекомендації щодо проведення корекційної та профорієнтаційної роботи зі слабозорими та розумово відсталими учнями.

Ключові слова: професійна соціалізація, порушення зору, розумова відсталість, корекційна робота.

Професійне самовизначення є провідним новоутворенням в юнацькому віці. Проблему професійного самовизначення з точки зору її психологічного змісту можна розглядати у трьох аспектах: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні (Л.І. Божович, О.І. Галкіна, Л.М. Злобін, Є.О. Климов, Д.Ю. Олексієвських, І.С. Кон, О.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн, В.В. Чебишева).

Таким чином, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Процедура вибору професії потребує психологічної допомоги, консультування, підтримки і насамперед – діагностики [4].

Проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві (В.І. Бондар, К.В. Рейда).

У межах цього питання на базі Рубіжанського, Петровського навчально-реабілітаційних центрів та Конотопської, Кременської загальноосвітніх спеціальних шкіл-інтернатів, КЗ СЗШ № 45 (м. Луганськ) було проведено експеримент щодо психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації випускників [1; 2].

Метою дослідження було впровадження корекційних та профорієнтаційних програм і підготовка рекомендацій щодо проведення психолого-корекційної і професійно орієнтованої роботи з розумово відсталими учнями та учнями з порушеннями зору як складової забезпечення наступності у процесі їхнього професійного самовизначення – запоруки успішної професійно-трудової соціалізації.

Перед початком профорієнтаційної корекційної роботи було проведено констатувальний експеримент, у ході якого виявляли рівень психологічної готовності учнів до професійного самовизначення, мотиви вибору професії. Під час проведення тренінгових занять проводилася додаткова діагностика експериментальної групи, виявляли тип особистості учнів, сфери їх професійного вибору і особистісні якості, необхідні для тієї або іншої професії [1; 2].

За результатами проведення методики «Диференційно-діагностичний опитувальник» встановлено, що 25% виборів – це інтерес до професій типу Т («людина – техніка»). Учні, що зробили цей вибір, підходять такі професії, як слюсар, швачка, механік тощо.

Ще 25% виборів – зацікавленість професіями типу П («людина – природа»). Сюди належать усі професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом, лісовим господарством. Наприклад, тваринник, квітникар-флорист, птахівник, егер, лісовод.

17% виборів – спрямованість на професії типу Х («людина – художній образ»). До цього типу належать професії творчого характеру: художник, мереживниця, маляр, гончар, чеканник.

17% виборів – схильність до професій типу Л («людина – людина»). Це професії, пов'язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей, а саме: перукар, медсестра з масажу, санітарка, помічник вихователя тощо.

16% виборів – інтерес до професій типу З («людина – знакова система»). Це професії кресляра, програміста, статиста, лінгвіста й деякі інші, тобто всі професії, пов'язані з цифровими й буквеними знаками.

Треба відзначити, що випускники сільських шкіл і районних центрів, де при школі є присадибні ділянки або власне господарство частіше обирали професії сфери «людина – природа», а випускники міських шкіл частіше цікавилися професіями сфери «людина – художній образ». Так, художні професії обирають учні, які займаються в творчих гуртках. Це говорить про те, що для розумово відсталих дуже важливі практичний досвід і наочні приклади при виборі професії.

Таким чином, ми бачимо, що розумово відсталих випускників найбільше приваблюють все ж таки технічні професії та професії, пов'язані з рослинництвом і тваринництвом, які їм знайомі з шкільних майстерень і господарств (рис. 1).

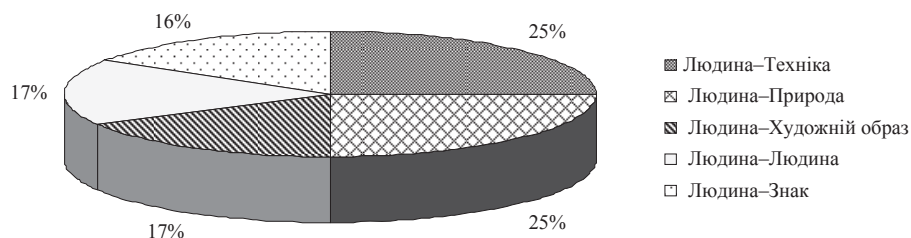


Рис. 1. Кількість виборів (%) різних сфер професійної діяльності розумово відсталими учнями

На жаль, 11,54% учнів, які брали участь в констатуючому експерименті, взагалі не змогли зробити вибір. Це ще раз підтверджує їх психологічну неготовність до професійного самовизначення. Навіть сам процес діагностики не викликав у них інтересу, вони не хотіли визначати відповідні їм професії і не бажають працювати в майбутньому.

Серед обстежуваних були учні, які навпаки виявили цікавість відразу до усіх 5 або 4 сфер професій – 46,15% та 23,07% відповідно. Це говорить про те, що у них немає чіткого уявлення про свої можливості, немає стійкого інтересу до певних видів діяльності, учні не знають своїх схильностей, не мають професійного плану. Але в той же час це вказує на потенціал учнів, на можливість спрямованість на певну сферу професій у разі проведення з ними профорієнтаційної корекційної роботи.

Чіткий вибір тільки однієї професійної сфери не зробив жоден учень. Таким чином, жоден випускник з розумовою відсталістю не має високої готовності до професійного самовизначення.

У ході бесід під час проведення методики виявився цікавий факт, що учні часто не хочуть робити вибір тих видів діяльності, з якими добре знайомі. Часто з розділу «можу» вони обирали знайомі їм навички, але відмовлялися їх вибирати в розділі «хочу» («це мені ще в школі набридло»; «тільки не це! ну і що, що вмію, розучуся», «я ось тільки начальником бути хочу або директором, тоді працювати не треба і не потрібно нічого уміти»).

Аналіз результатів у випускників з порушеннями зору.

За результатами проведення методики встановлено, що 27% виборів – це інтерес до професій типу П («людина – природа»). Учням, що зробили цей вибір підходять такі професії, як квітникар-флорист, зоотехнік, агроном, ветеринар, ландшафтний дизайнер тощо.

Ще 27% виборів – учні виявили схильність до професій типу Л («людина – людина»). Це професії, пов'язані зі спілкуванням і обслуговуванням людей, а саме: юрист, перукар, лікар, вчитель, медична сестра, психолог, логопед, вихователь, стиліст та ін.

19% виборів – це інтерес до професій типу Т («людина – техніка»). Учням, що зробили цей вибір, підходять такі професії, як водій, слюсар, швачка, механік, майстер комп'ютерних систем, інженер тощо.

14% виборів – спрямованість на професії типу Х («людина – художній образ»). До цього типу належать професії творчого характеру: художник, мереживниця, маляр, дизайнер, ювелір, гравер, артист, архітектор.

13% виборів – учні виявили інтерес до професій типу З (людина – знакова система). Це професії бухгалтера, кресляра, програміста, статиста, економіста, лінгвіста і деякі інші, тобто всі професії, пов'язані з цифровими й буквеними знаками.

Таким чином, ми бачимо, що випускників з порушеннями зору найбільше приваблюють професії, пов'язані з рослинництвом і тваринництвом, які їм знайомі з шкільних майстерень і господарств і професії, пов'язані із обслуговуванням людей (рис. 2).

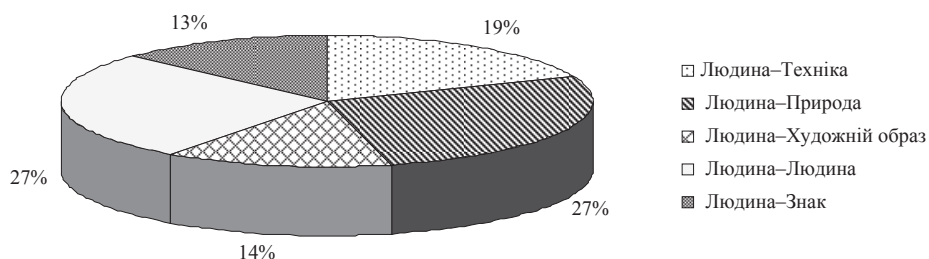


Рис. 2. Кількість виборів (%) різних сфер професійної діяльності учнями з порушеннями зору

У бесідах із слабозорими учнями було встановлено, що їх притягають професії, знайомі їм з дитинства: вчитель, лікар, вихователь, але вони вважають, що через низький зір не зможуть працювати в школі («...я впораюся, я добре вчуся та відмінно знаю шкільні предмети, люблю дітей, але наді мною сміятимуться учні, дадуть мені прізвисько Очкаста; «...хочу бути лікарем, там завжди чисто і прохолодно в кабінеті, тільки як я перевіряти-му зір у дітей, якщо сама погано бачу?»).

Також як і розумово відсталі, учні з порушеннями зору часто не могли визначитися з вибором професії і називали привабливими усі 5 професійних сфер (36%). Між тим на відміну від учнів з пониженим інтелектом в експериментальній групі слабзорих були учні, які чітко обирали тільки одну сферу діяльності. Це говорить про достатню готовність цих випускників до професійного самовизначення. На жаль, до початку профорієнтаційних корекційних занять цей показник був низький (8%), але він вказував на потенційні можливості учнів з порушеннями зору.

Попередня діагностика показала, що у розумово відсталих школярів не сформоване чітке уявлення про професії. У різних методиках вони обирали різні професії, які належать до різних сфер діяльності, змінювали свій вибір у ході дослідження. Їхні бажання і переваги («хочу») не збігалися з їхніми можливостями, уміннями, навичками («можу»). Хоча багато учнів експериментальної групи були спроможні чітко назвати свої здібності, свій тип темпераменту, охарактеризувати свої позитивні і негативні особистісні якості. Слабозорі учні, навпаки, адекватно оцінювали свої можливості і зіставляли з привабливістю професії, але іноді не могли зупинитися на конкретному виборі, вважали привабливими обидва варіанти.

Усе це говорить про те, що в учнів є багаж знань, потенціал компетенцій, отриманих у ході експериментальної роботи на першому і другому етапі, але він потребує закріплення і систематизації. На це спрямований III етап системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Матеріали корекційно-профорієнтаційної тренінгової роботи широко наведено у працях О.М. Висоцької, Т.П. Демідової, А.С. Жарко, М.Л. Коломинського, І.І. Мамайчук, А.О. Осипової, Т.М. Титаренко, Ю.В. Тюшева, Б.О. Федорішина та ін.

Корекція професійного самовизначення складається з корекції особистісних якостей учнів, міжособистісних стосунків, комунікативної діяльності, ґрунтується на наукових підходах. Мета корекції – зміна засвоєних учнями стереотипів, які не приносять користь, засобів реагування на життєві ситуації; корекція та розвиток певних здібностей, інтересів; розкриття привабливості професій, в яких учень може проявити власні здібності [3; 5].

Проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві. Добра профорієнтаційна програма більшою мірою повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в сучасному світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію.

Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах повинні управлятися й контролюватися психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи, а не просто тестувати школярів, надаючи їм рекомендації. Більш цікаві форми роботи – це такі, коли підліток, який самовизначається, поступово починає відчувати свою причетність до культурно-історичного процесу, бачити себе майбутнім соціальним суб'єктом, громадянином своєї країни.

У роботі шкільного профконсультанта важливе місце займає індивідуальна робота з підлітками. Індивідуальні профконсультації є не тільки доповненням до групових форм і методів роботи, але і їхнім природним продовженням. Іноді психологи скаржаться, що підлітки не йдуть до них на консультації. Рекомендується на групових заняттях (або в роботі з класом) давати тести й опитувальники не стільки для об'єктивної діагностики, скільки для мотивації школярів до індивідуального обговорення отриманих результатів. І тоді проблему мотивації частково буде вирішено. При цьому варто пам'ятати, що індивідуальна профконсультація – справа добровільна.

Пріоритетні напрями профорієнтаційної роботи з підлітками та юнаками:

5 – 6 клас – професійна освіта та знайомство з окремими професіями, їхньою суспільною значущістю. Пропаганда професій, найбільш затребуваних суспільством і оволодіння якими є доступним для розумово відсталих або слабозорих випускників.

7 клас – систематизація знань про світ професій залежно від цілей і умов праці. Знайомство з психологічними основами професійного вибору. Профдіагностика.

Заняття з підлітками спрямовані переважно на розвиток у підлітків професійної свідомості, формування особистісного змісту вибору конкретної професії, розвиток уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності зі своїми ідеалами й реальними можливостями.

8 – 9 клас – поглиблення знань про вимоги професії до людини; розвиток механізмів самопізнання; корекція самооцінки й формування уявлень про подальшу життєву перспективу за допомогою виконання професійних проб; формування професійно-важливих якостей в обраному виді праці; контроль і корекція професійних планів; оцінювання результатів досягнень в обраній діяльності; соціально-професійна адаптація.

Профорієнтаційні заняття проводять систематично упродовж навчального року. Тривалість одного заняття можна варіювати від однієї академічної до однієї астрономічної години, залежно від специфіки й провідного виду діяльності (наприклад, час заняття може зростати при проведенні психолого-діагностичної роботи, організації екскурсії, виконанні професійної проби учнями).

Важливий етап професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями – професійна орієнтація учнів у період загальнотехнічної підготовки, що дозволяє вирішувати проблему соціально-трудової реабілітації учнів, підготувати їх до більш правильного професійного самовизначення.

Загальнотехнічну підготовку школярів розглядають як складну, поступальну систему професійних проб на відповідній загальноосвітній основі з політехнічним напрямом.

Важливим моментом профорієнтаційної роботи на цьому рівні трудової підготовки учнів є уточнення, конкретизація й диференціація уявлень учнів допоміжних шкіл про

професії. Шляхом різних трудових проб на базі шкільних навчальних майстерень, навчальних дослідних ділянок, позакласних трудових заходів і виконання суспільно корисної праці здійснюється планова трудова підготовка, надається різнобічна інформація про види доступної праці, про вимоги конкретних професій до кандидата, про соціальну значущість професій, умови праці [3].

У загальній системі профорієнтації при загальнотехнічній підготовці професійна освіта поєднується з професійною агітацією й профконсультацією. Сполучення цієї роботи зі свідомим засвоєнням учнями навчальних предметів, відповідним вихованням й трудовою підготовкою є основою професійного самовизначення учнів, що сприяє більш свідомому вибору професії випускниками.

Основними формами професійної освіти й пропаганди є бесіди, лекції, обговорення фільмів, статей, книг відповідного змісту, зустрічі з випускниками, передовими працівниками виробництва, героями праці, батьками, екскурсії, суспільно корисна праця. Під час проведення цієї роботи учнів у доступній формі знайомлять із певною професією, її соціальною значущістю, престижем, перспективою працевлаштування, підвищенням кваліфікації, технікою безпеки, матеріальним забезпеченням, санітарно-гігієнічними умовами праці, демонструють приклади наполегливої праці, високої продуктивності.

На прикладах кращих працівників виробництва в учнів формуються риси позитивного ставлення до праці: старанність, чесність, працьовитість, ретельність, дисциплінованість, боротьба за якість, економію тощо.

Важливо також звертати увагу на міжособистісні стосунки в колективі, практично показати учням суть і значення взаємодопомоги, поваги, дружби, товариства в колективі.

На цьому рівні професійної орієнтації здійснюються підготовчий і завершальний етапи профконсультації. Зокрема, підготовчий етап проводиться на всіх рівнях професійної орієнтації. У процесі загальнотехнічної підготовки триває вивчення й формування особистості учня. В умовах допоміжного навчання це особливо важливо при загальнотехнічній підготовці, яка забезпечує широкопрофільне трудове навчання, створює сприятливі умови для пізнання й корекції аномальної особистості, дозволяє більш успішно формувати професійні інтереси, здібності та схильності учнів, сформувані психологічну готовність їх до вибору професії.

Цей етап сприяє проведенню й завершальній профконсультації, що допомагає учню правильно обрати подальший життєвий шлях відповідно до його здібностей. Вона проводиться в період завершення загальнотехнічної підготовки підлітків та юнаків і переходу до професійного навчання.

У цих умовах спостерігається злиття профконсультації із професійним відбором. Здійснюється така робота тільки педагогічним колективом спеціального навчального закладу за активної участі лікаря-фахівця з урахуванням побажань батьків.

На сучасному рівні розвитку спеціальної освіти не виникає сумніву в доцільності профорієнтаційної роботи, що сприяє правильному професійному самовизначенню випускників. Однак ані загальна, ані спеціальна психологія ще не має чітко розроблених методик експериментально-психологічного дослідження з метою профконсультації і професійного відбору.

Подальші рекомендації є модернізованою й адаптованою схемою проведення профконсультації, запропонованою К.К. Платоновим [5]:

1. Професійна консультація повинна починатися з аналізу структури особистості учня. Матеріалом для цього є зібрані шкільною комісією з профорієнтаційної роботи узагальнені дані про особливості професійних якостей учня, його розвитку, поведінки, діяльності на різних ступенях навчання, у різних умовах навчальної й практичної діяльності. Ці дані за необхідності доповнюються спеціальними експериментально-психологічними дослідженнями й медичним обстеженням. На початку консультативної роботи з учнями проводилася методика «Психологічний тест базових рис особистості підлітків» Г.Ю. Айзенка в адаптації Ю.О. Бистрової. Опитувальник призначений для визначення типу темпераменту та базових рис особистості. Індивідуальна швидкість становлення та зміни схильностей, певна широчина їх у деяких аспектах (за інших рівних умов) зумовлені й рисами темпераменту: жвавість чи повільність, більша чи менша витривалість надають певної своєрідності тому, як формуються і виявляються схильності.

2. Аналіз зазначених даних здійснюється з метою:

- а) визначити доступну для учня сферу подальшої діяльності;
- б) визначити професійні галузі з урахуванням потреби в кадрах і практичних можливостей учня для подальшої трудової діяльності;
- в) здійснити вибір професії з урахуванням рівня підготовки, стану здоров'я, властивостей особистості.

3. Визначити рекомендації щодо розвитку відсутніх і вдосконалювання недостатньо розвинених якостей особистості, необхідних для оволодіння обраною професією.

Професійна консультація (завершальна) повинна надавати кваліфіковану рекомендацію профілю професійного навчання кожного учня.

Підготовча профконсультація на рівні загальнотехнічної підготовки в одних випадках стикається із завершальною (відшукування шляхів удосконалення професійних якостей особистості), в інших – доповнює її (вивчення структури особистості).

Здійснення правильної професійної орієнтації, вибору професії й певного рівня професійного навчання можливе за умови забезпечення належної загальнотехнічної підготовки на відповідній загальноосвітній основі з політехнічним напрямом.

Це підтверджують дані катамнезу, результати працевлаштування й закріплення на робочому місці випускників з порушеннями психофізичного розвитку, а також досвід роботи спеціальних шкіл різних профілів.

Профорієнтаційна робота в період професійного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Професійне навчання підлітків є завершальною ланкою їхньої трудової підготовки, якісний рівень якої значною мірою зумовлюється всією попередньою роботою з трудового виховання, навчання й професійної орієнтації учнів спеціальних навчальних закладів.

У період професійної підготовки школярів профорієнтаційна робота, яка є продовженням попереднього етапу, передбачає професійну освіту, професійну пропаганду, професійну консультацію й професійну адаптацію.

Реалізується ця робота тими ж шляхами, що й на більш ранніх етапах, хоча набуває деякої специфіки.

На цьому рівні трудової підготовки потрібно приділяти більше уваги ознайомленню підлітків із суміжними, близькими до досліджуваної професії спеціальностями, створюючи тим самим у них певну готовність до підвищення кваліфікації, перекваліфікації, оволодіння декількома спорідненими спеціальностями.

При здійсненні професійної пропаганди в період професійного навчання підлітків необхідно знайомити з найпоширенішими формами державної профпропаганди.

На рівні професійної підготовки здійснюється уточнювальна професійна консультація цього контингенту підлітків, що дозволяє провести найбільш раціональне уточнення й, якщо в цьому є необхідність, зміну вибраного професійного шляху. Немає необхідності доводити, наскільки важливий цей етап профконсультації при навчанні дітей з психофізичними вадами, діагноз і прогноз розвитку особистості яких дуже складний.

Засобом досягнення цілей уточнювальної профконсультації є постійне кваліфіковане психолого-педагогічне спостереження за особистістю й діяльністю учня в процесі оволодіння ним професією.

На особливу увагу в цей період трудової підготовки заслуговує спеціальна робота, спрямована на розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації підлітків.

У цьому зв'язку необхідно відзначити велике значення виробничої практики учнів безпосередньо в робочому колективі на підприємстві, що залучає підлітка в природні умови виробничих відносин, режиму роботи.

Таким чином, на цьому рівні трудової підготовки школярів з психофізичними порушеннями під час проведення профорієнтаційної роботи здійснюється поєднання їхнього професійного навчання з формуванням умінь встановлювати позитивні професійні міжособистісні стосунки, що підвищує якість професійної адаптації.

На третьому рівні «чиста» профорієнтація малоефективна: проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й зна-

ходження свого місця в суспільстві. Гарна профорієнтаційна програма більшою мірою повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в цьому світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію.

Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах мають бути керовані й контрольовані психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи.

Значно більш ефективним засобом для вирішення багатьох психологічних проблем старших школярів є спеціальні методи групової роботи, коли допомогу надає не нав'язливий дорослий, а самі діти – учасники групового процесу. Не слід думати, що це зможуть забезпечити якісь заняття, які за формою й змістом мало відрізняються від звичайних уроків, на яких даються знання й формуються вміння й навички. Потрібні принципово нові форми проведення групових занять із дітьми, що спираються на активні методи навчання. Оптимальним методом може бути психологічне тренінгове заняття з розвитку самосвідомості старшокласників.

З метою забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку існує два основних напрями – навчання учнів через проведення спеціально організованих тренінгових занять і залучення їх у реальну практику.

Технологія тренінгових занять продуктивна в роботі спеціального психолога, соціального та корекційного педагога, класного керівника, педагога-організатора. Потрібно наголосити, що мова йде не про класичні соціально-психологічні тренінги, які мають вести тільки фахівці. Ми розглядаємо тренінгове заняття як форму, орієнтовану на залучення учнів в соціальну дію, на розвиток їхньої соціальної поведінки і соціального інтелекту.

Отже, оптимальним методом навчання школярів з порушеннями психофізичного розвитку навичкам соціальної та професійно-трудової адаптації є, як показало наше дослідження, технологія тренінгових занять. Це обумовлене, насамперед, деякими особливостями цієї форми корекції. По-перше, тренінгове заняття передбачає цілеспрямоване відпрацювання конкретних навичок, способів спілкування, поведінки. По-друге, ця форма передбачає роботу з невеликою групою учнів, і тому кожен учасник обов'язково залучений в процес. По-третє, організація роботи в тренінговому занятті відрізняється від урочної форми і викликає інтерес у школярів своєю незвичністю. По-четверте, дозволяє закласти в цю форму фактично будь-який зміст залежно від цілей дорослих і школярів. Усе це і визначило вибір форми корекційної профорієнтаційної роботи у вигляді тренінгового заняття.

Ми пропонуємо на третьому рівні профорієнтаційної роботи з підлітками і юнаками проводити такі тренінгові заняття: 1) «Поміємо про майбутню професію»; 2) «Таємниці власного Я»; 3) «Моє бачення майбутньої професії»; 4) «Професія «мовою тіла», або «ані слова про професії»; 5) «Ваші думки про професії»; 6) «У мене все вийде»; 7) «Немає проблем!»; 8) «Поговоримо про життєві цінності»; 9) «На шляху до мети»; 10) «Побажайте мені доброго шляху».

Використовуються такі групи профорієнтаційних методів: інформаційно-довідкові, просвітницькі (зустрічі школярів з фахівцями різних професій, пізнавальні й просвітницькі лекції про шляхи вирішення проблем самовизначення, навчальні фільми тощо); професійної психодіагностики (бесіди, анкети, опитувальники, тести тощо); морально-емоційної підтримки клієнтів (тренінги, профорієнтаційні ігри, ігрові профорієнтаційні вправи тощо); методи надання допомоги в конкретному виборі й прийнятті рішення (побудова «ланцюжка» основних ходів, побудова системи різних варіантів дій клієнта тощо).

Під час планування тренінгових занять ведучий повинен проаналізувати всю попередню інформацію про учнів для того, щоб підібрати ігри з урахуванням особистісних особливостей учасників, рівня їх психологічної готовності до професійного вибору, найпоширеніших помилок, яких припускаються при виборі професії школярами конкретної групи.

Дослідження показало, що завдяки своєчасним і комплексним заходам можливе надання допомоги школярам у виборі професійного шляху. Організація системи забезпечення процесу професійно-трудової соціалізації підлітків і юнаків з вадами психофізичного розвитку в умовах спеціальної школи допомагає вирішити більшість проблем, пов'язаних з їхнім професійним самовизначенням.

Список використаної літератури

1. Бистрова Ю.О. Модель забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями зору в РНРЦ «Кришталік» / Ю.О. Бистрова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2012. – № 11 (246). – С. 38–48.
2. Бистрова Ю.О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю.О. Бистрова // Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал. – 2010. – № 2 (33). – С. 149–155.
3. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В.І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
4. Климов Е.А. Психологическое профессиональное самоопределение / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
5. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.

Вопрос коррекции профессиональной социализации учащихся с психофизическими нарушениями является актуальным, т.к. одним из важнейших условий успешной социальной интеграции является овладение профессией. В статье изложены рекомендации по проведению коррекционной и профориентационной работы со слабовидящими и умственно отсталыми учащимися.

Ключевые слова: профессиональная социализация, нарушение зрения, умственная отсталость, коррекция.

The question of correction of professional socialization of students with psychical and physical developmental problems is important because one of the major conditions of successful social integration is gaining command of a profession. The article offers recommendations on correction and professionally oriented work with students who suffer from sight problems and with mentally retarded students.

Key words: professional socialization, sight problems, mental retardation, correction.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 159.9;378.015.3(045)

Т.А. ГРИШИНА,
*доцент кафедри практичної психології Класичного приватного університету,
м. Запоріжжя*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ

Статтю присвячено проблемам формування суб'єктивного ставлення особистості до природи в умовах соціально-економічних змін. Суб'єктивні ставлення виступають як основа суб'єктивного світу особистості.

Ключові слова: суб'єктивне ставлення особистості, екологічна спрямованість, формування екологічної спрямованості особистості, суб'єктивне сприйняття природних об'єктів.

Актуальність дослідження: Проблема ставлень є однією з найбільш перспективних і досліджуваних проблем у сучасній психології. Суб'єктивні ставлення виступають як основа суб'єктивного світу особистості. Відображаючи реальні, об'єктивні ставлення особистості до світу, вони фіксують характер її переваг у різних сферах і через них впливають на поведінку загалом. Саме тому змістова характеристика психічного розвитку особистості залежить від розвитку її реального ставлення до світу, від змісту цього ставлення.

Основний зміст статті. Основоположником теорії ставлень по праву вважають В. Мясіщева, який, розвиваючи ідеї, закладені ще О. Лазурським, розробив досить струнку систему поглядів на природу ставлень людини, їх структуру, своєрідність, динаміку проявів. На думку В. Мясіщева, ставлення людини являють собою «... цілісну систему індивідуальних, вибраних, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона виражає її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання» [5, с. 210].

У системі ставлень людини виражаються її погляди, установки, позиції, «відображення» в остаточному підсумку її потреби, що зумовлюють значущість, «упередженість» до об'єктів дійсності і до самої себе.

Під **суб'єктивним ставленням** у психології розуміється суб'єктивно забарвлене відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами світу, які є фактором, що зумовлює її поведінку [1, с. 138–152].

Сутність суб'єктивного ставлення особистості полягає в такому. На вихідному етапі існують потреби особистості; об'єкт або явище світу й об'єктивний зв'язок між ними. Потім об'єктивний зв'язок одержує своє суб'єктивне відображення у внутрішньому світі, внаслідок чого об'єктивне у своїй основі ставлення набуває характеру суб'єктивного ставлення особистості.

Оскільки відбиток зв'язку потреб з об'єктами та явищами світу відбувається в різних формах, у психології існує група понять, для яких, на думку Б. Ломова, поняття «суб'єктивне ставлення» є родовим. Наприклад, «особовий зміст» розкриває суб'єктивне ставлення в значеннєвому аспекті, у його зв'язку із спільно виробленими значеннями, значеннєва установка – у мотиваційному, почуття – в афективному, ціннісні орієнтації – в аспекті загальної спрямованості (за В. Мясіщевим) визначають суб'єктивну позицію особистості в навколишній дійсності.

Як стверджують В. Сітаров, В. Пустовойтов, ставлення людини до природи може описуватися як певна об'єктивна характеристика, що важливо для власне наукового аналізу проблеми як такої, так і суб'єктивна характеристика, коли об'єктивний зв'язок природи і потреб особистості знаходить відображення в її внутрішньому світі. Внаслідок цього практично будь-яке ставлення до природи набуває своєрідності суб'єктивного ставлення [6].

С. Дерябо і В. Ясвін вважають, що в основі суб'єктивного ставлення до природи лежить відображення в тих або інших об'єктах і явищах потреб людини. Через це одні об'єкти байдужі для особистості, інші стимулюють упереджене ставлення [3].

Відповідно, збереженість потреб особистості в об'єктах або явищах природи характеризується трьома параметрами: структурно-змістовним – широтою: в яких саме об'єктах і явищах природи відображені потреби; структурно-динамічним – інтенсивністю: з одного боку, якою мірою відображені потреби особистості в об'єктах і явищах природи, наскільки вони є для неї значущими, а з іншого – в яких сферах і якою мірою виявляється суб'єктивне ставлення; мірою усвідомленості: якою мірою особистістю усвідомлюється збереженість потреб в об'єктах і явищах природи (наскільки вона підзвітна собі). Отже, спираючись на власні теоретичні та експериментальні дослідження, С. Дерябо і В. Ясвін виявляють базові параметри суб'єктивного ставлення до природи, параметри другого порядку, модальність і інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи, а також виділяють різновиди суб'єктивного ставлення до природи у вигляді своєрідної типології [2].

Як базові параметри суб'єктивного ставлення до природи виокремлюють: широту, інтенсивність та ступінь усвідомленості. До параметрів другого порядку автори відносять: емоційність (характеризує ставлення людини за віссю «раціональне – емоційне»; узагальненість (характеризує суб'єктивне ставлення за віссю «окреме – спільне»); домінантність (описує суб'єктивне ставлення до природи за віссю «незначуще – значуще»); когерентність (визначає ставлення за віссю «гармонія – дисгармонія»); принциповість (описує суб'єктивне ставлення за віссю «залежне – незалежне»); свідомість (характеризує суб'єктивне ставлення за віссю «неусвідомлене – свідоме») [3].

Особливе місце в цій концепції посідають модальність і інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи. Модальність – це якісно-змістова характеристика, яка визначає «прагматизм – непрагматизм» і наділення природи об'єктними або суб'єктними властивостями. Відповідно, виділяються чотири типи модальності ставлення до природи: об'єктно-прагматичний, об'єктно-непрагматичний, суб'єктно-прагматичний, суб'єктно-непрагматичний

Інтенсивність суб'єктивного ставлення до природи С. Дерябо і В. Ясвін оцінюють за *перцептивно-афективним* параметром, який характеризується естетичним освоєнням об'єктів природи, турботою про їх стан. *Когнітивний* (пізнавальний) параметр виражає прагнення людини пізнавати природу. *Практичний* компонент суб'єктивного ставлення до природи знаходить вираження в готовності людини до практичної взаємодії з природою; *вчинковий* компонент (структура вчинків) відображає орієнтованість людини на зміну природи відповідно до свого суб'єктивного ставлення [2].

Дослідники виділяють шістнадцять основних типів суб'єктивного ставлення до природи, оскільки існують чотири типи модальності суб'єктивного ставлення до природи і воно може переважно виявлятися в одній із чотирьох «сфер» (відповідно до компонентів інтенсивності). У цілому ці типи ілюструють три основи типології ставлення до природи: характер модальності за шкалою «об'єктна – суб'єктна», характер модальності за віссю «прагматична – непрагматична» і переважаючий компонент інтенсивності: перцептивно-афективний, когнітивний, практичний і вчинковий.

Розглянемо психологічний зміст основних типів суб'єктивного ставлення до природи, які найбільш часто зустрічаються на тих або інших етапах онтогенезу особистості.

Перцептивно-афективний об'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктно-непрагматичної модальності, що характеризується переважанням перцептивно-афективного компонента інтенсивності. Особистість з таким типом ставлення до природи орієнтована на перцептивно-почуттєве, естетичне її сприйняття, на естетичний характер дій стосовно природного суб'єкта. Вона характеризується особливою сенситивністю до «почуттєвої виразності природи», здатністю «безпосередньо досягати об'єкти

на основі своєї почуттєвої естетичної сприйнятливості, їх об'єктивні матеріальні ознаки (колір, форма, пропорції, ритми, розміри, симетрія, динаміка, звучання й ін.)». Перцептивно-афективний об'єктно-непрагматичний тип суб'єктивного ставлення є найбільш поширеним, починаючи з юнацького віку.

Когнітивний суб'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, який характеризується домінуванням когнітивного компонента інтенсивності. Для особистості з таким типом ставлення, на відміну від попереднього, властиве суб'єктне сприйняття світу природи – це суб'єкт, що володіє власною самоцінністю. Водночас в основу діяльності з природними об'єктами покладена непрагматична мотивація. Суб'єктивне ставлення найбільшою мірою виявляється в пізнавальній сфері: особистість прагне більше довідатися про різні рослини, тварини, про проблеми їх харчування і розмноження, про екологічні зв'язки, що існують між різними природними об'єктами, взагалі виявляє цікавість до світу природи. При цьому у своїй пізнавальній діяльності вона не прагне одержати якийсь «корисний продукт» від природного об'єкта і не допускає стосовно нього деструктивних, руйнівних дій.

Когнітивний суб'єктно-прагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-прагматичної модальності, яка характеризується переважанням когнітивного компонента інтенсивності. Для особистості з цим типом ставлення, так само як і з попереднім, властиве суб'єктне сприйняття світу природи, але при цьому діяльність з природними об'єктами має прагматичний характер. Суб'єктивне ставлення особистості найбільшою мірою виявляється в пізнавальній сфері і мотивом пізнавальної діяльності є здобуття знань (які в цьому випадку виступають як своєрідний «корисний продукт»), зацікавленість в інформації для подальшого прагматичного використання. Разом із тим особистість не допускає можливості деструктивних, руйнівних дій стосовно природних об'єктів, що нею вивчаються.

Практичний об'єктно-прагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктно-прагматичної модальності, що характеризується переважанням практичного компонента інтенсивності. Для особистості з таким типом ставлення властиве об'єктне сприйняття світу природи як джерела матеріальної користі, постачальника ресурсів. Природні істоти – це позбавлені будь-якої самоцінності об'єкти маніпуляції, які в разі необхідності можуть без жалю піддаватися деструктивному, руйнівному впливу, їхня цінність визначається лише тим, наскільки вони можуть бути корисними для людини.

В основі діяльності з природними об'єктами в особистості з цим типом ставлення лежить чітко прагматична мотивація: природні об'єкти, які не можуть бути яким-небудь «корисним продуктом», її взагалі не цікавлять. Суб'єктивне ставлення найбільшою мірою виявляється в безпосередньому практичному використанні природних об'єктів для задоволення харчових, технологічних та інших потреб людини.

Вчинковий суб'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, що характеризується переважанням вчинкового компонента інтенсивності.

Для особистості з цим типом ставлення властиве суб'єктне сприйняття природи; для неї сферою, що регулюється етичними вимогами, є взаємодія з тваринами, рослинами і цілими екосистемами; все, що неприпустиме стосовно людини, неприпустиме і відносно природного об'єкта. Поширення сфери етичних вимог на взаємодію зі світом природи передбачає непрагматичний характер мотивації цієї взаємодії: природа не може розглядатися як джерело якогось «корисного продукту», вона цінна сама по собі. Суб'єктивне ставлення найбільшою мірою виявляється у відповідних вчинках особистості, в її активності щодо зміни свого оточення, у природоохоронній діяльності, спрямованій як на збереження самих природних об'єктів, так і на вплив на людей, які з ними взаємодіють.

Вчинковий суб'єктно-непрагматичний тип ставлення характерний для активних учасників різних екологічних рухів: «зелених», «блакитних патрулів» тощо. Необхідність саме такого типу суб'єктивного ставлення до природи проголошується філософами-гуманістами (Л. Толстой, М. Ганді, А. Швейцер, Г. Гачев, В. Хесле та ін.), оскільки він найбільш повно відповідає екоцентричному типу екологічної свідомості.

Водночас, як підкреслюють дослідники, використовуючи цю типологію, необхідно враховувати те, що, по-перше, безумовно, неможливо говорити про «чистий» тип ставлен-

ня (ця складність узагалі властива будь-яким психологічним класифікаціям): типи ставлення до природи мають динамічний характер, досить легко трансформуються один в одного, крім того, зовні ідентичні поведінкові прояви можуть зумовлюватися різними типами ставлення; по-друге, у реальності існує не єдине ставлення до «природи взагалі», а система суб'єктивних ставлень до різних природних об'єктів. Тому, коли стверджують, що конкретній особистості властивий певний тип ставлення, мають на увазі, що він у неї переважає, поширюється на більшість природних об'єктів (при цьому до окремих природних об'єктів може бути сформоване ставлення полярних типів).

На наш погляд, важливою заслугою авторів типології є введення поняття суб'єктного сприйняття природи, під яким розуміється сприйняття того чи іншого об'єкта світу саме як суб'єкта. У суб'єктному сприйнятті виділяються три аспекти: гносеологічний – чи вважається щось у світі суб'єктом, установчий – чи ставиться той, хто сприймає, до нього як до суб'єкта, і функціональний – чи відкривається воно тому, хто сприймає, як суб'єкт.

Специфіка суб'єктного сприйняття природних об'єктів полягає в тому, що той, хто сприймає, сам наділяє їх суб'єктністю. Це може відбуватися на основі анімізації, антропоморфізації, персоніфікації і суб'єктифікації. Найважливіше значення з цих механізмів має суб'єктифікація – процес і результат наділення об'єктів і явищ світу здатністю здійснювати специфічно суб'єктні функції, в результаті чого вони відкриваються сприймаючому як суб'єкти.

Отже, ставлення людини до природи найбільш адекватно може бути охарактеризоване за трьома параметрами: психологічна «протиставленість – включеність»; «об'єктно-суб'єктне» сприйняття природи; «прагматичний – непрагматичний» характер взаємодії.

Особливості особистості справляють визначальний вплив на перебіг процесу формування суб'єктивного ставлення до природи. Процес залежить від особливостей характеру людини; рівня її загальної культури; інтелектуальних можливостей і ерудиції; системи її ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів; соціального статусу. Ці фактори зумовлюють сенситивність, чутливість людини до дії психологічних релізерів, її екологічні установки, спроможність до суб'єктифікації природних об'єктів. Водночас у соціогенезі суспільної екологічної свідомості виділяються дві різноспрямовані тенденції: антропоцентрична та екоцентрична.

О. Калмиков та А. Калмикова [4, с. 26–27] запропонували доповнення до конструкту «природоцентризм – антропоцентризм». Це доповнення характеризує орієнтацію: «ЕГО-орієнтація – ЕКОорієнтація». У результаті цього отримано чотири типи відносин людини та довкілля, які дають змогу охарактеризувати екологічну спрямованість особистості:

1. ЕГОорієнтований природоцентризм. Це ставлення подібне до ставлення дитини до батьків. Людина орієнтована на себе і діє тільки заради себе, але джерелом свого існування визнає виключно природу. Відносини мають характер «об'єкт–суб'єктних». Об'єктом у цьому випадку виступає людина.

2. ЕКОорієнтований природоцентризм. Характеризується «об'єкт–об'єктним» ставленням.

3. ЕГОорієнтований антропоцентризм. Ці відносини мають характер «суб'єкт–об'єктних», де об'єктом є природа.

4. ЕКОорієнтований антропоцентризм. Цей тип взаємовідносин має характер «суб'єкт–суб'єктних».

Отже, аналіз запропонованих взаємовідносин людини і довкілля дає змогу стверджувати про необхідність формування «суб'єкт–суб'єктних» взаємовідносин, тобто екологічної спрямованості особистості.

Таким чином, зміна характеристик суб'єктивного ставлення до природи може бути не тільки опосередкованим наслідком засвоєння особистістю певних знань, умінь і навичок, а й результатом цілеспрямованої психолого-педагогічної корекції, спрямованої безпосередньо на формування ставлення, що характеризується заданими соціально бажаними параметрами. Отже, суб'єктивне ставлення до природи як показник сформованості екологічної спрямованості особистості потребує застосування цілого комплексу психолого-педагогічних впливів, тобто має здійснюватися в контексті екологічної освіти й екологічного виховання молоді в нашій країні.

Список використаної літератури

1. Гарковенко Р.В. Общая теория отношений общества с природой и глобальная экология / Р.В. Гаркавенко // Философские проблемы глобальной экологии. – М., 1983. – С. 138–152.
2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1999. – 36 с.
4. Калмыков А.А. Типология отношений человека и природы / А.А. Калмыков, А.В. Калмыкова // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М., 2000. – С. 26–27.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л., 1960. – С. 210.
6. Ситарова В.А. Социальная экология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситарова, В.В. Пустовойтова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 280 с.
7. Скребець В.А. Экологическая психология / В.А. Скребець. – К., МАУП, 1998. – 144 с.
8. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія / В.О. Скребець. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 439 с.
9. Словарь-справочник по экологии / сост.: К.М. Сытник, А.В. Брайон, А.В. Гордецкий, А.П. Брайон. – К.: Наукова думка, 1994. – 664 с.
10. Соболева С.М. Формування екологічної свідомості студентів фінансово-економічних спеціальностей у процесі екологічної підготовки / С.М. Соболева // Вісник Запорізького нац. ун-ту: 3б. наук. ст. Педагогічні науки / [гол. ред. Г.В. Локарева]. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2009. – № 2. – С. 187–192.
11. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Педагогіка» / С.В. Шмалей. – К.: 2005. – 44 с.
12. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Статья посвящена проблемам формирования субъективного отношения личности к природе в условиях социально-экономических перемен. Субъективные отношения выступают как основа субъективного мира личности.

Ключевые слова: субъективные отношения личности, экологическая направленность, формирование экологической направленности личности, субъективное восприятие природных объектов.

The article is devoted to the formation of subjective relationship of individual to nature in terms of socio-economic changes. Subjective attitudes serve as the basis for the subjective world of the individual.

Key words: subjective relationship of individual, environmental orientation and preparation of environmental orientation of individual, the subjective perception of natural objects.

Надійшло до редакції 20.12.2012.

УДК 613.62:616

О.А. ДНІПРОВА,
кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У ПРАЦІВНИКІВ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНИХ ЕКСПЕРТНИХ КОМІСІЙ

У статті розглядаються особливості синдрому професійного вигорання (СПВ) у лікарів-експертів медико-соціальних експертних комісій. Аналізуються фактори виникнення СПВ і особливості його протікання.

Ключові слова: синдром професійного вигорання, лікарі-експерти, медико-соціальні експертні комісії.

Постановка проблеми. Синдром професійного вигорання (СПВ) характерний для представників комунікативних професій (типу «людина – людина»). Цей синдром можна визначити як реакцію на стрес, що виникає в результаті професійної діяльності та характеризується фізичним, емоційним, мотиваційним виснаженням і зниженням продуктивності в роботі [1; 4]. У сучасній науковій літературі синонімом синдрому професійного вигорання є синдром емоційного вигорання (СЕВ), який є більш уживаним. На думку більшості авторів, найчастіше СПВ виникає у лікарів, медичних сестер, вчителів, психологів, психотерапевтів, адвокатів та ін. [1; 3; 6; 9]. Медичні працівники постійно стикаються зі стражданнями людей. При цьому фахівець, який несе тягар «вантажу спілкування», вимушений постійно перебувати в гнітючій атмосфері чужих негативних емоцій, бути мішенню для роздратування та агресії [2]. Основною функцією співробітників медико-соціальних експертних комісій є призначення державної соціальної допомоги особам зі зниженою життєдіяльністю внаслідок уроджених вад, травм, хвороб. Треба зауважити, що з усіх лікарських спеціальностей спеціальність лікаря-експерта є найбільш конфліктною та пов'язана з постійними стресовими навантаженнями внаслідок вираженого антагонізму інтересів хворого та лікаря [5; 7; 8]. У той час, коли хворий вимагає для себе максимально-го розміру соціальної допомоги (насамперед вищої групи інвалідності), лікар-експерт вимушений призначати цю соціальну допомогу у суворій відповідності з діючими нормативними документами. Оскільки СПВ у лікаря-експерта може значно вплинути на результат експертизи, вивчення розповсюдження професійного вигорання та його профілактика у лікарів-експертів МСЕК є актуальною проблемою.

Методика та організація дослідження. База дослідження: кафедра медико-соціальної експертизи факультету післядипломної освіти Дніпропетровської медичної академії. У дослідженні брали участь 57 лікарів-експертів МСЕК, курсантів факультету післядипломної освіти ДГМА.

Методи дослідження: 1. Тест визначення ймовірності розвитку професійних стресів за Г. Немчиним та Ж. Тейлором [8]. 2. Опитування за опитувальником В.В. Бойко [4]. 3. Тест Mini-cog для виявлення когнітивних розладів [7]. 4. Формування бази даних з подальшою обробкою у табличному процесорі «EXEL» з вмонтованими статистичними функціями.

Методологічна основа: роботи В.В. Бойко, згідно з якими СПВ являє собою трьохмірний конструкт, який включає до себе фази напруження, резистентії, виснаження. На дум-

ку автора, емоційне вигоряння – це вироблений людиною механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії. Вигоряння – це частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витрачати енергетичні ресурси. У той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигоряння негативно позначається на виконанні професійної діяльності і відносинах з колегами та пацієнтами. Виділяють 5 ключових груп симптомів, характерних для СЕВ:

- фізичні симптоми (втома, фізичне стомлення, виснаження; зміна ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров'я, в т.ч. за відчуттями: утруднене дихання, задишка, нудота, запаморочення, надмірна пітливість, тремтіння; підвищення артеріального тиску; виразки і запальні захворювання шкіри; хвороби серцево-судинної системи);

- емоційні симптоми (нестача емоцій; песимізм, цинізм і черствість у роботі і особистому житті; байдужість, втома; відчуття безпорадності і безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального неспокою, нездатність зосередитися; депресія, відчуття провини; істерики, душевні страждання; втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; збільшення деперсоналізації – люди стають безлицими як манекени; переважає відчуття самотності);

- поведінкові симптоми (під час роботи з'являється втома і бажання відпочити; байдужість до їжі; прагнення до малого фізичного навантаження; виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків; нещасні випадки – падіння, травми, аварії і таке інше; імпульсивна емоційна поведінка);

- інтелектуальні симптоми (падіння інтересу до нових теорій та ідей в роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем; нудьга, туга, апатія, падіння інтересу до життя; перевага стандартним шаблонам, рутині, ніж творчому підходу; цинізм або байдужість до нововведень; незначна участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах – тренінгах, освіті; формальне виконання роботи);

- соціальні симптоми (низька соціальна активність; падіння інтересу до дозвілля, захоплення; соціальні контакти обмежуються роботою; обмеження відносин на роботі і вдома; відчуття ізоляції, незрозуміння інших і іншими; відчуття недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег).

Таким чином, СЕВ характеризується вираженням поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Більшість фахівців визнають необхідність урахування саме трьох складових для визначення наявності і ступеня вигоряння. Структура синдрому емоційного вигоряння, за В. Бойко, являє собою послідовність трьох фаз:

1. Напруга включає симптоми переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, загнаність до клітки, тривогу і депресію.

2. Резистенція включає симптоми неадекватного вибіркового емоційного реагування, емоційно-етичну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій, редукцію професійних обов'язків.

3. Виснаження включає симптоми емоційного дефіциту; емоційну відстороненість; особову відстороненість (деперсоналізацію); психосоматичні і психовегетативні порушення.

Існує триступінчаста система отримання показників: кількісний розрахунок вираженості окремого симптому, підсумовування показників симптомів за кожною з фаз вигоряння, визначення підсумкового показника синдрому емоційного вигоряння як суми показників усіх 12 симптомів. Інтерпретація ґрунтується на якісно-кількісному аналізі, який проводиться шляхом порівняння результатів усередині кожної фази. При цьому важливо виділити, до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Таким чином, оперуючи смисловим змістом і кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому вигоряння, можна дати достатньо об'ємну характеристику особистості.

Результати дослідження. Дослідження щодо визначення ймовірності розвитку професійних стресів показало, що абсолютна більшість досліджуваних постійно стикаються на робочому місці зі стресогенними ситуаціями, внаслідок чого у них виникають стреси різної інтенсивності. Як показав аналіз результатів дослідження, низький рівень схильності до

професійного стресу має 1 особа, середній – 40 осіб, високий – 16 осіб. Характерним є те, що спостерігається взаємозв'язок між рівнем схильності до професійного стресу та кваліфікаційною категорією, а саме: у переважної більшості експертів з вищою атестаційною категорією спостерігається середній рівень схильності до стресу (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень схильності до професійного стресу та атестаційна категорія

Рівень схильності до професійного стресу	Атестаційна категорія			
	Вища	Перша	Друга	Немає
Відсутність				
Низький				1 (0,57%)
Середній	28 (49,1)	3 (5,4%)	9 (15,6%)	
Високий		4 (7%)	11 (19,3%)	1 (0,57%)

Діяльність лікаря-експерта насичена стресами. Стреси створюють передумови для виникнення синдрому професійного вигорання. Робота лікаря-експерта МСЕК характеризується високою інтенсивністю, насиченістю дій, частим втручанням зовнішніх факторів, численними соціальними контактами різного рівня, перевагою безпосереднього спілкування з іншими людьми. Окрім виключно виробничих функцій і пов'язаних з ними формальних відносин, велику питому вагу в експертній діяльності має людський фактор. Велику кількість стресових ситуацій можна пояснити тим, що пацієнти, з якими доводиться мати справу лікарям-експертам МСЕК та яких можна віднести до «важкого» контингенту, часто вимагають від членів комісії значно більше, ніж їм належить за законом.

Діагностика СЕВ за методикою В.В. Бойко дала такі результати. За підсумками обробки отриманих даних 100% респондентів мали ознаки професійного вигорання різних рівнів. Високий рівень СПВ мали 18 осіб (31,6%); середній рівень мали 33 особи (57,9%); низький рівень – 6 осіб (10,5%).

Діагностика когнітивних розладів проводилась за методикою mini.cog та дала такі результати.

Відсутність когнітивних порушень виявлено у 5 осіб (8,87%); легкі порушення когнітивних функцій – 28 осіб (49,1%); помірно виражені – 17 осіб (29,8%); значні порушення – у 7 осіб (12,3%).

З урахуванням вищезазначеного було проведено аналіз взаємозв'язку когнітивних розладів у лікарів-експертів та їх атестаційних категорій. Атестаційна категорія повинна відображати професійні та ділові якості лікаря-експерта, причому вища категорія припускає наявність найбільш повного знання професійних тонкощів та наявності високих ділових якостей порівняно з першою та другою кваліфікаційними категоріями (рис. 1).

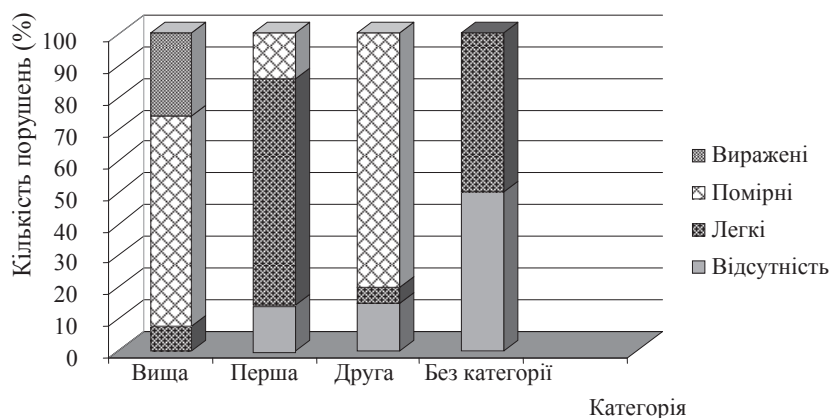


Рис. 1. Розподіл когнітивних розладів за атестаційними категоріями лікарів-експертів

Як видно з рис. 1, найбільш виражені когнітивні порушення було виявлено у лікарів-експертів, які мали вищу категорію, що було дещо несподівано. Але якщо припустити те, що вищу категорію мають, як правило, експерти з великим стажем і відповідного віку, то виявлені когнітивні порушення можуть бути пояснені як такі, що напряду пов'язані з віковою деградацією вищих нервових функцій (рис. 2).

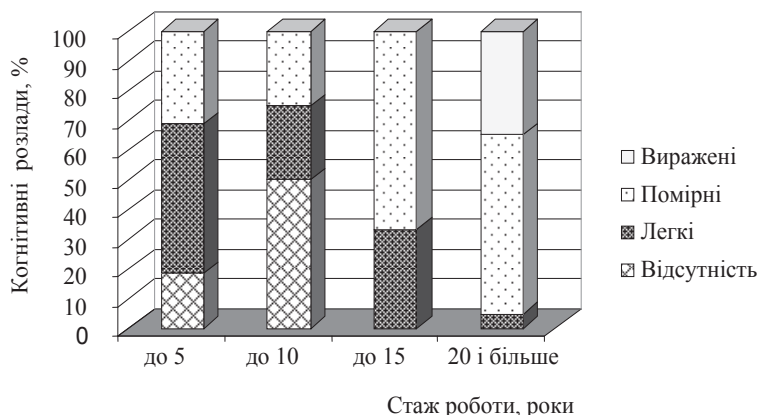


Рис. 2. Розподіл когнітивних розладів залежно від стажу роботи лікарів-експертів

Зв'язок когнітивних порушень з віком підтверджується тим, що абсолютна більшість осіб з вираженими когнітивними розладами була старшого віку, а особи без ознак когнітивних порушень були середнього віку з малим стажем роботи у МСЕК. Незважаючи на це особи з когнітивними розладами продовжують не тільки працювати, але і підтверджувати вищу атестаційну категорію.

Висновки. Проаналізувавши дані, які було отримано при проведенні дослідження рівня СПВ у лікарів-експертів, курсантів факультету післядипломної освіти ДГМА, можна зробити такі висновки.

Практично 100% осіб, які пройшли тестування, мають симптоми професійного вигорання. Основні фактори цього: конфлікти з пацієнтами навколо обсягу матеріальної соціальної допомоги (групи інвалідності, відсотків втрати професійної працездатності, призначення автотранспорту тощо); антипатія до пацієнтів, яка викликана установчою поведінкою тих осіб, які проходять експертизу; великі навантаження на лікарів, які виникають у процесі проведення медико-соціальної експертизи; відсутність задоволення від професійно виконаної роботи; емоційна відстороненість як захисна реакція від негативних факторів професійної діяльності.

Теперішня система призначення державної допомоги особам з обмеженою життєдіяльністю не може повністю запобігти професійному вигоранню лікарів-експертів МСЕК, тому ця проблема потребує подальшої розробки.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. Психология в медицине / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдич. – М.: Наука, 1998. – 244 с.
2. Авхименко М. Некоторые факторы риска труда медика / М.М. Авхименко // Медицинская помощь. – М.: Медицина, 2003. – № 2. – С. 25–29.
3. Барабанова М. Изучение психологического содержания синдрома выгорания / М.В. Барабанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». – М.: Издательство МГУ, 1995. – № 1. – С. 54.
4. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
5. Винокур В. Профессиональный стресс губит врача / В. Винокур, М. Розанова // Медицина Санкт-Петербурга. – СПб.: Издательство СПбГУ, 1997. – № 11. – С. 28.

6. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000. – С. 443–463.

7. Конечный Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – Прага: Авиценум, 1974. – 405 с.

8. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1983. – 187 с.

9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.

В статье рассматриваются особенности синдрома профессионального выгорания (СПВ) у врачей-экспертов медико-социальных экспертных комиссий. Анализируются факторы возникновения СПВ и особенности его протекания.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания; врач-эксперт; медико-социальные экспертные комиссии.

The features of professional burnout syndrome (DBS) in medical experts of medical-social expert commissions were discussed in the article. The factors of DBS and the peculiarities of its course of development were analyzed.

Key words: burnout syndrome; medical expert; medical-social expert commissions.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 159.942

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,
*старший викладач кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ОСОБИСТА КАЗКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ В СПІЛКУВАННІ

Розглянуто проблему зв'язку особливостей емоційного реагування людини та особистої казки як сформованої моделі поведінки. Наведено результати емпіричного дослідження особистих казок та особливостей емоційного реагування у студентському віці.

Ключові слова: казка, особиста казка, емоційне реагування.

Постановка проблеми. Людське спілкування неможливе без емоційного реагування, яке нерозривно пов'язане з різноманітними переживаннями: сильними та слабкими, короткочасними та тривалими, негативними та позитивними. Переживання можуть підвищувати або знижувати нашу активність, призводити до фізіологічних змін. Ми можемо «літати на крилах», коли вони позитивні, або безцільно тинятися, коли вони негативні. Емоційне реагування може викликатися не тільки подіями, що розгортаються у реальному часі, але і уявними ситуаціями. Емоційне реагування – процес суто суб'єктивний і залежить від того, як ми оцінюємо дійсну або майбутню ситуацію.

Ми відрізняємося від інших за характеристиками реагування: емоційною збудливістю (стійкою схильністю різко реагувати на зміни значущих впливів); емоційною силою (схильністю до глибокого переживання подій, відносин з людьми); експресивністю (здатністю яскраво та виразно виявляти емоційний стан через вербальні та невербальні реакції); емоційною стабільністю (здатністю адекватно реагувати на ситуації, умінням контролювати свою поведінку) [2].

Саме тому про кожного з нас у оточення складаються різні враження: про когось кажуть, що у нього «важкий» характер і на його частку припадає 90% неприємностей. А хтось крокує по життю, не зустрічаючи перешкод.

Від того, яким чином ми спілкуємося з іншими (чи адекватно емоційно реагуємо), більшою мірою залежить наша соціальна успішність.

Зразки такого реагування ми «знімаємо» ще в дитинстві, спостерігаючи за поведінкою інших, дивлячись мультфільми і вслуховуючись у хитросплетіння казок.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідження як вітчизняних, так і закордонних психологів довели наявність впливу казки на духовний розвиток дитини, здобуття нею окремих знань та навичок, формування певних психічних процесів, виникнення нових мотивів діяльності. Окрім того, концепція про те, що саме дитячі враження впливають на паттерни поведінки дорослих є центральною в багатьох напрямках психології [1; 3; 4; 7; 8]. Й. Стюарт вважає, що саме дитячі фантазії та казки є певним ключем до аналізу поведінки дорослого. У казці краще виявляються власне смислові особливості ставлення людини до життєвих реалій. Вона дозволяє розкрити змістовні та динамічні моменти, особливо типові труднощі і звичні стратегії взаємодії, способи вирішення проблем, що виникають [7]. Таким чином, казка – незмінний та звичний супутник дитинства – є необхідним засобом розуміння дитиною світу як внутрішнього, так і зовнішнього, вона може впливати як на свідомі, так і несвідомі сторони особистості, формуючи певні зразки поведінки і моделі звично-

го емоційного реагування на утруднення, які виникають у спілкуванні. Але сформовані моделі реагування в подальшому, дорослому, житті вже самі задають певний стиль спілкування і таким чином провокують виникнення чи проектування утруднень у спілкуванні, складних ситуацій тощо.

Необхідно відзначити, що, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі казки, методичні питання, які пов'язані з механізмами її впливу на особистість, ще недостатньо розроблені.

Особисто створена казка несе на собі відбиток особистості самого автора: у персонажах казки відтворюються його риси та якості, його світосприйняття, його система оцінювання навколишнього. Коли ми тлумачимо казку, то прагнемо відновити зміни, за якими є схожість, подібність між життєвою ситуацією людини (її фрагментами) і текстом казки. У казці ж ми лише знаходимо відповідність тим чи іншим особливостям життєвої ситуації людини: проблеми, установки, стратегії тощо [8]. Саме ідентифікація себе з казковим персонажем у процесі особистого створення казки, можливість людини проектувати свої життєві проблеми на її сюжет та персонажі, дозволили нам припустити, що існує певна схожість емоційного реагування автора казки та героїв створеної ним казки у складних життєвих ситуаціях [5].

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні взяли участь 60 студентів вишів різних спеціальностей віком від 18 до 23 років.

На першому етапі за методикою В.В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» [6], спрямованою на виявлення проблем емоційного характеру в спілкуванні з людьми, ми поділили учасників дослідження на три групи:

1. Група, що складається з респондентів, яким емоції практично не заважають у спілкуванні (0 – 5 балів).
2. Група, у респондентів якої існують певні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні (6 – 8 балів).
3. Група, що складається з респондентів, яким емоції значною мірою ускладнюють спілкування (9 – 12 балів).

На другому етапі респондентам пропонувалось написати казку.

За допомогою контент-аналізу оцінку отриманої інформації ми проводили за двома напрямками:

1) емоційність казкових героїв. При цьому ми аналізували як казкових персонажів, що означалися респондентами як найулюбленіші дитячі герої («чужі герої»), так і героїв власних казок респондентів («свої герої»);

2) особливості спілкування героїв казок.

При цьому коло основних дійових осіб, їх характеристики тлумачилися як значущі особи з оточення респондента [7], а персонаж, з яким ідентифікує себе оповідач, – як особливості образу Я, самосвідомості, ставлення до себе та інші важливі характеристики.

Перша група, в якій емоції практично не заважають респондентам у спілкуванні (25% опитуваних).

Загальне гасло: «Житимуть тільки ті, що працюють, дивляться в майбутнє – розважливі та практичні».

У портретах **головних героїв** переважають нейтральні емоції, але спостерігається повна негативна емоційна напруженість, пов'язана із залежністю від зовнішньої оцінки та обумовленою нею пихатістю стосовно інших. Локус контролю – внутрішній: те, що відбувається, є результатом особистої неупісності.

Загальну сюжетну лінію можна позначити як спрямовану на успішне подолання проблемних ситуацій за умови виконання головним героєм певних правил: «Усе буде добре, потрібно тільки...» (наприклад, «зустріти добру людину», «робити добро»). Але головною умовою успішності є позитивна зовнішня оцінка героя.

Особливості спілкування: помірно реактивне реагування на спілкування з іншими. Вступають у спілкування, якщо вважають це вигідним для них. При цьому спілкування практичне, спрямоване на утримання своїх меж задля особистої безпеки.

Таким чином, спрямованість казкової сюжетної лінії на самостійне (за мінімальної підтримки ззовні) вирішення життєвих завдань обумовлює досить нейтральне емоційне реа-

гування на зовнішні подразники, знижуючи таким чином можливість виникнення бар'єрів у спілкуванні.

Друга група (35% опитуваних), в якій респонденти мають певні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні: негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій та домінування негативних емоцій.

Загальне гасло казок цієї групи: «Отримуй задоволення переборюючи перешкоди!». Але якщо перешкода – задоволення, тоді життя – пошук перешкод і створення їх у разі відсутності.

Головні герої – маленькі, слабкі, незахищені. Вся їх поведінка спрямована на отримання позитивної оцінки ззовні; у взаємовідносинах з оточенням переважають позитивні дії, в основі яких – очікування відповідної позитивної реакції ззовні. Але при цьому характеристики самих героїв мають досить високий відсоток негативних рис (хитрий, мстивий, неслухняний). Взаємодія має компенсаторний характер, тому що явно відчувається необхідність отримання позитивного підкріплення свого існування, правильності своєї поведінки тощо.

Загальну сюжетну лінію можна також позначити як спрямовану на успішне подолання проблемних ситуацій, але за умови обов'язкової допомоги ззовні: «Я буду більше і на порядок вище, але для цього мені потрібна людина, яка...» (наприклад, «і тут з'явилася людина, яка допомогла їй знайти себе», «цей сірий камінець знайшла людина, яка виявилася майстром-ювеліром, обробила його і він став діамантом»).

Особливості спілкування: активною стороною в спілкуванні виступають інші. При цьому зовнішня оцінка найчастіше сприймається героєм як негативна (наприклад, «вони дивилися на неї якось дивно, не розуміючи, крутячи пальцем біля скроні, дехто її жалів»). Провідна мотивація спілкування – захисна. Локус контролю – зовнішній: це інші не помічають моїх достоїнств. Спостерігається, з одного боку, більш висока залежність від зовнішнього оточення, з іншого – відсутність сподівання саме на себе, свої можливості та здібності, явно відстежується відмова від відповідальності за результати свого життя. Можна припустити, що саме спрямованість на подолання перешкод призводить до виникнення емоційних бар'єрів у спілкуванні і домінування негативних емоцій.

Третя група (40% опитуваних): респонденти мають високі показники наявності емоційних бар'єрів у спілкуванні: неадекватність прояву емоцій та небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

Загальне гасло: «Я все одно буду щасливим!».

Головний герой – глибоко нещасна і невпевнена в собі людина, яка гостро сприймає несправедливість, потребує теплого, дружнього, бережного ставлення до себе. Оточення найчастіше сприймається як «підступні, злі та жорстокі люди, які використовують її задля своїх цілей». Саме тому, на наш погляд, встановленню дружніх відносин заважає закритість у собі, невміння управляти своїми емоціями та дозувати їх. І саме це призводить до відмови від вистроювання емоційних відносин з іншими.

Загальна сюжетна лінія: за загальною сюжетною лінією група поділилася на дві підгрупи. У 1-й підгрупі (75%): «Я щаслива людина, завдяки...» (наприклад, «він примусив мене відчути життя», «примусив жити, надихатися і думати»). У 2-й підгрупі (25%): «Я стану щасливим всупереч...» (наприклад, «піду всупереч тому, що мені заважає», «доб'юся свого, незважаючи на заборони, що існують»).

Особливості спілкування: високо реактивна (частіше за все неадекватно), емоційно насичена поведінка в спілкуванні, обвинувачення в бік оточення і, як наслідок, – постійна готовність до прояву агресії. При цьому вимоги щодо ставлення до себе можна звести до формули: «Я можу робити все, що заманеться, а ти повинен чітко виконувати те, що мені подобається» (наприклад, «мені потрібні розуміння і любов, тому він усе повинен терпіти і все одно мене любити»).

Таким чином, спрямованість на досягнення щастя будь-якою ціною обумовлює, на наш погляд, підвищений рівень агресивності поведінки респондентів цієї групи та унеможливорює встановлення ними тісних емоційно теплих відносин з іншими.

Так, у казкових героїв респондентів з нейтральним емоційним реагуванням у складних ситуаціях (спрямованість казкової сюжетної лінії на самостійне подолання проблемних ситуацій за умови виконання певних правил та позитивної зовнішньої оцінки) спостеріга-

ється певна негативна емоційна напруженість, оцінювання ситуації з точки зору практичної вигоди для себе, що, на наш погляд, більшою мірою пов'язане із залежністю від зовнішньої оцінки, характерною для вікової групи.

Поведінку героїв респондентів, які мають певні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні (казкова сюжетна лінія «подолання перешкод – найбільше задоволення»), спрямовано на отримання обов'язкової позитивної зовнішньої оцінки, у спілкуванні домінують негативні емоції. Внутрішня невпевненість, відчуття незахищеності призводять до блокування можливості установлення продуктивних контактів, підвищує емоційне напруження очікування та прогнозування успішності контакту. Таким чином, сам процес спілкування є більш емоційно напруженим і, як наслідок, – більш реактивним, негнучким з переважанням негативно афективного фону. Більш того, саме негативні очікування породжують певні бар'єри спілкування, обумовлюючи відмову від прийняття відповідальності.

Поведінку казкових героїв респондентів, у яких виявлено неадекватність прояву емоцій (казкова сюжетна лінія «щастя за будь-яку ціну»), можна характеризувати як високо агресивну.

Висновки. Після контент-аналізу казок нами було виявлено, що існує певна схожість емоційного реагування автора казки та її героїв у складних життєвих ситуаціях: здатність виражати ті чи інші емоції в процесі спілкування, виявляти або стримувати їх, дозволяти переживати ситуації повною мірою або тримати все під контролем.

Розглядаючи казку як відображення життя людини, а поведінку та характеристики головного героя як характеристики автора казки, можна стверджувати, що особиста казка є відображенням існуючого життєвого сценарію людини, яка прагне організувати світ таким чином, щоб він виправдовував сценарні рішення. Знання особистої казки допомагає визначити напрями корекційної роботи з людиною, яка потребує психологічної допомоги.

Список використаної літератури

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2002. – 576 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. посібник / М.Й. Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
3. Зеленкова Т.В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми / Т.В. Зеленкова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 17.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
5. Курочка Я. Життєві сценарії та особливості емоційної сфери особистості. Кваліфікаційна робота бакалавра / Я. Курочка. – ДУАН, 2012. – 42 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
7. Соколов Д.М. Сказки и сказкотерапия / Д.М. Соколов. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 304 с.
8. Ямщикова Н.А. Возвращение к сказке / Н.А. Ямщикова // Журнал практического психолога. – 1999. – №10. – С. 11.

Рассмотрена проблема связи особенностей эмоционального реагирования человека и личной сказки как сформированной модели поведения. Приведены результаты эмпирического исследования личных сказок и особенностей эмоционального реагирования в студенческом возрасте.

Ключевые слова: сказка, личная сказка, эмоциональное реагирование.

The issue of connection of human emotional reaction features and their personal fairy-tale is considered as a developed model of behaviour. The results of empiric research of personal fairy-tales and features of emotional reacting in student age are given.

Key words: fairy-tale, personal fairy-tale, emotional reacting.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 316.6 (75)

В.В. КИРИЧЕНКО,
*кандидат біологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

Я.В. БУЛАТОВА,
*керівник прес-служби ГП «УкрДІПРОМЕЗ»,
студентка II курсу перепідготовки за напрямом «Психологія»*

ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ ЧИТАЧА ДО ЕКОНОМІЧНИХ ВИДАНЬ

Статтю присвячено дослідженню феномена довіри на прикладі довіри читачів до фінансово-економічних видань. У статті визначено фактори, що впливають на формування довіри до інформаційних джерел. Результати досліджень можуть бути застосовані при формуванні довірчого іміджу журналів та інших джерел інформації.

Ключові слова: довіра, формування довіри читача до ЗМІ.

Постановка проблеми. Проблема довіри особливо актуальна для нашого часу – часу політичної та економічної нестабільності та постійного стресу. Приймаючи рішення, людина віддає перевагу тому, кому може довіряти: починаючи від ділового партнерства і закінчуючи особистими взаєминами. Для людини важливо зменшити ризики. У зв'язку з цим вивчення проблем довіри стає соціально значущим завданням. У ході дослідження цієї теми ми знаходимо масу «підводних каменів». Довіра або недовіра до політичних партій та їх лідерів, релігійних систем, власного оточення відображає та визначає особливості картини світу людини, впливає на її поведінку в окремих ситуаціях та життєвих стратегіях загалом [1–3; 9].

Незважаючи на актуальність та значущість теми, в психології ця тема недостатньо розроблена. Психологічні дослідження довіри як самостійного явища нечисленні і передусім розглядають цей феномен як компонент, супутній елемент, як одну зі складових при вивченні міжособистісних взаємин [4; 6].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. В основі дослідження феномена довіри лежить теорія відносин В. М'ясищева, на думку якого, відносини довіри – це зв'язок суб'єкта з об'єктом [7]. Тому доцільно буде розглядати проблему довіри читача до економічних видань через призму принципу суб'єктивності.

З іншого боку, довіра – це психічний стан, в силу якого ми покладаємося на якусь думку, що здається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного дослідження питання [4–6; 8]. Отже, довіра відрізняється як від віри, так і від упевненості. Віра перевищує силу зовнішніх фактичних і формально-логічних доказів, довіра стосується питань, що знаходяться в компетенції людського пізнання [9].

Виклад основного матеріалу. Сучасні українські ЗМІ не можуть пишатися високим рівнем довіри читача. Навряд чи їх читач розмістить гроші в тому банку, який вони порекомендують і в тій валюті, про зростання якої напишуть журналісти.

Але має право на життя й така гіпотеза: існує певний ряд факторів, що впливають на формування довіри читача до економічних видань. Виходячи з цього метою дослідження стало визначення факторів, що впливають на довіру читачів до економічних видань.

Методом опитування було досліджено думки людей з економічною освітою. Загальна кількість опитуваних склала 100 осіб. Серед них – 16 аспірантів економічних спеціальностей.

тей; 26 співробітників банківських установ; 3 кандидати економічних наук; 1 доктор економічних наук; 47 економістів державного проектного інституту; 4 головні бухгалтери малих підприємств; 3 власники бізнесу.

Анкета для опитування містила лише два відкриті запитання:

1. Укажіть українське економічне видання, якому Ви довіряєте.

2. Укажіть українське економічне видання, якому Ви не довіряєте.

Отримані результати наведено на рис. 1.

Рівень довіри читача



Примітка: На осі абсцис – кількість відповідей у відсотках, на осі ординат – варіанти відповідей.

Рис. 1. Результати дослідження довіри читачів до економічних видань

Таким чином, українські читачі економічних видань віддали перевагу в питаннях довіри іноземному виданню (34%). Дійсно, репутація «Forbes» допомогла виданню зайняти досить привабливу нішу в Україні. Проект виявився фінансово ефективним та прибутковим. Результати фінансово-економічної діяльності, за словами Надії Шоломової, директора проекту Forbes в Україні у 2,5 рази перевершили очікування, що були задекларовані, у фінансовому плані. Дійсно, Forbes користується неабияким успіхом в Україні. Журнал швидко знайшов цільову групу своїх читачів, завоював їх довіру та вміло зберігає її.

Та питання про умови формування довіри до журналу «Forbes Україна» доречно було б розглядати в іншому аспекті роботи, де представлені безумовні світові лідери. Насамперед, основними факторами формування довіри читача до «Forbes Україна» стала бездоганна світова репутація «Forbes» і тенденція українського читача довіряти іноземним джерелам інформації більше, ніж думкам вітчизняних експертів.

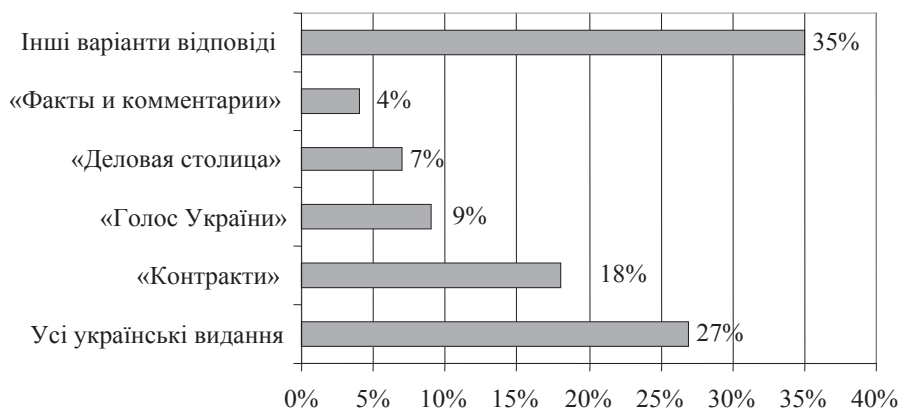
Якщо ми домовляємося вилучити зі списку досліджуваних видань журнал «Forbes Україна», то безумовним лідером довіри серед нашої цільової групи стає журнал «Бизнес» (21%).

Результати дослідження недовіри читачів до економічних видань наведено на рис. 2.

На останньому місці (по 2%), – журнали «Все про бухгалтерський облік» та «Контракты». «Контракты» також посіли перше місце серед видань, яким читачі не довіряють (18%) серед одноосібних позицій. 35% респондентів дали інші варіанти відповідей, 27% не довіряють усім українським виданням. На наш погляд, було б важливим простежити історії розвитку лідера та аутсайдера довіри серед читачів.

«Галицькі контракти» вперше вийшли у Львові у 1990 р. У 2003 р. вони перейшли на кольоровий друк та змінили назву на «Контракты». Цей тижневик виходить двома мовами (українською й російською). Тираж – 68000 екземплярів.

Рівень недовіри читача



Примітка: На осі абсцис – кількість відповідей у відсотках, на осі ординат – варіанти відповідей.

Рис. 2. Результати дослідження недовіри читачів до економічних видань

«Бизнес» – український російськомовний діловий тижневик. Одне з найстаріших і найвпливовіших ділових видань України. Перший номер газети побачив світ у грудні 1992 р. з легкої руки молодого підприємця Сергія Мельничука, який розробив концепцію видання. Він же став першим головним редактором газети. Тоді видання називалося «Бліц-Інформ». Через півроку, в травні 1993 р., газета змінила назву і стала виходити під назвою «Бизнес».

У 1996 р. газета почала виходити з кольоровими обкладинками, рентабельність досягла 300%. У 2003 р. «Бизнес» перейшов на повнокольорову поліграфію, одночасно змінився і його формат. Газета замість паперу формату А3 (внутрішні сторінки) почала виходити на журнальному А4. Текстова наповнення також змінилося на користь журнального формату.

Тобто, журнали майже однакового віку, але «Бизнес» пережив значно більше змін.

З метою виявлення факторів, що здатні впливати на рівень довіри читача, проведемо такий аналіз.

Щоб не ввести себе в оману різноманіття факторів завдяки суб'єктивізму диференціації соціальних групових ознак, цільовою групою ми взяли виключно читачів журналу «Бизнес». Таким чином, ми уникнули можливих соціальних відмінностей показників та привели аналіз факторів до єдиної системи порівнюваних одиниць вимірювання. При опитуванні використовувалися такі питання:

1. Чи є Ви читачем журналу «Бизнес»?

2. Якщо на перше питання Ви відповіли «так», напишіть, чому Ви довіряєте цьому економічному виданню.

Це дослідження дозволило нам виявити ряд певних факторів, що, можливо, мають зв'язок із рівнем довіри:

- візуальні (розміщення статей, шрифти, кольори, малюнки та фотографії);
- кінестетичні (якість паперу, товщина, вага журналу);
- посилення авторитету (співаторство з висококваліфікованими експертами з приводу статті);
- особисті знання (стаття, що компетентно розкриває суть питання, на якому читач розуміється особисто, викликає довіру до інших статей журналу);
- увага до конкретних деталей (глибина професійного аналізу);
- корисність статті (можливість використання в роботі);
- широкий спектр інформації у стислій формі;
- інші фактори.

Для проведення дослідження доречності вищезгаданих факторів проведено їх якісний аналіз. З метою запобігання соціально бажаним відповідям обрано методику, що де-

монструє вибір підсвідомості опитуваних. А саме, метод кольорових метафор. Бланк методу кольорових метафор для дослідження якості обраних факторів, що впливають на довіру, містить обрані фактори та інші базові поняття самої методики. Використовували стандартну методику проведення дослідження та обробки результатів.

Індивідуальний якісний аналіз за допомогою методики кольорових метафор І.Л. Соломіна продемонстрував наявність зв'язків між обраними факторами та рівнем довіри читача та дозволив перейти до кількісного аналізу наявних зв'язків.

Дослідження методом кольорових метафор показало такі результати:

1. Потреба в довірі є базовою потребою для більшості представників цільової групи, що зайвий раз доводить актуальність обраної теми.

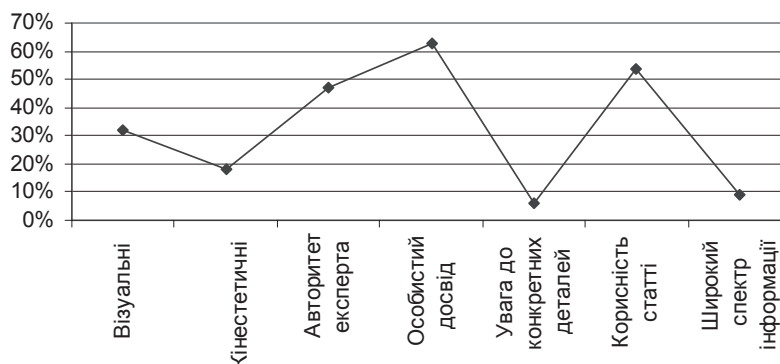
2. Пріоритетні позиції багатьох з обраних факторів підтверджують можливу наявність їх впливу на формування довіри.

3. Ототожнення деяких факторів з поняттями «моя робота», «фінансовий добробут», «професійність» свідчить про актуальність виявлених факторів.

4. Позначення журналу «Бизнес» більш привабливими кольорами, ніж журналу «Контракти» підтверджують результати попереднього аналізу на підсвідомому рівні.

Отримані результати дозволяють нам перейти до кількісного аналізу. Рівень привабливості того чи іншого фактора у співвідношенні до кількості опитуваних (рис. 3).

Вплив певних факторів на формування довіри



Примітка: На осі абсцис – визначені факторів, на осі ординат – кількість у відсотках.

Рис. 3. Розподіл значущості обраних факторів у формуванні довіри до економічного видання

Кількісний аналіз виявив тенденцію пріоритетності та міцності впливу виявлених факторів на рівень довіри за такою шкалою:

- особисті знання (стаття, що компетентно розкриває суть питання, на якому читач розуміється особисто, викликає довіру до інших статей журналу);
- корисність статті (можливість використання в роботі);
- посилання на авторитет (співавторство з висококваліфікованими експертами з приводу статті);
- візуальні (розміщення статей, шрифти, кольори, малюнки та фотографії);
- кінестетичні (якість паперу, товщина, вага журналу);
- широкий спектр інформації у стислій формі;
- увага до конкретних деталей (глибина професійного аналізу).

Висновки. Таким чином, за результатами дослідження було визначено, що, незважаючи на переважно низький рівень довіри читачів до українських фінансово-економічних видань та орієнтацію фахівців-економістів переважно на зарубіжні засоби інформації, в Україні існують журнали, яким довіряють читачі. Визначено певні фактори, що сприяють формуванню довіри до інформації, зокрема розміщення статей експертів на теми, в яких читач вважає себе професіоналом, через це довіра автоматично розповсюджується і на інші статті.

ті видання. Також важливим фактором є корисність наданої інформації, можливість її використання в професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – М.: Прогресс, 1991. – 322 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: София, 1990. – 124 с.
3. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Эксмо, 1995. – 232 с.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко – М.: Речь, 1996. – 230 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Мясищев В.Н. Структура личности и отношений человека к действительности / В.Н. Мясищев. – М.: Прогресс, 1996. – 456 с.
8. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 484 с.
9. Скрипкина Т.П. Доверие людей в процессе общения / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

Статья посвящена исследованию феномена доверия на примере доверия читателей к финансово-экономическим изданиям. В работе определены факторы, влияющие на формирование доверия к информационным источникам. Результаты исследования могут быть использованы при формировании доверительного имиджа журналов и других источников информации.

Ключевые слова: доверие, формирование доверия читателя к СМИ.

The article deals with the phenomenon of trust using as an example the trust of readers to financial and economic publications. The factors affecting the development of trust to information sources are identified. The results can be used in developing trust in the image of magazines and other sources of information.

Key words: trust, the reader's trust to media.

Надійшло до редакції 24.10.2012.

УДК 159.9:316.6

О.О. ЛОЗА,
*викладач кафедри практичної психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

Е.Е. НЕЙБУРГ,
*студентка IV курсу напрямку «Психологія»
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ РЕКЛАМИ, ЩО МІСТИТЬ СЕКСУАЛЬНІ СТИМУЛИ, РІЗНИМИ ВІКОВИМИ ГРУПАМИ

Наведено та проаналізовано результати емпіричного дослідження сприйняття та запам'ятовування різними віковими групами реклами, яка містить сексуальні стимули різної інтенсивності.

Ключові слова: сприйняття, реклама, сексуальні стимули, запам'ятовування.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Однією з яскравих ознак сучасного українського життя, а також своєрідною детермінантою трансформаційних процесів у сфері політики, економіки та культури є реклама. Нині вона виступає не тільки як з'єднувальна ланка між виробником та споживачем, але і як засіб формування цінностей та поведінкових еталонів у суспільстві. З урахуванням постійного зростання конкуренції на ринку товарів та послуг, звертає на себе увагу суттєве збільшення її кількості. Крім того, дедалі частіше зустрічається реклама, побудована без урахування специфіки рекламованого продукту та вікових особливостей цільової аудиторії. Мова йде про використання різноманітних стимулів, які покликані привертати увагу та спонукати до купівлі. Серед таких найбільш уживаними та поширеними є сексуальні, оскільки в Україні, як і в інших країнах, склалася традиція, відповідно якої їх наявність вважається запорукою великих продажів.

Однак вчені мають різні погляди щодо виправданості (перш за все психологічної та економічної) сексуально забарвленої реклами. Так, одні з них (О.А. Феофанов, Р. Мілліу, Дж. Северн, Г. Белч, Р. Харріс) вважають використання сексуальних стимулів ефективним та доцільним, інші (Д. Шульц, С. Шульц) дотримуються протилежної точки зору або зазначають, що експлуатувати їх слід дуже обережно (В. Ценьов, А. Лінн, М. Ла Тур та Т. Хенсорн). Поряд з тим варто сказати, що емпіричні дослідження сприйняття реклами, яка містить сексуальні стимули, різними віковими групами представлені лише у незначній кількості праць вчених (О.С. Козлова, В. Ценьов, Х. Кафтанджієва).

Мета дослідження. Таким чином, наявна неузгодженість наукових позицій та недостатність емпіричних розвідок з цієї тематики зумовили вибір мети нашого дослідження: вивчення особливостей сприйняття реклами сексуального змісту людьми різного віку, а також визначення її ефективності з точки зору запам'ятовування рекламованого продукту. Як гіпотези було висунуто два припущення: про існування відмінностей у сприйнятті реклами, яка містить сексуальний стимул різної інтенсивності, людьми різного віку; про існування відмінностей у запам'ятовуванні реклами залежно від наявності та інтенсивності сексуального стимулу.

Виклад основного матеріалу. На думку І. Крилова, реклама споконвічно містила «сексуальне» підґрунтя і не дарма в перекладі з французької мови означає «стратегія бажання»,

а з німецької – «любовне прагнення» [3]. Рясне використання відвертих образів у рекламі значною мірою зумовлене існуванням так званої «замісної» теорії, яка засновується на не завжди коректно зумовлених висновках З. Фрейда. Ця теорія передбачає вивільнення лібідо не безпосередньо сексуальними діями людини, а діями купівлі. Для цього у рекламі має бути сексуальний елемент, який пробудить «бажання» (аналогічно сексуальному) придбати те, що рекламується [2].

Нині сексуально забарвлену рекламу визначають як таку, що орієнтована на дорослих і звертається до сексуальних потреб адресата прямим (зображення сексуальних сцен та дій, різною мірою оголених та фізично привабливих моделей) або опосередкованим (сексуальні натяки, недомовки) чином [1]. Ступінь інтенсивності сексуальних стимулів може варіюватися залежно від кількості та якості використання так званих «стоперів», тобто таких елементів реклами, які привертають увагу. Загалом їх диференціюють на візуальні (зображення), вербальні (слогани, девізи), сигнальні (стогони, подихи), символічні (рекламна композиція з явним сексуальним підтекстом) [4]. Вважається, що дія сексуальних мотивів найбільш ефективна та виправдана у випадках, коли вони дійсно пов'язані з образом рекламованого продукту (прямо або посередньо). Наприклад, при просуванні інтимних товарів та послуг, а також парфумів, одеколонів, білизни, одягу, взуття, автомобілів і у деяких випадках солодощів [2].

Тому в нашому дослідженні з метою забезпечення репрезентативності стимульного матеріалу було обрано 20 одиниць друкованої реклами парфумів однієї марки, яка містить сексуальні стимули. Для визначення ступеня інтенсивності сексуального змісту та системи індивідуальних значень при його сприйнятті застосовано метод опитування, на основі якого рекламу було поділено на три групи інтенсивності: низьку, середню та високу, а також виокремлено список дескрипторів, які її описують та потім лягли в основу адаптованого до завдань дослідження семантичного диференціалу. Надалі випадковим чином обрано по одній одиниці стимульного матеріалу різної сексуальної інтенсивності, що з метою нівелювання чинника кольору була знебарвлена (рис. 1).



а)



б)



в)

Рис. 1. Реклама із різною сексуальною інтенсивністю:
а – низька; б – середня; в – висока

Обробка семантичного диференціалу здійснювалася за допомогою факторного аналізу методом головних компонентів з ортогональним обертанням Varimax та з нормалізацією даних за методом Кайзера, а відмінності у сприйнятті реклами визначалися на основі дисперсійного аналізу за F-критерієм Фішера.

Для діагностики якості запам'ятовування відібрано 10 одиниць друкованої реклами різноманітних солодощів, в яких сексуальне забарвлення або відсутнє взагалі, або різної інтенсивності, та створено авторський опитувальник, який було спрямовано на з'ясування ступеня та якості запам'ятованої з реклами інформації.

Як вибірку було обрано 80 осіб, з яких сформовано три різновікові групи досліджуваних: 15–17 років, 18–25 років та 26–40 років. Вибір на користь молодих респондентів обумовлений, з одного боку, їхньою безпосередньою обізнаністю щодо використання сексуальної тематики в рекламі, а з іншого – присутністю, але все ж таки різною мірою, та значущістю сексуальної сфери у житті кожної з груп.

Отримані результати дослідження свідчать, що при сприйнятті реклами різної сексуальної інтенсивності респонденти трьох груп керуються загалом двома факторами (приклад діаграми осипу факторів наведено на рис. 2.)

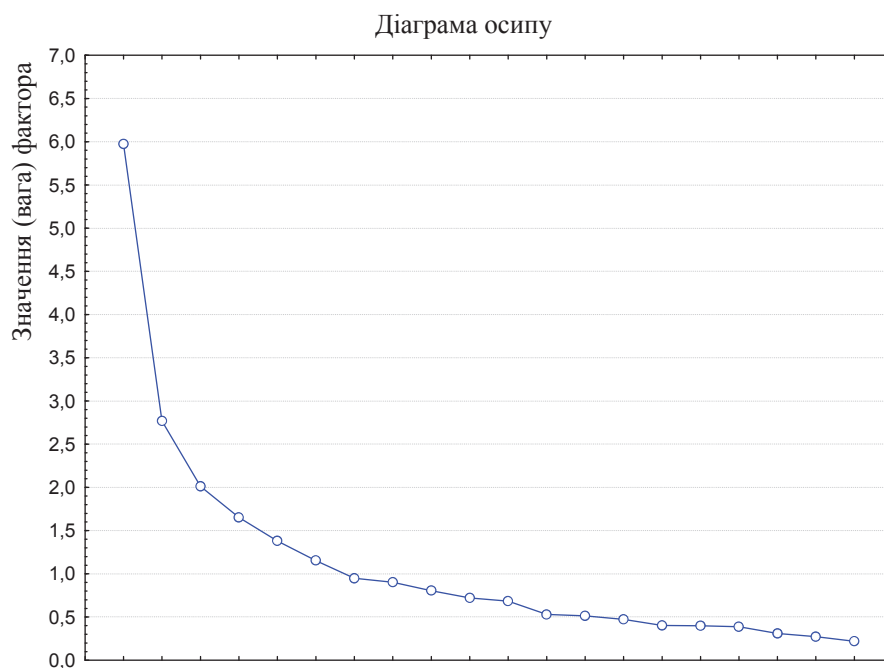


Рис. 2. Діаграма осипу факторів сприйняття реклами, яка містить сексуальний стимул

Найбільші навантаження за першим фактором (у середньому 58% дисперсії) мають дескриптори: гарна, приваблива, приємна та емоційна, а за другим (в середньому 42% дисперсії) – небанальна, незвичайна, цікава та оригінальна. Враховуючи наповнення, умовно фактори було позначено як «естетичність» та «креативність».

При аналізі відмінностей сприйняття реклами із різним ступенем сексуальності за виокремленими факторами всередині кожної групи виявилось таке. За показником естетичності у першій (наймолодшій) групі ($F = 89,32$ при $p = 0,0000$) та другій групі ($F = 3,37$ при $p = 0,0456$) знайдено статистично достовірні відмінності, при цьому найбільш естетичною в обох випадках виявилась реклама із середньою інтенсивністю сексуального стимулу. Що стосується креативності, то достовірні відмінності за цим параметром виявлено в усіх трьох групах досліджуваних, проте тут домінувала реклама із найінтенсивнішим стимулом. Саме її було оцінено респондентами як найбільш креативну.

При порівнянні оцінок реклами з низькою інтенсивністю сексуального стимулу між віковими групами отримано значущі відмінності як за естетичністю ($F = 10,04$ при $p = 0,0002$), так і за креативністю ($F = 5,65$ при $p = 0,005$). Реклама із середнім рівнем інтенсивності також значно відрізняється у сприйнятті, однак лише за показником естетичності ($F = 4,99$ при $p = 0,0102$), а найбільш сексуально забарвлена має розбіжності за обома показниками (естетичність: $F = 2,37$ при $p = 0,1031$; креативність: $F = 7,68$ при $p = 0,0012$).

Цікаво відзначити, що друга вікова група (18–25 років) з поміж інших груп оцінила рекламу із найінтенсивнішим сексуальним стимулом найвище (рис. 3).

Такий результат для нас був дещо неочікуваним, адже ми передбачали, що саме перша вікова група (15–17 років) буде найбільш позитивно налаштована, оскільки протягом цього періоду життя підвищується концентрація гормонів, що впливає на статевий потяг. Проте це не виявилось визначальним фактором при оцінці сексуальної реклами.

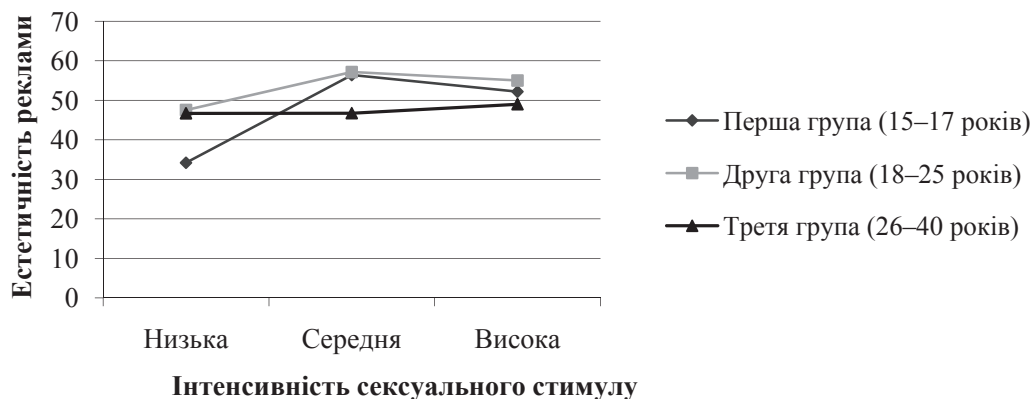


Рис. 3. Оцінювання реклами із різною інтенсивністю сексуального стимулу за фактором естетичності

Можливо, соціальна ситуація розвитку, яка пов'язана із закінченням школи та вступом до вищого навчального закладу, певним чином обумовлює спрямованість особистості не лише у бік сексуальної сфери, але й майбутнього розвитку. Або ж сексуальним стосункам приписуються більш романтичні та піднесені відтінки, тому занадто відвертий зміст не сприймається настільки позитивно, і найбільш сприятливе враження на цю вікову аудиторію справляє реклама, яка містить середню інтенсивність сексуального забарвлення (рис. 3, рис. 4).

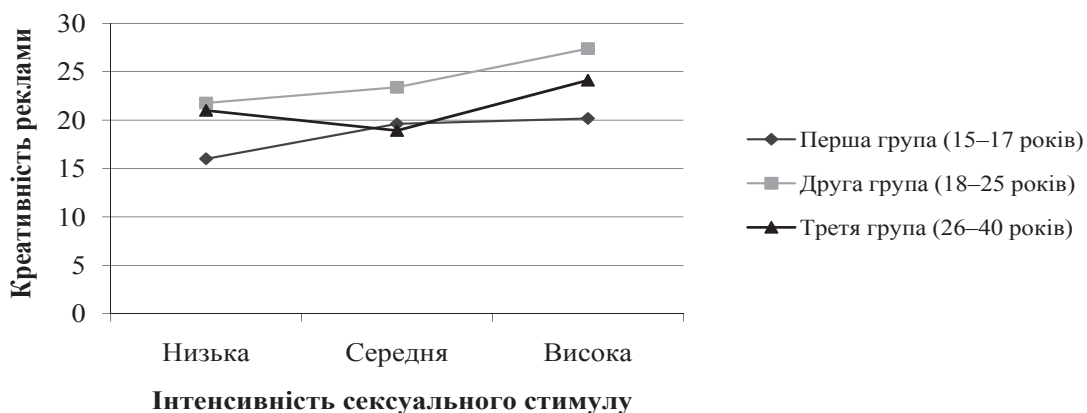


Рис. 4. Оцінювання реклами із різною інтенсивністю сексуального стимулу за фактором креативності

Натомість цю ж рекламу (із середнім сексуальним забарвленням), респонденти третьої (найстаршої) групи оцінили найнижче як за естетичністю (рис. 3), так і за креативністю (рис. 4). Вочевидь, на їх погляд, реклама має бути більш «прямолінійною та очевидною», тобто або містити, або не містити сексуальні стимули, оскільки натяки сприймаються негативно. Саме тому респонденти цієї групи рекламу із низьким та високим сексуальним змістом оцінили вище, ніж із середнім.

У свою чергу, виражене позитивне сприйняття другою віковою групою найінтенсивнішої за сексуальним змістом реклами, на нашу думку, обумовлене психологічними особливостями віку, адже протягом нього актуалізується мотив створення сім'ї та спрямованість на пошук партнера, і, відповідно, зростає інтерес до тих аспектів, які безпосередньо або

опосередковано пов'язані із успіхом у протилежної статі. Ймовірно, що сексуальні стимули відіграють у цьому сенсі важливу роль.

Для перевірки гіпотези про існування відмінностей у запам'ятовуванні реклами залежно від наявності та інтенсивності сексуального стимулу, кожній групі було запропоновано перегляд 10 зображень, після чого пропонувалось скласти перелік реклам, які запам'ятались, та брендів (торгівельна марка), які рекламувались.

Результати дослідження свідчать, що в усіх вікових групах респонденти краще запам'ятали саме ті рекламні матеріали, які мали виражене сексуальне забарвлення. Проте важливо відмітити, що вони майже не запам'ятали брендів, які відповідали цим рекламам. Це свідчить про те, що при перегляді реклами сексуального змісту людина в першу чергу концентрується саме на сексуальному стимулі, а не на товарі, який рекламується за його допомогою. При цьому чітко виявилась тенденція до запам'ятовування брендів, які переглядалися останніми та передостанніми, незалежно від того, містила ця реклама сексуальні стимули чи ні. Ймовірно, що це зумовлено «ефектом краю» – феноменом, який полягає у тому, що з розташованих у ряд елементів, найкраще запам'ятовуються ті, які знаходяться на його початку та наприкінці. Відтак, можна зробити висновок, що порядок розташування стимульного матеріалу впливає на запам'ятовування бренду значно сильніше, ніж наявність або відсутність сексуального змісту в ньому. Тобто, за результатами нашого дослідження, для запам'ятовування бренду використання сексуального забарвлення є недоцільним.

Висновки. Таким чином, результати дослідження підтвердили висунуті гіпотези про існування відмінностей у сприйнятті та запам'ятовуванні людьми різного віку реклами сексуального змісту. Виявилось, що серед молоді найбільш позитивно сприймають рекламу, що містить сексуальні стимули, особи 18–25 років. Крім того, виявилась така тенденція: чим відвертішою є реклама, тим більш естетичною та креативною її вважають. При цьому наявність інтенсивних сексуальних стимулів гальмує запам'ятовування рекламованої торговельної марки, а саме остання має бути у фокусі уваги, оскільки остаточна мета будь-якої реклами – стимуляція продажів продукту певного бренду. Відтак, використання сексуальних стимулів у рекламі має відбуватися з урахуванням вікових особливостей цільової аудиторії та особливостей її сприйняття, а також завдань, які покликана виконати реклама у кожному окремому випадку.

Список використаної літератури

1. Козлова О.С. Гендерні чинники сприйняття друкованої сексуально забарвленої реклами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О.С. Козлова. – К., 2009. – 18 с.
2. Назайкин А.Н. Эффективная продажа рекламы: практическое пособие / А.Н. Назайкин. – М.: Дело, 2002. – 306 с.
3. Хромов Л.Н. Рекламная деятельность: искусство, теория, практика / Л.Н. Хромов. – Петрозаводск: АО «Фолиум», 1994. – 308 с.
4. Ценев В. Психология рекламы / В. Ценев. – М.: Бератор-паблишинг, 2006. – 213 с.

Приведены и проанализированы результаты эмпирического исследования восприятия и запоминания разными возрастными группами рекламы, которая содержит сексуальные стимулы разной интенсивности.

Ключевые слова: восприятие, реклама, сексуальные стимулы, запоминание.

The results of the study of different age groups' perception and memorization of advertising that contains sexual elements were presented and analyzed.

Key words: perception, advertising, sexual elements, memorization

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 159.923

Г.А. ПАЛЬМ,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ МИТНИЦІ

Статтю присвячено аналізу стресу робочого простору, який виникає внаслідок взаємодії організаційного та професійного стресів. Розглянуто проблему протидії стресу. Аналізується поняття психологічного подолання стресів (копінгу). Наведено результати емпіричного дослідження особливостей стратегій психологічного подолання стресу працівників митниці.

Ключові слова: організаційний стрес, професійний стрес, копінг, стратегії психологічного подолання.

Однією з суттєвих ознак сучасного суспільства є тенденція до підвищення стресогенності життєвого простору, яка пов'язана з глобальними соціальними, політичними, економічними змінами, інтенсифікацією у сфері виробництва та освіти, збільшенням кількості природних та техногенних катастроф. Під впливом психологічних, соціально-економічних і технологічних змін змінюється і робочий простір людини: поширюються інформаційні та комунікаційні технології; інформаційна глобалізація призводить до змін у шаблонах роботи, підвищує вимоги до професіоналізму працівника; збільшується складність і кількість професійних завдань і форс-мажорних ситуацій, які вимагають високої швидкості прийняття рішень тощо. Усе це значно підвищує ризик виникнення професійного стресу, хвороб, знижує працездатність, продуктивність та якість життя в цілому.

Дослідження Міжнародної асоціації управління стресом (ISMA), яке було проведено у Великобританії у 2002 р., показало, що 64% опитаних відчували стрес на роботі за останні 12 місяців, при тому, що у 2001 р. аналогічний показник складав 53%. 57% опитаних визнали, що за минулий рік переживання стресу стали сильнішими. Найбільш поширеними джерелами стресу в робочому середовищі було названо: занадто великий обсяг роботи (62%), стислі терміни виконання завдання (58%), агресивний стиль керівництва або погана комунікативна система (49%), робоче середовище без підтримки (43%) і проблеми з досягненням прийнятного балансу робота/особисте життя (42%). Більше половини респондентів (58%) очікують, що з такими ж або сильнішими наслідками стресу вони зіткнуться і в майбутньому [3, с. 10–11].

У науковій літературі сьогодні використовують два поняття стресу робочого простору – організаційний і професійний стрес. Ці поняття перетинаються, але не збігаються повністю. Диференціація понять пов'язана з виокремленням основних чинників стресу: організаційних проблем або специфіки професійної діяльності. Професійний стрес виникає як реакція на труднощі та спеціальні вимоги з боку професії. Він також багато в чому пов'язаний із суб'єктивним образом професійного розвитку і самореалізації особистості. Організаційний стрес – «психічне напруження, пов'язане з подоланням недосконалості організаційних умов праці, з високими навантаженнями при виконанні професійних обов'язків на робочому місці у конкретній організаційній структурі..., а також з пошуком нових неординарних рішень при форс-мажорних обставинах» [3, с. 58]. Зрозуміло, що професійний та організаційний стрес постійно взаємодіють, призводячи до виникнення загального стресу професійної діяльності або стресу робочого простору.

Негативні наслідки взаємодії суб'єкта праці з професійною діяльністю в певних організаційних умовах втілюються у стрес-синдромах як сукупності відносно стійких проявів стресового реагування в типових професійно-важких або стресогенних ситуаціях. Стресове реагування має свої поведінкові, фізіологічні, когнітивні та емоційні прояви.

Стрес-синдроми можуть призводити до стійких особистісних змін, зокрема до професійного вигорання, професійних деструкцій і деформацій. Професійне вигорання є відповіддю на професійні стреси, яка складається з трьох компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції професійних обов'язків.

Проблема протидії стресу знайшла втілення у понятті «копінг» (від англ. *cope* – успішно впоратися, подолати). У концепціях копінгу робиться спроба описати процес, який починається з переробки інформації і через стресові емоції призводить до адаптивних реакцій людини [1; 3]. Сутність копінгу полягає в ефективній адаптації людини до вимог ситуації. Основні завдання копінгу:

- 1) мінімізація негативного впливу обставин і підвищення можливостей відновлення;
- 2) терпіння, пристосування і регулювання, перетворення життєвих ситуацій;
- 3) підтримка позитивного «образу Я», впевненості у собі;
- 4) підтримка емоційної рівноваги;
- 5) підтримка, збереження достатньо тісних стосунків з іншими людьми [2].

Успішність подолання залежить від того, наскільки реалізовані перелічені завдання. Подолання є успішним, якщо воно: усуває фізіологічні і зменшує психологічні прояви напруги; надає можливість відновити достресову активність; захищає людину від психічного виснаження.

Єдиної класифікації стратегій подолання (копінг-стратегій) не існує. Найбільш розповсюдженим є виділення двох основних модусів психологічного подолання, спрямованого на:

- 1) вирішення проблеми;
- 2) змінення власного стану і ставлення до ситуації [3, с. 220].

Отже, стреси професійної діяльності, які можуть викликати професійні деформації у вигляді емоційного вигорання, актуалізують у людини механізми подолання та адаптації. Процеси подолання обумовлюються складною взаємодією особистісних і соціальних чинників, типом стресової ситуації та особливостями копінг-стратегії, яку обирає людина. У різних професійних ситуаціях у різних людей процес подолання має загальні і специфічні особливості, дослідження яких є актуальним теоретичним та практичним завданням. Нами досліджувалися особливості стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників митниці.

Діяльність митника – складний і багатоаспектний процес. Об'єктом цієї діяльності є людина (фізична особа або представник юридичної особи), тому її успішність багато в чому залежить як від особистості самого працівника митниці, так і від особливостей іншого учасника зовнішньоекономічної діяльності, його ставлення до працівника митного органу і процесу ділового та особистого спілкування.

Діяльність митника належить до видів діяльності, які відбуваються в екстремальних умовах. Це перш за все пов'язане з великим нервово-психічним навантаженням, особливо на етапах п'ятиступінчастого митного контролю, результат якого показує, наскільки ефективно працював митник протягом тривалого часу. При цьому працівник митниці повинен виявляти високий самоконтроль, оскільки його емоційний стан впливає на інших учасників зовнішньоекономічної діяльності. Крім того, діяльність митника є часто нерегламентованою, з необмеженим обсягом роботи. Екстремальність умов роботи митника виявляється й у високому ступені професійного ризику.

Суттєві особливості діяльності митника пов'язані з комунікативною сферою. Митник постійно перебуває у взаємозв'язках з багатьма структурами, які забезпечують процес митного оформлення, він включений у різнобічні стосунки з адміністрацією, колегами, учасниками зовнішньоекономічної діяльності, уповноваженими банків, торгівельно-промисловою палатою та іншими організаціями. При цьому взаємодія митника з учасниками зовнішньоекономічної діяльності здійснюється не лише у відділі митного оформлення, але і поза ним – на територіях учасників. У цих випадках митникам доводиться виконувати

ти адміністративні ролі і правоохоронні функції. Багатофункціональність є однією з особливостей діяльності посадової особи митного органу.

У дослідженні, метою якого було виявлення психологічних особливостей подолання стресу професійної діяльності у працівників митної служби, взяли участь 30 осіб з різним стажем роботи у митниці.

Для діагностування рівня організаційного стресу (ОС) та стратегій подолання було застосовано методики:

1. «Шкала організаційного стресу» Р. Макліна, російськомовна адаптація Н.Є. Водоп'янової. Ця шкала вимірює чутливість до ОС, пов'язану з недостатнім умінням спілкуватися, приймати цінності інших людей, адекватно оцінювати ситуацію без завдавання шкоди своєму здоров'ю і працездатності [3, с. 62–69].

2. «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» С. Хобфолла, російськомовна адаптація Н.Є. Водоп'янової та Є.С. Старченкової. Методика дозволяє визначити ступінь конструктивності копінг-стратегій як найважливішого ресурсу професійної адаптації та стійкості до вигорання [3, с. 251–260].

На рис. 1 показано загальний рівень чутливості до ОС залежно від стажу роботи на митниці (чим вищий показник, тим більш уразлива людина до стресу професійної діяльності).

Середній індекс ОС у досліджуваних митників склав 50,3 бала, що свідчить про високий рівень чутливості до організаційного стресу, але цей результат ненабагато вищий за показник середнього рівня (< 30 балів – висока толерантність до організаційного стресу, 40–49 балів – середня стрес-толерантність, ≥ 50 – висока чутливість до стресу). Найбільш чутливими до стресу виявилися співробітники з виробничим стажем 13–18 років (53 бали) та 19–24 роки (57,4).

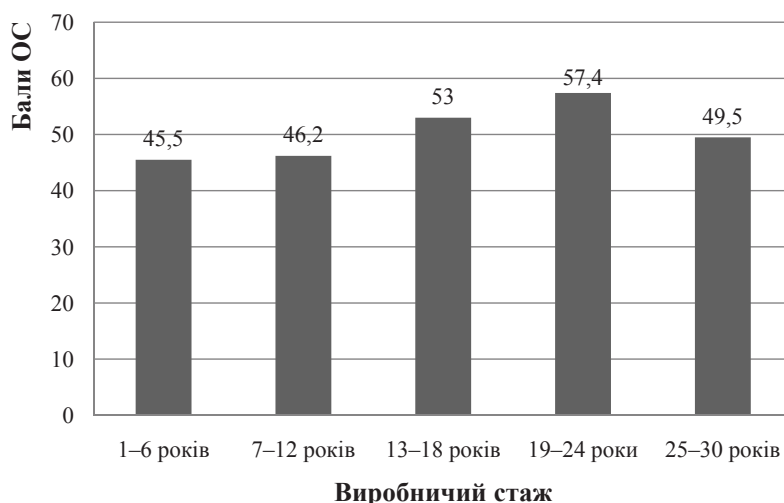


Рис. 1. Рівень чутливості до організаційного стресу залежно від виробничого стажу

Індекс ОС складається з показників 5 субшкал: здатність до самопізнання, широта інтересів, прийняття цінностей інших людей, гнучкість поведінки, активність та продуктивність. Саме ці особистісні особливості «переломлюють» об'єктивні стрес-фактори, від них, на думку авторів методики, залежить, наскільки гостро буде реагувати людина на професійний стрес (рис. 2).

Найбільш уразливими до ОС працівники митниці є за показниками «гнучкість поведінки» та «активність та продуктивність», їм буває важко знайти вихід з проблемних виробничих ситуацій, вони хвилюються з приводу збереження робочого місця, але сама робота не приносить великого задоволення. Саме ці чинники найчастіше сприяють підвищенню чутливості до ОС.

У 1994 р. С. Хобфолл запропонував модель «поведінки подолання» і шкалу SACS, побудовану на основі цієї моделі. На відміну від інших моделей копіngu, подолання розгляда-

ється як стратегії (тенденції) поведінки, але не як її окремі типи. Модель С. Хобфолла має дві основні осі: просоціальна стратегія – асоціальна стратегія, активна стратегія – пасивна стратегія і одну додаткову вісь: пряма стратегія – непряма стратегія. Кожна стратегія виявляється у певних моделях поведінки, які діагностує шкала SACS (табл. 1).

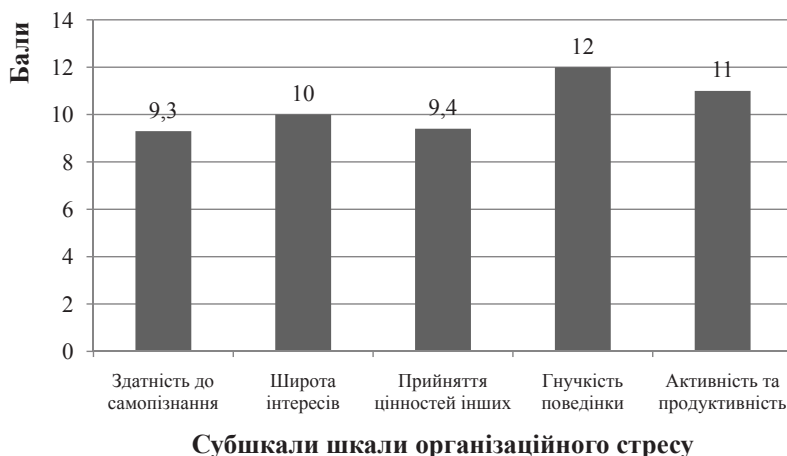


Рис. 2. Показники уразливості до організаційного стресу

Таблиця 1

Стратегії і моделі подолання

Стратегія подолання	Модель поведінки (дії)
Просоціальна	Встановлення соціального контакту
	Пошук соціальної підтримки
Асоціальна	Асоціальні дії
	Агресивні дії
Активна	Асертивні дії
Пасивна	Обережні дії
	Уникнення
Пряма	Імпульсивні дії
Непряма	Маніпулятивні дії

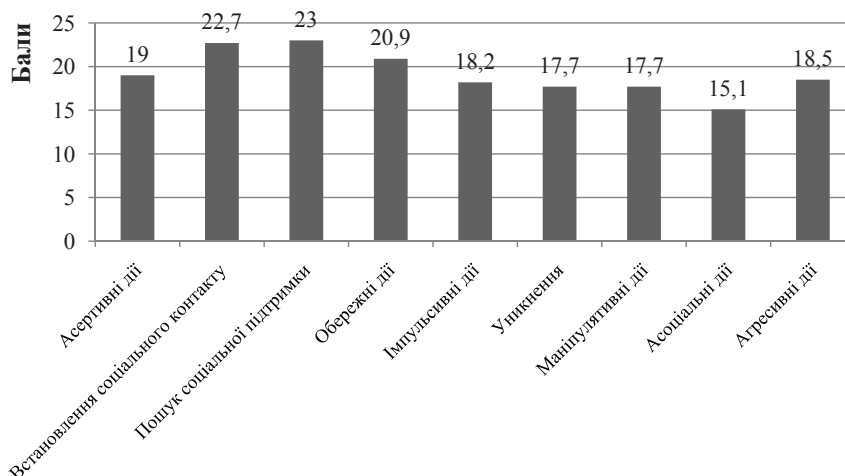
Залежно від ступеня конструктивності стратегії моделі поведінки можуть сприяти або перешкоджати успішності подолання професійних стресів, а також впливати на збереження здоров'я людини.

У цілому у досліджуваних митників переважають такі моделі подолання, як «встановлення соціального контакту» і «пошук соціальної підтримки»; найменше застосовуються асоціальні дії (рис. 3).

Усі досліджувані були поділені за рівнем чутливості до ОС на три групи та аналізувалися найбільш поширені моделі подолання у кожній групі. У групі з високим рівнем чутливості до ОС (17 осіб) переважає просоціальна стратегія подолання «встановлення соціального контакту», у групі із середнім рівнем (12 осіб) – просоціальна стратегія «пошук соціальної підтримки». Низький рівень толерантності до ОС виявився тільки в 1 особи, в якій переважає активна стратегія подолання – асертивні дії. На підставі цих результатів можна зробити висновок, що досліджувані працівники митної служби віддають перевагу здоровим моделям подолання складних (стресогенних) ситуацій у професійній діяльності – просоціальним і активним.

Цей висновок підтверджують і результати встановлення індексу конструктивності стратегій подолання (ІК). Низька конструктивність була встановлена тільки в 1 досліджува-

ного (3,3%), середню конструктивність продемонстрували 8 осіб (26,7%), високу – 21 особа (70%).



Моделі поведінки

Рис. 3. Моделі поведінки митників, спрямованої на подолання стресу

Проведене дослідження показало, що, незважаючи на високу стресогенність виробничої ситуації, більшість працівників митниці успішно долають стреси професійної діяльності, застосовуючи конструктивні стратегії подолання. У той же час ними використовуються далеко не всі резерви подолання. У багатьох досліджуваних спостерігається негнучкість поведінки і пасивність у відновленні життєвих сил, зокрема нехтування активними формами відпочинку. Цілеспрямована робота з розвитку цих резервів подолання може сприяти розвитку більшої стресостійкості та зниженню чутливості до організаційних стресів працівників митниці.

Список використаної літератури

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ, 2006. – 528 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

Статья посвящена анализу стресса рабочего пространства, который возникает в результате взаимодействия организационного и профессионального стрессов. Рассмотрена проблема противостояния стрессу. Анализируется понятие психологического совладания (копинга). Приведены результаты эмпирического исследования особенностей стратегий психологического преодоления у сотрудников таможи.

Ключевые слова: организационный стресс, профессиональный стресс, копинг, стратегии психологического совладания.

The article is devoted to the analysis of working space stress that arises as a result of organizational and professional stresses interaction. The issue of opposition to stress is considered. The concept of coping behavior is analyzed. The results of empiric research of strategies features for psychological overcoming in Customs officers are given,

Key words: organizational stress, professional stress, coping, strategies of coping behavior.

Надійшло до редакції 7.09.2012.

УДК 159.923

А.В. СКЛЯР,

*спеціаліст з SMM (Social Media Marketing) – просування брендів у соціальних мережах,
студентка II курсу перепідготовки за напрямом «Психологія»
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ЖИТТЄВІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ

У статті розглянуто результати дослідження уявлень про щастя у буденній свідомості. Наведено різні точки зору людей на визначення щастя та шляхи його досягнення. Наведено типологію уявлень про щастя та описано відмінності цих уявлень у чоловіків і жінок.

Ключові слова: щастя, потік, життєві уявлення, семантичні зв'язки.

Постановка проблеми. Проблематика щастя хвилює уяву людства не одну сотню років. Ми відчайдушно прагнемо стати щасливими людьми. Щодня, бажаючи один одному отримання задоволення від життя, особистого благополуччя або багатьох щасливих років життя, ми навіть не розуміємо того, що включають в себе наші побажання. Чого саме ми бажаємо іншій людині? Щастя? А що це? Як описати цей стан? І чи стан це взагалі?

Сьогодні існує величезний вибір літератури на тему «Як стати щасливою людиною». Автори пропонують різноманітні методики, дають безліч рекомендацій, запрошують на навчальні програми. Інтернет повний позитивних правил і порад. Психологічні журнали друкують статті про те, як перестати турбуватися і почати нове щасливе життя. Навколо тільки й розмов, що про щастя. Тільки точно сказати про те, що ж це таке ніхто не може. Нам тільки пропонують зробити ряд певних дій, внаслідок яких ми отримаємо таке бажане і далеке від нас ЩАСТЯ. Але дуже часто після відвідування семінарів або прочитання позитивної літератури з'являється легке розчарування від того, що ми ні на крок не наблизилися до того, чого спочатку бажали – до нашого особистого стану щастя.

У кожної людини існує своє суб'єктивне визначення щастя. У зв'язку з цим вона дає рекомендації і поради щодо побудови щасливої долі. Але те, що приводить у захоплення одного, не обов'язково виявиться приємним для іншого. Розглядаючи щастя як об'єкт психологічного дослідження, предметом аналізу ми обрали життєві уявлення про щастя.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У психологічному словнику щастя розглядається як стан задоволеності: «Задоволеність – суб'єктивна оцінка якості тих чи інших об'єктів, умов життя і діяльності, життя в цілому, відносин з людьми, самих людей, в т.ч. і самого себе (самооцінка). Високий ступінь задоволеності життям, очевидно, є те, що іменується щастям; близький конструкт – і психологічне (суб'єктивне) благополуччя» [4, с. 481].

Задоволеність життям відображає оцінку людиною її власного життя. Але навколо нас тисячі людей, що прагнуть до задоволеності, але не зовсім розуміють що ж це таке, вони хочуть бути щасливими, але не розуміють, що таке щастя. Для того щоб прийти до певного стану, необхідно для початку цьому стану дати визначення. Перефразуючи Козьму Пруткову, хочеться сказати: «Хочеш бути щасливим? Спочатку визнач поняття щастя».

Є.П. Ільїн пише: «поняття «щастя» є складним, що має як когнітивний, так і емоційний компонент, який відображає як оцінку свого існування, так і ставлення до себе як до щасливої чи нещасної людини. При цьому чітких і єдиних для всіх людей критеріїв щастя немає» [3, с. 331].

Виклад основного матеріалу. Для визначення життєвих уявлень про щастя в кількох соціальних мережах (vkontakte, livejournal) користувачам нами пропонувалося продовжити фразу: «Щастя – це ...». Усього було опитано 100 осіб. У результаті опитування всі відповіді було поділено на три групи:

1. Щастя як радість життя і гармонія з навколишнім світом.
2. Щастя як добрі стосунки з іншими людьми і їх присутність у власному житті.
3. Щастя як досягнення конкретних бажань (рис. 1).

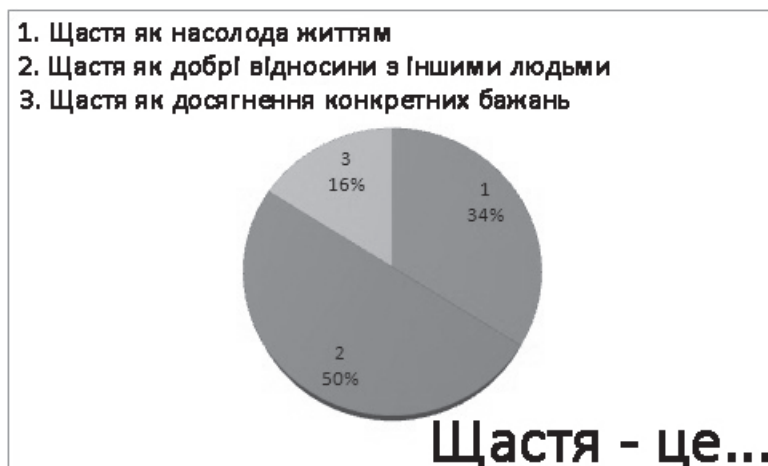


Рис. 1. Групи відповідей на питання «Що таке щастя?», які найчастіше зустрічаються

Потім у соціальній мережі vkontakte в групі <http://vk.com/club27018646> було опубліковано анонімне опитування, спрямоване на виявлення найбільш істотних чинників щастя (рис. 2). В опитуванні взяли участь 182 чоловіки, і тут розподіл відповідей виявився трохи іншим. Розглянемо його докладніше.

Як ви думаєте, за допомогою чого можна досягти стану щастя?

1. Відчуваючи і насолоджуючися кожною миттю життя, перебуваючи в гармонії і потоці, що відбувається навколо тебе.

137 75,3%

2. Спілкуючись і проводячи час з близьким, значущими для тебе людьми.

36 19,8%

3. Реалізувавши власні поставлені цілі. Отримання конкретних матеріальних речей.

9 4,9%

Проголосувало 182 чоловіки.

Отримати код

Рис. 2. Розподіл відповідей на питання «За допомогою чого можна досягти стану щастя?»

1. Щастя як насолода життям і гармонія з навколишнім світом

Щастя – це радість життя і гармонія з навколишнім світом. Саме так вважають 75,3% опитаних респондентів, що брали участь в анонімному опитуванні, а також 34% тих, хто описав свій особистий стан щастя саме в цьому контексті. До цієї групи визначень щастя входять ті, які пов'язують його з можливістю насолодитися самим станом життя, відчути радість і гармонію. У табл. 1 наведено деякі типові відповіді цієї групи. Ці визначення схожі на опис стану потоку, про який писав М. Чіксентміхайї у своїх книгах [7; 8]. Це стан оптимального переживання – повного злиття зі своєю справою, поглинання нею, коли не відчуваєш часу, самого себе, коли замість втоми виникає постійний приплив енергії. Люди, які відчувають потік, описують його як особливий стан душі, коли у свідомості запановує внутрішня

гармонія, коли те чи інше заняття стає цікавим і значущим саме по собі, незалежно від важливості кінцевого результату. Життя заради самого життя, злиття з ситуацією тут і зараз, а не перебирання думок минулого і майбутнього, чітка концентрація на дії, що відбувається саме зараз, усвідомлення себе, відчуття чистого захвату.

Таблиця 1

Щастя як радість життя і гармонія з навколишнім світом (типіві відповіді)

№	Визначення поняття «щастя»
1	Щастя – це саме життя! Щастя – це посміхатися, сміятися, не впадати у відчай, бути завжди самим собою, любити ... життя дано одне, і кожен день, хай як би він не закінчився, повинен приносити хоч трошки щастя в наш світ і наші душі
2	Щастя – це кожна мить життя
3	Щастя – це коли ти живеш, і в тебе є завтра
4	Щастя – це саме життя ...
5	Щастя – це стан задоволення, гармонії. Це момент, коли я відчуваю себе тут і зараз, і мені це подобається
6	Щастя – це результат гармонії. Коли твої тілесні і духовні пориви «живуть» у злагоді
7	Щастя – це коли серце наповнене любов'ю до людей і взагалі до світу
8	Щастя – це бути Собою в Гармонії і Любові. Бути Любов'ю. Світити Любов'ю! Ти для Світу і Світ для Тебе!
9	Щастя – це життя! З прикращами і радощами!
10	Щастя – це життя, якщо воно справжнє!
11	Щастя – це наповненість Любов'ю
12	Щастя – це внутрішній стан. Усвідомлення того, що все, що відбувається з тобою, є благо. Щастя – це розуміння себе, людей, природи, всього, що навколо нас, розуміння своєчасності всього, що відбувається навколо тебе, і необхідність того, що відбувається, його закономірності

2. Щастя як гарні відносини з іншими людьми і їх присутність у власному житті

У книзі «Психологія щастя» М. Аргайл пише про те, що «соціальні відносини дуже сильно впливають на відчуття щастя та інші аспекти благополуччя. Не виключено, що вони – єдине найважливіше джерело щастя» [1, с. 87]. Складно погодитися з тим, що спілкування з іншими людьми – це єдине джерело щастя, однак як одне із основних воно чітко простежується в багатьох дослідженнях. Зокрема, 50% опитаних респондентів у своїх визначеннях щастя посилалися на наявність дітей, коханої людини, родини, близьких людей, друзів (табл. 2).

Таблиця 2

Щастя як гарні відносини з іншими людьми і їх присутність у власному житті (типіві відповіді)

№	Визначення поняття «щастя»
1	Щастя – це сім'я
2	Щастя – це коли між людьми немає сотень невимовних слів
3	Щастя – це коли поруч близькі та рідні люди
4	Щастя – це те, що ми даруємо свої почуття іншим, а вони відповідають нам взаємністю
5	Щастя – це діти
6	Щастя – це кохати і бути коханим
7	Щастя – це коли всі живі
8	Щастя – це те, що живеш з користю для інших і для себе. Робиш добро до всього навколишнього на благо життя
9	Щастя – це провести день з коханою людиною
10	Щастя – це коли посміхаються мої діти
11	Щастя – це коли мама здорова і посміхається, коли щось виходить, коли друзі шукають тебе, коли твоя дитина радіє життю
12	Щастя – це здоров'я рідних і близьких. Щастя – це кохати і бути коханою

Наявність навколо нас інших людей дуже сильно впливає на якість нашого життя. У компанії друзів і рідних чи просто в компанії люди схильні відчувати себе більш щасливими. М. Чікентміхайї пише, що «якщо попросити індивіда перелічити приємні заняття, здатні на цілий день поліпшити його настрій, швидше за все, в його списку будуть такі пункти, як «бути разом з радісними людьми», «бачити, що іншим цікаво те, що я говорю», «проводити час з друзями» і «відчувати себе сексуально привабливим» [7, с. 610].

З усього зовнішнього світу найголовнішу участь у щасті людини беруть люди. Для щастя, стверджував Гольбах, «більш за все потрібна людині людина» [6, с. 120]. Щастя – це відчуття хвилин радості, проведених з друзями, дітьми, коханою людиною. Це приємні емоції під час зустрічей і спілкування. Людині важливо відчувати себе прийнятою і зрозумілою іншими людьми, важливо отримувати відповідні почуття, бути потрібною. Наявність міцних дружніх зв'язків допомагає подолати життєві негаразди і труднощі, поділити радості і прикраси, обговорити болючі проблеми. Кожна людина, що з'явилася в нашому житті, відкриває інший погляд на світ, дає можливість відчути новизну того, що відбувається навколо нас.

Перебування в товаристві друзів і коханих людей піднімає настрій. Два провідні фахівці з позитивної психології Ед Дінер і Мартін Селігман обстежили дуже щасливих людей і порівняли їх з тими, хто був менш щасливий. І виявилось, що єдиний зовнішній фактор, який відрізняє одну групу від іншої, – це наявність «глибоких і задовольняючих взаємин з іншими людьми» [2, с. 161]. Проводити час з друзями, рідними або романтичними партнерами необхідно (хоча само по собі і недостатньо) для щастя.

3. Щастя як досягнення конкретних бажань

Для деяких людей мрії і бажання – головне джерело щастя. Вони живуть очікуваннями майбутніх звершень, відкриттів, і саме цей стан допомагає їм бути щасливими в певний момент. Передчуття від реалізації задуманого, як правило, набагато яскравіше і сильніше в емоційному плані, ніж саме здійснення бажання. У результаті опитування 16% респондентів охарактеризували щастя як наявність конкретних речей і реалізацію задуманих бажань (табл. 3).

Таблиця 3

Щастя як досягнення конкретних бажань (типові відповіді)

№	Визначення поняття «щастя»
1	Щастя – це здоров'я і достаток
2	Щастя – це вдале поєднання любові, здоров'я і багатства
3	Щастя – це коли збуваються мрії і виконуються бажання
4	Щастя – це мати те, що тобі потрібно, і не бажати більшого
5	Щастя – це коли все стає на свої місця після довгої і болісної боротьби з собою
6	Щастя – це ходити на тренування
7	Щастя – це коли всі здорові і ситі, коли сонечко над головою і мрія в душі
8	Щастя – це відповідати в реальності ідеальному уявленню про себе
9	Щастя – це жити саме так як хочеться і не боятися це втратити. Розуміти, що ніщо не загрожує. У кого з чим в житті проблеми – рішення це і є щастя. Кому – щоб діти не хворіли, кому – щоб кішка, мені – щоб не брехала кохана людина
10	Щастя – це коли є можливості (шанси). І подвійне щастя – коли ти реалізував ці можливості (шанси)
11	Щастя – це самореалізація, гідна робота, матеріальна незалежність
12	Щастя – це коли ти знаходиш знов те, що втратив. Коли зумієш знову воскресити в собі любов. Коли радієш блакитному небу, щирому слову, другу, що повернувся до тебе
13	Щастя – це коли тобі не потрібно прикидатися, і ти можеш бути собою
14	Щастя – це займатися улюбленою справою і за це отримувати гарні гроші
15	Щастя – це бути цілком собою, ніколи не поступатися своєю честю і своїми переконаннями, це займатися улюбленою справою
16	Щастя – це вміння втілювати свої мрії

Бажання досягнути поставленої мети допомагає людині йти слідом за нею. І відчуття того, що в тебе є те, до чого ти прагнув, викликає захват і ейфорію. Усвідомлення власних

бажань дає величезний запас енергії. Виділити свої цілі, прорахувати кроки, що ведуть до їх реалізації та досягнути задуманого, – усе це викликає стан щастя і радості.

Цілі і бажання надають нашому життю сенс і зміст, роблять його яскравішим і щасливішим. Нам набагато простіше пережити тяжкі часи, якщо є щось, чого ми досягнемо, коли цей період закінчиться. Цілі закладають фундамент нашого щастя. Люди часто вважають, що основними умовами щастя є комфорт і розкіш, проте насправді для щастя нам потрібно мати те, що викликало б у нас ентузіазм.

М. Чіксентміхайї пише: «якщо мета дійсно захоплює людину, пропонує їй ясні правила гри і потребує концентрації та залученості, сенс життя можна вважати знайденим» [7, с. 787]. Ті, хто відчувають наявність сенсу у своєму житті, зазвичай мають досить складну і захоплюючу мету, на яку вони спрямовують свою енергію і яка надає значущості їх існуванню. Можна сказати, що вони відчувають своє призначення. Щоб досягнути стану гарного настрою, необхідно поставити перед собою мету: перемогти в грі, подружитися з кимось – одним словом, певним чином чогось добитися. Мета сама по собі звичайно не дуже важлива – вона повинна лише послужити об'єктом для концентрації уваги індивіда і залучити його в захоплюючу і цікаву діяльність. Так само деяким вдається знайти мету, йти до якої можна протягом усього життя.

Якщо людина рішуче прагне до важливої мети, і вся її різноманітна діяльність зливається в єдине потокове переживання, в її свідомості встановлюється гармонія. В особистості, яка знає, чого хоче і цілеспрямовано працює для реалізації своїх бажань, не виникає конфліктів між почуттями, думками і діями, про такого індивіда можна сказати, що він досяг внутрішньої гармонії. Той, хто знайшов гармонію, завжди знає, що його психічна енергія не витрачається даремно на сумніви, жаль, почуття провини чи страху, а спрямована на корисну справу – не важливо, чим він займається і що відбувається навколо. Саме ця внутрішня врівноваженість і породжує силу і спокій, якими ми захоплюємося в людях, які живуть у мирі з самими собою.

Намір, рішучість і внутрішня гармонія надають нашому життю сенс і цілісність, перетворюючи його в одне нескінченне потокове переживання. Людина, яка досягла такого стану, навряд чи коли-небудь буде переживати незадоволеність.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення семантичного простору поняття «щастя». Для цього застосовувалася методика кольорових метафор І.С. Соломіна, за допомогою якої можна виявити семантичні зв'язки різних понять у свідомості людини [5].

У дослідженні взяли участь 40 осіб – 20 жінок і 20 чоловіків віком 30–40 років. Було використано стандартні категорії понять І.Л. Соломіна, і на їх підставі було прораховано відсоток загальної кількості згадувань кожного поняття, яке пов'язане з поняттям «щастя», тобто позначене однаковим кольором (рис. 3). Найбільш високий показник займає «радість» (65%). Потім іде «свобода» (60%) і «творчість» (57,5%). Також високі показники у таких поняттях, як «яким (якою) я хочу бути» (50%), «моя дитина» (47,5%), «моє майбутнє» (45%). За ними йдуть поняття «сім'я» (40%), «який (яка) я насправді» (40%), «любов» (37,5%), «спілкування» (37,5%), «відпочинок» (37,5%).

Можна зробити висновок, що щастя – це відчуття радості, свободи і реалізація творчого потенціалу. Половина опитаних бачить щастя в тому, щоб стати тими, ким вони хочуть бути, наблизитися до свого «ідеального Я». Має значення наявність соціальних відносин – дитина, сім'я, спілкування, любов, відпочинок. Велика частина відповідей асоціювалася зі словом «майбутнє», тому можна говорити про очікування щастя, а не про його наявність у певний момент.

Було також виявлено, що між чоловіками та жінками існують певні відмінності у сприйнятті щастя. У чоловіків на першому місці знаходиться «свобода» (65%), потім ідуть «радість» (55%) та «творчість» (55%) Після них – «яким я хочу бути» (50%), «моя дружина» (50%). Для щастя чоловіків також важливі «любов» (45%), «відпочинок» (45%), «моя дитина» (40%), «упевненість» (40%), «довіра» (40%).

У жінок на першому місці знаходиться «радість» (75%), потім ідуть «творчість» (60%), «свобода» (55%), «моя дитина» (55%). За ними – «спілкування» (45%) та «сім'я» (45%).

Можна зробити висновок, що спілкування і творчість приносять жінкам більше щастя, ніж чоловікам. Також чоловіки частіше асоціюють щастя зі свободою, а жінки – з радістю і творчістю. Чоловікам для щастя важливіше відчувати впевненість (40%), ніж жінкам (15%).



Рис. 3. Поняття, що зустрічаються найчастіше поряд з поняттям «щастя» у всіх респондентів

Висновки. Розуміння щастя – суто індивідуальне. Однак, узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що, на думку наших сучасників, щастя – це насолода життям та гармонія з навколишнім світом, гарні відносини з іншими людьми, досягнення конкретних бажань, відчуття задоволення від навколишнього середовища. Щастя є результатом творчої самореалізації і свободи вибору і дій. Такі емоційні стани допомагають наблизитися до себе справжнього, відчувати щасливі моменти життя. Також 50% респондентів бачать щастя в тому, щоб стати тими, ким вони хочуть бути, наблизитися до свого «ідеального Я». Має значення наявність соціальних відносин – дитина, сім'я, спілкування, любов, відпочинок.

Поки ми відчуваємо – ми живемо. Поки ми відчуваємо життя – ми щасливі. Взаємозв'язок радості, свободи і творчості дарує людині відчуття життя, а також миті щастя.

Список використаної літератури

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 270 с.
2. Бен-Шахар Т. Научиться быть счастливым / Т. Бен-Шахар. – Минск: Попурри, 2009. – 240 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
5. Соломин И.Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики / И.Л. Соломин // Школьные технологии. – 2008. – №1. – С. 159–168.
6. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В.Татаркевич. – М.: Прогресс, 1981. – 368 с.
7. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.

8. Чиксентмихайи М. В поисках потока. Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи. – М.: Basic Books, 1998. – 1122 с.

В статье рассмотрены результаты исследования представлений о счастье в обыденном сознании. Представлены различные точки зрения людей на определение понятия счастья и путей его достижения. Приведена типология представлений о счастье и описаны отличия этих представлений у мужчин и женщин.

Ключевые слова: счастье, поток, жизненные представления, семантические связи.

In the article the results of research of ideas concerning happiness in ordinary consciousness are discussed. Different points of view of people are presented on defining the concept of happiness and ways of its achievement. The typology of everyday life ideas of happiness are presented and the differences in these ideas for men and women are described.

Key words: happiness, stream, everyday life ideas, semantic connections.

Надійшло до редакції 24.10.2012.