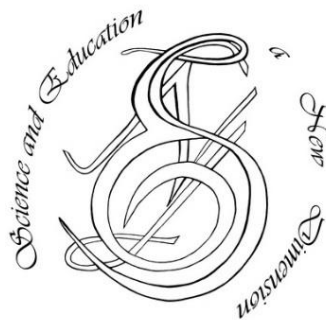


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



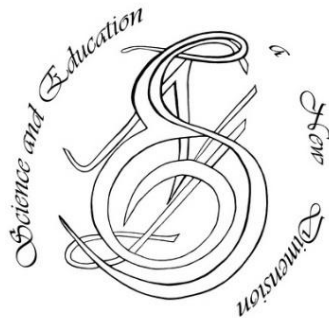
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(28), Issue 55, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Valentina Orlova, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	7
On the problem of value-oriented teaching in natural-science school subjects <i>M.D. Dimova, D.Y. Dimova</i>	7
Spiritual and Value Self-determination of Student's Personality in Educational Space of High School <i>V.V. Lappo</i>	10
Детермінанти динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України <i>О.В. Асадчих, О.О. Хамрай</i>	13
Реализация деятельностного подхода в компьютерных обучающих программах <i>Б.И. Бешевли, И.Н. Пустынникова</i>	17
Використання медіаосвіти у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу <i>О.М. Білик</i>	21
Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності <i>В.В. Корнещук, М.О. Волошенко</i>	25
Педагогічна діяльність вчителя хімії загальноосвітніх навчальних закладів <i>А.К. Грабовий</i>	28
Особливості математичної підготовки фахівця у ВНЗ в сучасних умовах <i>І.В. Житарюк, Р.С. Колісник, Н.М. Шевчук</i>	32
Формування системи спеціальної освіти для дітей з особливими потребами в Україні <i>Т.Г. Коломоєць</i>	36
Цільовий та змістовий компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії <i>Матяш О.І., Підлісничка Н.Г.</i>	40
Моніторинг соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики <i>Ю.Є. Сачук</i>	45
Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності <i>А.В. Сидорук, Н.В. Маковецька</i>	49
Форми контролю педагогічної практики майбутніх учителів української мови і літератури <i>Л.Ю. Сімоненко</i>	53
Психолого-педагогическая помощь детям дошкольного возраста, которые пережили развод родителей <i>К.Є. Суятинова</i>	57

PSYCHOLOGY	61
Соціально-психологічні особливості ВІЛ-інфікованих дітей в сучасних українських реаліях <i>К.А. Абрамова-Лаврентюк</i>	61
Особистісно-діяльнісні передумови успішного навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів <i>О.Ю. Богуш</i>	65
Феномен лояльності персоналу в контексті різних поколінь <i>В.О. Заболотна</i>	68
Психология частной жизни как инновационная проблема <i>И.Б. Котова, С.В. Недбаева, Ф.Н. Аванесова, Д.Н. Недбаев, Н.В. Барадакова, И.В. Ткаченко</i>	74
Специфіка емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій <i>І.Г. Кошлань</i>	78
Гендерні аспекти суб'єктивного благополуччя особистості <i>А.В. Курова</i>	82
Психологический портрет личности с высоким уровнем эмпатии <i>О.А. Орищенко</i>	86

PEDAGOGY

On the problem of value-oriented teaching in natural-science school subjects**M.D. Dimova^{1*}, D.Y. Dimova²**¹ Sofia University "St. Kliment Ohridski", Department of Information and in-service teachers training, Bulgaria, Sofia² "Paisiy Hilendarsky" University of Plovdiv, Faculty of Chemistry, Bulgaria, Plovdiv

*Corresponding author: danielamitkova@mail.bg

Paper received 17.06.15; Revised 20.07.15; Accepted for publication 22.07.15.

Abstract. This paper presents the theoretical grounds of the axiological principle and the reflexive approach in the teaching of natural-science school subjects as mutually complementing pedagogical phenomena. Their basic characteristics are studied in contextual aspects and their manifestations within the components of the education system are commented upon – objectives, study content, methods, means and forms of organization. The axiological principle sets the general directions for conducting of a value-orientated and value-regulated educational process. The reflexive approach as a system of interactive methods, reflexive approaches and forms of organization specifies the application of the principle in real school practice. Experiential evidence of the applicability of the idea are presented in the following dissertations and published papers: Y. Dimova "Reflexion On Chemical Knowledge At the Basic Level Of Teaching Chemistry" (Sofia, 2000) and D. Dimova "Methods and Means Of Conducting Value-orientated Chemistry Teaching" (Sofia, 1998).

Keywords: *axiological principle, reflexive approach, new paradigm in science education*

Introduction

Contemporary research in the field of natural-science teaching importunately raises a number of questions: what the parametres of scientific literacy in everyday-life practice are; in what way we can transform objective knowledge into personally significant one; how to join children to scientific values and scientific way of thinking. This paper deals with all these topical issues.

The condition of contemporary science and culture inevitably determines the renovating processes in the fields of education. Nowadays most of the countries in the world carry out transformations and reforms aimed at improving the quality of education. Conceptual changes in contemporary natural science training require correspondence between the cultural and educational model, and, that is why, they seek their grounding in the following sources:

1. The remarkable changes, taking place in scientific knowledge, most commonly described as "humanization" or "humanitarization" of science; an increasing interest in conceptual, ethical, social and personal assessment of scientific knowledge as a process and result.

2. Putting science and all spheres of practical activity on environmental basis; awareness of the necessity of building such a system of social ideas, which is to give a new meaning to the relationship Man-Society-Nature, and to motivate adequate transformations in the values of individuals of all walks of life.

3. The continually changing ideas of what knowledge is and what the characteristics of an "educated person" are; aspiration for purposeful establishment of "civic science literacy", "action competence", "public understanding of science and technology "public awareness of science", "social communication of knowledge", "availability of scientific knowledge for every person" at school. [8, 9, 10, 11]

4. Directing of education sciences towards examining the problems, connected with simultaneous development of a person's cognitive, value-emotional and active and practical aspects of , focusing researchers' attention on building up an individual's metacognitive abilities (think-

ing about one's own thinking) in the educational environment [2, 4, 5, 6]

The teaching of natural-science school subjects undoubtedly has its specific place and significance in the transformation of the new social and cultural realities into educational realities. In the contemporary international and state documents on the development of natural-science teaching the general direction is presented clearly enough – beginning with knowledge acquisition through formation of knowledgeable and metaknowledgeable competence towards value-oriented relationships and their corresponding behaviour in real-life practice.

To make it possible for the above-mentioned trends to find their adequate implementation, it is necessary in the teaching of natural-science school subjects that a principle, called "axiological principle", be stated and applied: a system of requirements to define the content, organization, methods and the kinds of activities for everybody participating in the value-oriented educational process.

Theoretical background

The term "value" is rather broad, being interpreted in various ways by researchers in different scientific fields. We subscribe under the understanding of some psychologists and pedagogists that the value layer of human mind comprises a system of psychical phenomena value-orientations, opinions, interests, needs, personal significances, points of view, generally called assessment relationships. Through conscious activities these relationships are transformed into personal assessments, and some of them into personality values, regulating the behaviour and the activities of the individual. [1]

One of the most important tasks of education, undoubtedly, is the formation of socially significant values and building up of conditions for self-education and development of value-oriented qualities, value-relationships and value-structures. In this context the idea of value-orientated teaching in natural-science school subjects

takes the form of a long-term strategy. It is based on the values of contemporary culture, falling into the following basic directions:

- Universal human values (freedom, good, beauty, etc.) which are predominantly related to the humanization of the “Person-Person” relationship.
- Scientific values and scientific thinking (truth, knowledge, method, etc.) which are interpreted as landmarks to humanization of science through transforming of the “Man-Society-Nature” relationship into “Individual-Individual” relationship;
- Civic society values (equality, humanism, democracy, etc.) which support the realization and stimulate the development of the individual;
- Individual values (health, success, education, etc.), which create personal capabilities of developing self-knowledge, self-development, self-improvement.

Purpose

The purpose of this publication is to present in a systematic way theoretical and practical dimensions of axiological principle relative to natural scientific education.

Results

Essential characteristics of the axiological principle

1. Theoretical results

In the context of these different but mutually connected levels of assessment we could draw some traits and features of the axiological principle, related to natural-science training.

The axiological principle sets natural-science knowledge in the context of all conceptual, historical, methodological, theoretical, social, health and environmental, moral and ethical problems of scientific knowledge as a process and result. It connects the values of the skills and knowledge obtained at school with a possibility of their being applied in varied real-life situations. That requires a purposeful formation of value-oriented attitudes to skills and knowledge in the student, as well as assessment criteria about their significance and applicability.

The axiological principle directs the unified process of learning and teaching towards the formation of cognitive, metacognitive abilities and social competences of the students – systemic thinking, abilities to analyse, information processing, fact- structuring, finding out and analysing problems, reasoning, communication abilities, team work, civic activity, participation in decision making, etc.

This principle sets the requirement for building an educational environment, which supports individual activity, efficient interactivity, dissemination of the results achieved among the community, extension of the connection between school and the whole social environment.

The axiological principle can be implemented through a system of approaches, emphasizing, from a different, but mutually complementing point of view, on the value aspects of study content and study activities.

Environmental approach – its core consists of the knowledge on environmental problems and their manifestation in a regional, national and global aspect. It presupposes the student’s awareness of the complex character of

human relationships with the environment, as well as the possibilities of their conflict-free existence and development. The results expected include habituation of environmental values and formation of environmental awareness and environmental behaviour. [7]

Integrated approach – its contemporary parameters are characterized with vast enrichment and extending of the connections within a subject and among the subjects in the study of systemic objects. Its influence is linked to building up of students’ understanding of the integration processes in science and in the practical activity of people. Its effect is described by the term “integrated qualities of personality” (mainly an active attitude to life, conscientiousness, communicativeness, etc.).

Reflexive approach – in its core it contains the reflexion in its varied manifestations (intellectual, praxeological, personal, inter-personal, etc.). The effect of applying this approach is related to the formation of personal knowledge in student, to attainment of conscious relationships, value systems, self-assessment, etc. The results expected include activating and developing of critical thinking, as well as stimulating attempts at creative activities. [2]

Historical approach – Attention is directed to the mechanisms of scientific development, to the characteristics of scientific thinking as a model of effective and prolific thinking, and to the ways in which truthful knowledge about the surrounding world is obtained.

Problem approach – This approach is based on processes of rationalizing, formulating and solving problems, in the context of purposefully modelled problematic situations. It is expected to result in acquiring a systemic natural-science knowledge, formation of some common intellectual skills and development of productive thinking by the student.

Constructivist approach – constructivism has worked out a variety of learning and teaching models – experiential learning, collaborative and cooperative learning, contextual learning, independent learning, protect-based teaching, etc. They put an accent on obtaining knowledge through one’s own experience and applying them to different practical situations. [11]

The practical parameters of the axiological principle in education can be distinguished, if we answer the following basic questions:

- What scientific knowledge could become a source of arising and manifesting value-oriented attitudes towards science, nature and man who studies them?
- How could education in natural science school subjects contribute to the building of “educated citizens”, capable of dealing with the endless challenges of value choices in the new century?
- How, by what methods and what means could value-oriented education be conducted?

2. Practical dimensions

The axiological principle has its specific requirements to all basic components of the teaching system – objectives, study content, training methods, means, forms of organization, control. Below we represent its appearance within the reflexive approach. (Table 1) [2, 3, 4, 5]

Table 1. Requirements of axiological principle to basic components of the teaching system within the reflexive approach

Requirements towards the teacher	Requirements towards the student
<p>1. Identification of the objectives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulating objectives connected with the higher levels of the taxonomy of the objectives in the cognitive and affective field, objectives that should direct the student to accept and co-experience values or display value relationships; • Motivation of “outer” aims, creating conditions for independent aim-building by students 	<p>Understanding, transformation and interpretation of “outer” aims, formulating “inner” aims; motivating and planning learning activities.</p>
<p>2. Modelling the study content.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Working out key ideas, problems, concepts, which play the role of axiological kernels for value interpretation of the study content; • Selection of specific study content which allows modelling and appearing of assessment situations, connected with value aspects of knowledge and dealing with them; • Axiologization of the study content through including knowledge into a broad inter-subject, practical or social context. 	<p>Applying what is learnt in a value context; use of criteria for analysis and assessment of information or of situations; defining the value, the importance of the objects studied; arranging and re-arranging of values; responding and decision making from the point of view of chosen or self-formulated value criteria.</p>
<p>3. Choice of methods, means and organization forms</p> <ul style="list-style-type: none"> • Working out a complex of methods and means for revealing the deeper value layers of the study content and for axiologization of the study process; • Combining individual and group work with prevalence of the latter; • Building a harmonious educational environment to support the learning and provide opportunities for public expressions and public dissemination of the results obtained. 	<p>Choosing suitable approaches and means of attaining the aims formulated; individual and group work when solving real environmental, moral and social problems, connected with knowledge application; discussing the process and the results of the activities; listening to other people’s opinion; formulating decisions in the group, based on mutual agreement.</p>
<p>4. Control of the study process and study results.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Working out and applying control methods and control means, stimulating real individual and group activity of students • Reflexive control; • Comparing the achievements of every student both to the previously set criteria and to previous personal achievements; • Indirect management of the study activities through planning and using various activities and resources. 	<p>Positive mutual control and self-control; applying adopted value criteria in analysing the process and the results of the study activities; becoming conduct, based on consciously accepted values; correlating actual personal achievements to previous ones; formation of adequate self-assessment; self-managing and self-regulating of activities through planning and employing the inner sources of the individual.</p>
<p>5. Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • The teacher – an equivalent partner, interlocutor and facilitator 	<ul style="list-style-type: none"> • The student – an equivalent partner and interlocutor.

Conclusion

This matrix directs at the cooperative, mutually intensifying influence of the separate components of education for building up of educational environment, which simultaneously stimulates:

- natural-science literacy acquisition;
- development of cognitive, metacognitive abilities and social competences;

– achieving of self-knowledge, self-education and self-development of the personality.

In this way the education in natural science school subjects fulfils its important socializing functions with respect to the human personality, supports thinking and actions, based on the values of contemporary culture, thus becoming an inseparable part of civic education.

REFERENCES

[1] Velikova, V. “Values as an educational phenomenon”. *Pedagogy*, 3, 2001, P. 3-19

[2] Dimova, Y. *Reflexion On Chemical Knowledge At the Basic level Of Teaching Of Chemistry*. Dissertation summary for conferring Doctor’s Degree. Sofia, 2000.

[3] Dimova, Y. “The axiological principle in teaching natural-science school subject.” *Scientific papers of Plovdiv University*, Vol. 40, 2, 2003

[4] Dimova, D. *Methods and Means of Value-orientated Teaching at Chemistry*. Dissertation summary for conferring Doctor’s Degree. Sofia, 1998.

[5] Dimova, D. *Education for Sustainable development*, RITT, Silistra, 2001

[6] Ivanov, I. *Education for Sustainable development. Strategies for polisy in science and education*, №4, 1998

[7] Kostova, Z. *Conceptualization of Environmental Education*. Faber, C., 2003

[8] Miller, J., D. *The measurements of civic science literacy. Public understanding of science*. Vol. 7, №3, July, 1998

[9] Bishop, K. W. Scott. *Deconstructing action competence: Developing a case for more scientifically-attentive environmental education*. *Public understanding of science*, Vol.7, №3, July, 1998

[10] Fures, J. *The movement “Sciences, Technologies and society” and teaching scientific knowledge*. *Perspectives*, Vol. XXV, №1, Number 9393, March, 1995

[11] Shiel, B. *Communicating scientific knowledge through informal teaching*. *Perspectives, Value XXV, №1, Number 93, March, 1995*

Spiritual and Value Self-determination of Student's Personality in Educational Space of High School

V.V. Lappo*

Kolomyia Institute of the Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk, Kolomyia, Ukraine

*Corresponding author: lappo30@mail.ru

Paper received 17.05.15; Revised 21.05.15; Accepted for publication 29.05.15.

Abstract. The article outlines the problems of upbringing highly spiritual, socially responsible personality with distinct value orientations. The author proves that the content of the process of spiritual and value self-determination of higher educational institution's students should include: educational resources of nation's spiritual culture, potential of educational and socio-cultural environment of high school, spiritual self-development, self-improvement and self-fulfillment of a personality.

Keywords: *motivation, personality, self-determination, sense of life, spirituality, values, education/upbringing, student's age*

Historical experience shows that the problem of spiritual and value self-determination of a personality has always been important and has been aggravated in difficult, critical epochs when cultural traditions were leveled, change of ideological and ethical foundations of society began. E. Fromm noted that beliefs and values are not given to the personality ready-made, are not passively accepted, they are a result of the efforts and intellectual achievements in the process of endless life experimentation. Therefore, the formation of such values under which a person could abandon social masks and reveal its true needs and values that will contribute to its development [6, p.23].

Category of "value" is one of the most difficult in philosophy, sociology, cultural studies and psychology. Values are the basis for understanding, cognition and designing of the holistic image of social world, for regulation of human behavior in all its aspects while making decisions in situations of choice. Content of the concept of "value" that is used in various theories is largely determined by subjective position of researchers. As a result we received not only a significant number of definitions of certain concept but different concepts that intersect, but do not come to each other and have different semantic meaning.

G. Allport believes that the main source of personal values is a moral of society. Meanwhile the scientist identifies a number of values that are not dictated by moral norms, such as for example curiosity, erudition, communication and so on. Allport states "value, in my understanding, is a certain personal sense. A child realizes the value every time when sense has fundamental importance for it" [3, p.31].

Meaningfulness of values, according to V. Frankl, gives them an objective, universal character: "as soon as I comprehend any value, I automatically realize that this value exists by itself, regardless of whether I accept it or not" [6, p.44]. Subjective importance of value, according to Frankl, must be accompanied by acceptance of responsibility for its implementation.

Social aspects of development of a personality, studied only indirectly by Z. Freud, received further development in the works of his followers – A. Adler, K. Horney, Erich Fromm, H. Sullivan. In personal psychology of A. Adler important place is given for the concept of "social interest", which is defined as a sense of community, the desire to enter into social relations of cooperation as a source of personal activity that is opposed to Freud's libido. Social interest is formed in the identification process and is a "barometer of normality." As L. Hyell and D. Ziegler noted, "the emphasis made on social interest as an essential criteria of mental health contributed to the appearance of the concept of value orientations in psychotherapy" [5, p.252-253].

Analysis of the literal sources of the definite problem had found out the existence of contradictions between modern social conditions that make special demands for the formation of personal values system, and insufficient study of psychological factors and mechanisms of its development and also weak development of specific methods of appropriate purposeful influence.

A distinctive feature of socio-cultural processes of the Ukrainian society is re-evaluation and meaningfulness of values. The things that most recently have been perceived as unbreakable rules, now are completely rejected, or are doubtful in their significance. Describing nowadays D.O. Leontiev notes "There is value nihilism, cynicism and admiration from one values to the other, existential vacuum, and many other symptoms of social pathology that occur on the basis of fracture of value basis, semantic starvation. When losing faith in old values, a person loses objects for its projection externally. This leads to the fact that she is closed in itself and the world around it becomes alien and even hostile" [2, p.101].

During student years the formation of a complex system of spiritual values completes. Sociological researches certify that the set period usually comes at a time of older adolescent age. Then special relevance is given to the problems of spiritual and value self-determination of personality of the future specialist, orientation on the values of professional and personal self-fulfillment.

The purpose of the article is to study the psychological characteristics of student's personality in order to identify optimal conditions of the formation of spiritual values in the environment of higher educational institution.

At the stage of mature youth there arise a new social situation of development, the center of which is transition to independent living (beginning of professional formation, realization of life plans). Intensive development of self-consciousness continues, young people are self-determined in the system of principles, norms, rules of behavior, realize personal social responsibility.

In psychological literature concerning youth problems (Works of E. Erickson, E. Shpranher, I. Kon, V. Slobodchikov) can be traced different approaches to ascertain the age limits, main contradictions and new formations of that age. In most cases, the researchers limit the mature period of youth from 18 to 20 years.

The complex structure of needs, motivations, interests, goals, outlook, ideals, beliefs that form the focus of personality and reveal its relation to objective reality, and it serves as a socio-psychological and socio-pedagogical basis of personality spiritual values forming process.

At this age, young person should independently make and implement decisions, develop life plans, build its own

life. It goes from the knowledge of the world to its transformation, begins actively assert itself in specialist activity. The choice of profession and studying at higher school show professional self-determination of the personality. This is a very difficult and important stage, because on the correct choice of profession depends the future of a person, its self-fulfillment, life satisfaction. Professional self-determination is happening with taking into account life values of the personality.

Professional activity is based on special system of knowledge of both theoretical and practical character, on the criteria of successful problem solving, system of ethical principles and values that regulate relations with colleagues and various authorities. It is an integral part of the humanistic and democratic ideals, because its values are based on respect for a person and human dignity. Social order for the specialist requires from it high general and professional culture, developed sense of responsibility, ability to self-esteem and self-development, the ability to control its relationships with people.

Formation of spiritual values of student's personality is an important way of improving psychological and pedagogical process of professional training, which creates conditions to every specialist to have active life position, commitment to duty, courage, determination, responsibility, and decency and honesty in relationships between people, understanding of social importance of its activity in any situations.

The transition to adulthood in human society involves the personality to master the system of knowledge, norms and skills by which the personality can perform public functions, bear social responsibility and create material and spiritual values.

Ukrainian psychologist E.O. Pomytkin points out that spiritual values are high achievements of humanity and its separate representatives who are goal orienting ideals for progressive development of the personality and civilization in general. Psychological and pedagogical aspects of spiritual values are personal qualities of highly spiritual person which cause and regulate high spiritual actions, behavior, and are the subject of its development and self-development, preparation for new high achievements both subjective for itself and objective for humanity [4, p.132].

Specifying spiritual values S.Hrof includes to their composition ethical, aesthetic, heroic, humane and altruistic values "[5, p.71].

According to the views of German psychologist E. Shpranger, "people differ neither by the temperament, nor by the constitution and behavior but by the values of spiritual orientation of a person" [5, p.71]. Therefore E. Shpranger outlines 6 types of a man: theoretical person; economic person; aesthetic person; social person; political person; religious person [5, p.77].

Mental development of a person is understood by the psychologist as "structure of spiritual values that qualitatively is changed" [5, p.81]. According to E. Shpranger value orientation of a person should be conducted by including the subject into the cognition of the world.

As the academic I.D. Bekh pointed out, "one of the main factors in the formation of personal values is considered to be a conscious intellectual work of a person in much deeper and wider display of reality but not inner and spontaneous development of the defined dynamic tendencies" [1, p.18].

Subject with developed value system is an efficient carrier of moral norms who can be relied on by another person while solving its own spiritual and practical prob-

lems as such person knows what is generally significant, set and eternal, and what is wasteful.

World outlook ideas about the problem of person in the world and about the world in a person come to the idea that this is the attitude of unselfish and acting love of a person to person when everyone is considered by other person not as a mean but as a goal. Love is the initial value for the development of morally responsible life of a person [2, p.19-21].

Studies of E.O. Pomytkin state that the psychological formation mechanism of spiritual values can be considered by us as a number of personality mental processes - from the formation of highly spiritual needs and motives in sphere of focus, finding and adopting of appropriate spiritually meaningful information to form plans, goals, programs highly spiritual activity, behavior, actions and deeds and getting the relevant results with emotional and sensual reinforcement of spiritual achievements externally and in personal transformations (change of attitudes, self-esteem, experience, etc.).

These activity processes are regulated by a certain amount of qualities of the highly spiritual personality. Thereby the development of highly spiritual personal qualities happen in all its substructures, formation of readiness for the next highly moral, cognitive and creative actions. In works of L.I. Bozhovych, H.S. Kostiuk, O.M. Leontiev, V.V. Davydov it is indicated that a characteristic feature of the personality is not assimilation but production of values which have universal significance (including spiritual values).

Taking into account that spiritual values are high values of humanity, it is reasonable to assume that exactly at the personal level there is possible production of spiritual values. It should be taken into account that spiritual values are originally produced on subjective level of the personality, gradually increasing in its importance and eventually reaching the objective universal significance.

Under the formation of spiritual values we understand not compulsory external influence on the personality but creating conditions for its self-development, self-improvement, involvement of students to spiritually oriented educational and transformative activity of spiritual direction. Through this process the formed spiritual values are internalized into student's personal qualities and have to find expression in actions, behavior and activity of young people.

Objectively existing system of spiritual values should become substantially psychological basis for spiritual development of the student's personality as the subject of spiritually oriented activity and behavior. Spiritual values in psychological and pedagogical plan are personal property and are interpreted as personality qualities that regulate its activity and behavior.

Personality spiritual values formation represents itself as the mechanism of interaction between components of a holistic pedagogical process, which involves the implementation of strategies, tactics and formation technologies of highly spiritual qualities of future specialists. Each of the components of holistic process of personality spiritual values forming has a certain goal and load: targeted, meaningful, technological, reflexive and managerial.

The main factors of becoming spiritually developed personality in the system of contemporary professional education are concrete historical, socially economic and socio-cultural conditions of life activity of the society, reflected in the content of its ideological consciousness, moral principles, cultural creative activity; cultural herit-

age of the society, its historically formed social norms, moral ideals and patriotic values interdependent with universal culture and human knowledge, with the content of targeted and organizationally procedural components of upbringing practice and education of the personality in society, with religion, art and literature, artistic creativity; spiritually moral self-consciousness of the personality as a system of her value settings and orientations world outlook beliefs, ideals that direct emotional and volitional, intellectual, professional and social activity of the personality in the processes of cultural and spiritual self-development and self-determination of future specialist.

Technology of spiritually value self-determination of HEI students is a specially organized, focused, dynamic, innovative organization process and stimulation of spiritually cognitive activity of students directed at production of system knowledge about spiritual values which form dialectical and flexible outlook; value orientations on the ideals of culture and traditions of its nation; moral norms of society, spirituality, emotional culture, volitional behavior self-regulation, ability to self-cognition and cultural self-education; abilities and skills of cultural and creative activity and spiritual practice.

The content of the process of spiritual value self-determination of HEI students at the modern stage of the society development should include educational resources of spiritual culture of society; potential of social and cultural environment of higher educational institution; spiritual self-development, self-improvement and spiritual self-realization of the student's personality.

Transition of high school to university education system requires a harmonious balance in teaching human, natural sciences and specialist disciplines. The amount of information in all disciplines is constantly growing. But technically literate and at the same time intelligent (in the broad sense) a man can become only in the event of assimilation of spiritual values.

The experience of domestic and European university education proves that the abovementioned problem becomes more urgent. Classical universities traditions research convinces that humanitarian paradigm has been basis of training at the HEI for many centuries, and thus modern narrow specialist specialization does not contribute to increase of spiritual personality.

The development of spiritual value quintessence of future specialist personalities should be organized in three areas:

- 1) assimilation of knowledge about the spiritual, moral, aesthetic things;
- 2) self-cognition and self-improvement;
- 3) participation in socially significant activity.

We should strengthen axiological component of certain educational disciplines which have world outlook nature, form life position of the young person. Teaching the course of humanitarian cycle (philosophy, history, culture, and

ethics) should help future specialists in their spiritual growth, formation human centered world outlook, acquiring sense-making constant of personality being.

Exactly education in the humanities is designed to contribute fully to the formation of a person who is able to look at itself from the outside, from the point of view of another person. This is not a man of the crowd, this is the personality who will have priorities not in the material but the spiritual sphere, because in the sphere of spirit there is the possibility of preserving a personality.

Humanization of the educational process acquires practical character in the event of specially organized communication. In terms of HEI such form of communication is created by teachers at lectures, seminars, workshops, academic competitions, scientific and practical conferences, excursions, exhibitions of creative works, theme days, celebrating anniversaries, in search and local history activities, discussions, business games, meetings with interesting people.

The leading pedagogical conditions of spiritually value self-determination of higher educational institutions' students include:

- raising interest and value attitude to pieces of art, cultural phenomena, ability to accept life on the basis of beauty ideals, goodness and love;
- formation of spiritual competence of future specialists in intellectual, emotional and value, active areas of personality development and value orientations on the culture ideals and traditions of their people;
- activation of creative attitude to surrounding reality, independent decisions and goal aiming actions; development of skills and abilities that lead to practical character of spiritual culture, ability to cultural and creative activity (intellectual abilities, aesthetic skills), integrated planning and solving social tasks; adequate valuation of cultural co-creation (spiritual practice);
- the cultivation of the best features of Ukrainian mentality - diligence, kindness, patriotism, charity; development of spiritual and sensual world of the personality, spiritual needs, moral and aesthetic feelings, aspirations to moral perfection etc.

Thus contribution to the spiritual and value self-determination of the future specialist is an important direction of improving psychological and pedagogical process that creates conditions to every specialist to have active life position, equability of mind, professional society, responsibility, the highest understanding of social significance of its activities on the way of development of our Motherland.

Further research should be focused on the development of psycho-pedagogical formation tools of spiritual values of youth and business qualities of future specialists in the educational process of higher educational institutions taking into account personal psychological characteristics of the student's personality.

REFERENCES

- [1] Bekh, I.D. Upbringing of the personality: in 2 books. / I.D. Bekh. – Kyiv: Lybid, 2003. – Bk. 1: Personality oriented approach: theoretical and technological principles. – 280 p.
- [2] Leontiev, D.A. Professional self-determination as building of possible future image / D.A. Leontiev, E.V. Shelobanova // Questions of psychology. – 2001. – № 3 – P. 57 – 65.
- [3] Allport, G. Formation of the personality: Selected works / G. Allport. – M.: Sense, 2002. – 402 p.
- [4] Pomytkin, E.O. Psychology of spiritual development of the personality: monograph / E.O. Pomytkin. – K.: Our Time, 2007. – 280 p.
- [5] Personality Psychology: Dictionary-directory / under the edition of P.P. Hornostai, T.M. Tytarenko. – K.: Ruth, 2001. – 426 p.
- [6] Fromm, E. Man for itself / E. Fromm. – Mn.: Popurri Ltd, 1998. – 304 p.

Детермінанти динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України

О.В. Асадчих^{1*}, О.О. Хамрай²

¹ Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

² Інститут сходознавства ім. А. Кримського НАН України, м. Київ, Україна

*Corresponding author: asadchih@gmail.com

Paper received 19.05.15; Revised 25.05.15; Accepted for publication 30.05.15.

Анотація. У статті аналізуються чинники мотивації вивчення японської мови українськими студентами, досліджуються питання динаміки мотивації до вступу у мовний ВУЗ України та після набуття досвіду навчання у Вузах, а також розглядаються причини змін мотиваційного компоненту.

Ключові слова: мотивація вивчення японської мови, детермінанти та динаміка мотивації, стандарти навчання японської мови Японської Фундації, стандарти навчання японської мови Токійського університету іноземних мов

Постановка проблеми. Оскільки Україна підтримує широкі зв'язки з багатьма зарубіжними країнами, збільшується кількість підприємств, які працюють із закордонними партнерами, в Україні відбуваються динамічні зміни перетворення у політичному, соціально-економічному і культурному житті, оволодіння іноземною мовою в системі вищої освіти стає все актуальнішим питанням в сучасному суспільстві.

На особливу увагу заслуговує дослідження питання про мотивацію навчання східних мов, а саме японської, оскільки викладання й вивчення японської мови в Україні стає дедалі популярнішим. Управління мотивацією під час навчання японської мови є однією з головних проблем методики викладання японської мови для студентів мовних ВНЗ України.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Мотивацію вивчення іноземної мови можна вважати одним з найважливіших факторів, що стимулюють процес іншомовного мовленнєвого спілкування. Дослідженнями питань мотивації вивчення іноземних мов займалися: І.О. Зимня, Н.В. Косарева, Л.Д. Столяренко, П.М. Якобсон, Р. Гарднер тощо [1; 2; 3; 4; 5].

Проблема мотивації існує в навчанні будь-якого предмету, але особливо гостро вона постає під час вивчення іноземної мови, оскільки навчання саме цього предмету вимагає від студента наявності певної бази і спеціальних комунікативних здібностей. Зазвичай, це викликає в студентів певні труднощі і мотивація зменшується. Тому, якщо вважати мотивацію однією з найважливіших рушійних сил у вивченні іноземної мови, слід підкреслити, що мотиви відносяться до внутрішньої сфери особистості і визначаються її внутрішніми спонуканнями. Звідси всі труднощі щодо стимулювання мотивації ззовні, адже людина буде в змозі вивчити іноземну мову лише за умови, що сама відчуватиме необхідність у цьому, або, інакше кажучи, буде мотивована. У зв'язку з цим перед викладачем стоїть нелегка задача створити умови іншомовного спілкування в процесі навчання іноземної мови, які були б максимально наближені до природних умов. Сучасні психологи і педагоги одногласно висловлюють думку про те, що якість виконання діяльності та її результат залежать, передусім, від спонукання і потреб окремого індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність людини, яка визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування з метою досягнення цілей. Тому мотивація виступає своєрідним «пусковим меха-

нізмом» будь-якої людської діяльності (за І.О. Зимньою) [1]. Підтримує мотивацію реальний, поетапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то це неминуче призводить до згасання мотивації, що негативно позначається на виконанні діяльності.

Як відомо, мотивація – спонукання до дії, динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає його спрямованість, організованість, активність та усталеність; здатність людини задовольняти свої потреби у дії. Пошук шляхів вирішення питання про мотивацію навчання стає можливим у плані досліджень напрямку, де вивчаються психологічні основи мотивації. На думку І.О. Зимньої, мотив – це те, що пояснює характер даної мовленнєвої дії, тоді як комунікативний намір висловлює те, яку комунікативну ціль переслідує той, хто говорить, плануючи ту чи іншу форму впливу на того, хто слухає [2].

Багато дослідників, вивчаючи характер спонукальних сил особистості і способи їх регуляції у навчанні, встановили різноманіття мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства. Вони складають у своїй сукупності зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна і вузько особистісна мотивація.

По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати і характер діяльності. Це так звана внутрішня мотивація, і її підвидом є мотивація успішності. Зовнішня і внутрішня мотивація можуть мати позитивний і негативний характер [5].

У процесі навчання дуже важливу роль відіграє рівень професійно-педагогічного спілкування викладача. На думку І.О. Зимньої, «...розкутість, відсутність страху, позитивне ставлення до викладача, навчання, прагнення до доброзичливого взаєморозуміння в групі – результат обраного викладачем правильного стилю спілкування» [1, с. 158]. Автор також зауважує, що як би змістовно і методично правильно не був організований сам навчальний процес, він може бути зведений нанівець при неадекватному стилі педагогічного спілкування.

Л.Д. Столяренко зазначає, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування [4].

Р. Гарднер вважає, що тільки за наявності сформованої інтегративної мотивації можливий реальний успіх у вивченні іноземної мови, оскільки неможливо досягти успіху у оволодінні тим, що викликає байдужість, а тим більше тим, що не подобається. Однак задля того, щоб позитивне ставлення до мови та культури певного народу виникло, навряд чи можна знайти інший шлях, ніж забезпечення позитивних емоцій у тих, хто навчається.

Метою статті є аналіз мотивації вивчення японської мови українськими студентами, дослідження питання динаміки мотивації до вступу у мовний ВУЗ України та після набуття досвіду навчання у Вузах, а також виявлення причин зміни мотиваційного компоненту.

Виклад основного матеріалу. Нині зростає рівень інтелектуальних запитів студентів і, водночас, з'являються нові технології навчання, з якими має бути ознайомлений кожний майбутній фахівець.

Щоб виконати завдання, які поставили перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком.

Піднімаючи питання про навчання будь-якої іноземної мови, необхідно звертати увагу на забезпечення процесу викладання навчально-методичною літературою. Якщо говорити про навчання японської мови, то слід зазначити, що існує досить велика кількість методичних посібників з викладання японської мови, виданих у Японії, з коментарями англійською мовою. Проте, подібна література не покриває всіх потреб при вивченні японської мови саме українськими студентами. Доводиться враховувати й той факт, що у викладацькій практиці українських викладачів відсутній багатий експериментальний досвід, як з погляду побудови системи навчання, так і з погляду використання в навчальному процесі найбільш ефективних методичних прийомів і способів навчання.

Всі труднощі вивчення японської мови україномовними студентами породжені глибокими розходженнями в мовних системах, які є відбиттям різних культур. На думку деяких лінгвістів, основна проблема полягає в тім, що японська мова, як система, багато в чому зберігає риси й властивості мови, отже, у неї домінують комунікативні мотиви, і багато явищ як у лексичі, так й у граматиці можуть бути пояснені тільки з погляду теорії комунікації.

Звідси, загалом, безуспішні спроби сформувати у студентів цілісне уявлення про систему мови на основі правил та виключень, як це зазвичай практикується при вивченні західноєвропейських мов, тому що в японській мові, при такому підході, виключень виявляється більше, ніж правил. Такі труднощі збільшуються також за умови відсутності спеціальних досліджень, які не тільки називали б явища мови, як це має місце зараз, але й пояснювали б їх.

Навчання японської мови у ВНЗ України орієнтовано на підготовку фахівців, що володіють японською мовою на рівні, необхідному для розуміння суспільно-політичної й соціально-побутової інформації, ус-

ного перекладу переговорів і письмового перекладу документів, для встановлення ділових контактів із представниками країни досліджуваної мови. Це означає й методичну концепцію навчального процесу, що полягає в комунікативно-когнітивному підході до вивчення японської мови.

На відміну від європейських мов, східним мовам, а особливо мовам з ієрогліфічною писемністю, притаманний ряд специфічних особливостей, які необхідно враховувати при організації навчального процесу. Виходячи із цих особливостей – вивчення ієрогліфів японської мови вимагає застосування особливих підходів. Сучасна японська мова перенасичена труднощами й виключеннями, навіть виходячи з того факту, що в японській мові 2 абетки, що є незвичним для сприйняття студентами, які вивчають дану мову.

Далі зупинимось на питанні мотивації вивчення східних мов в Україні. Існує велика кількість причин, які стимулюють вивчення східних мов, а саме: розвиток приватного бізнесу і економіки в країнах Сходу, прогрес розвитку торгівельно-промислових відносин, перспективна освіта, багата культура та історія східних країн, прогресуюча поширеність східних мов у світі. Також до мотивації вивчення східних мов українськими студентами можна віднести: екзотичність, оригінальність, рідкісність спеціальності та мови зокрема; невелика кількість спеціалістів; зацікавленість поп-культурою східних країн; високий попит на фахівців східних мов; отримання подвійної спеціальності; можливість працювати або навчатися за кордоном. Окремо, хотілося б звернути більшу увагу та детальніше розглянути мотивацію вивчення японської мови українськими студентами. Як свідчать статистичні дані Японської Фундації, яка проводить регулярний моніторинг питань, пов'язаних з проблемами викладання й вивчення японської мови в світі, станом на 2012 рік мотивацію вивчення японської мови в Україні складають: 1) інтерес до культури та економіки Японії, 2) інтерес до японської мови як лінгвістичної дисципліни та 3) навчання в японських Вузах або подальше працевлаштування, пов'язане із використанням японської мови [7]. Ми маємо на меті простежити динаміку мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України. При чому нас цікавить питання, чи залишається та ж сама мотивація вивчення японської мови у студентів, які провчили вже декілька років в університетах України і мають досвід перебування на навчанні в Японії такою ж самою, якою вона буда до вступу у мовний ВУЗ України, чи можливо мотивація змінюється. У випадку, якщо мотивація змінюється, що детермінує такі зміни. З метою визначення детермінантів динаміки мотивації вивчення японської мови студентами мовних ВНЗ України нами було проведено анкетування 387 студентів, які вивчають японську мову в університетах Києва, Львова та Харкова. Анкета містила 11 запитань, умовно поділених на 4 блоки: 1) історія вивчення японської мови (протягом якого часу, за якими підручниками), 2) мотивація вивчення (до вступу в ВУЗ та після набуття досвіду навчання, плани на майбутнє), 3) труднощі оволодіння японською мовою та 4) методичні проблеми викладання й вивчення японської мови.

Одержані результати свідчать, що мотивація вивчення японської мови до вступу в ВУЗ та за період навчання значно змінюється. Розглянемо детальніше результати анкетування студентів. Перш за все, зупинимось саме на питанні мотивації вивчення японської мови.

До вступу у ВУЗ головним чином переважали два критерії, що впливали на вибір навчання саме японської мови серед інших східних мов – це лінгвістичний критерій, а саме: бажання вивчити японську мову або стати перекладачем, та культурологічний критерій, який заохочував вивчення поп-культури та літератури Японії (аніме, манга тощо). Детальна інформація про кількість студентів із вищезазначеними відповідями подано у вигляді рисунка 1.

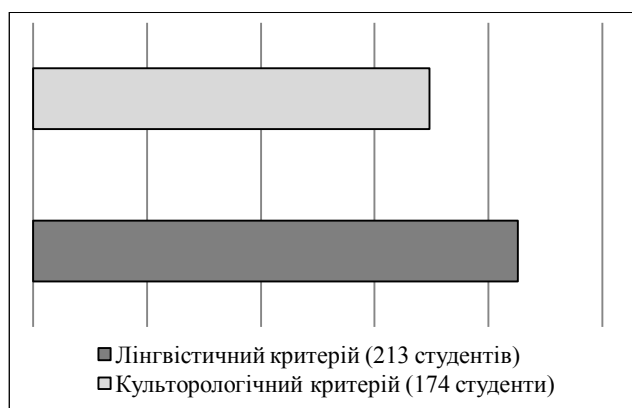


Рис. 1. Мотивація вивчення японської мови до вступу у ВУЗ (результати анкетування)



Рис. 2. Мотивація вивчення японської мови після вступу у ВУЗ (результати анкетування)

Однак, як свідчать дані анкетування, після набуття досвіду навчання мотивація значною мірою змінюється. Усвідомлюючи реальний стан речей на ринку праці, серед основних критеріїв мотивації домінують 4 головних, на першому місці – це продовження навчання вже у Вузах Японії, на другому – бажання стати викладачем, на третьому місці – це бажання досліджувати японську мову, літературу та методику їх викладання в Україні, тобто стати науковцем, а також мета стати перекладачем. Причому така тенденція простежується серед студентів-японістів усіх регіонів України. Рисунок 2 відображає вищезазначені відповіді.

Якщо проаналізувати реальні потреби студентів у вивченні японської мови і методику викладання японської мови, яка, переважним чином, використовується в мовних навчальних закладах України, то можна зробити висновки, що ця методика не зовсім задовольняє мотиваційні потреби студентів. Конкретизуємо нашу думку щодо неповного задоволення мотиваційних потреб студентів. Згідно з результатами анкетування, кінцевою метою навчання японської мови студенти бачать продовження навчання в Японії, отримання диплому викладача та дослідника, а вже тільки потім перекладача. Проте, методика викладання японської мови, яка переважним чином використовується в Вузах України, передбачає навчання суто функціонального аспекту японської мови, а саме: розвиток мовленнєвих умінь говоріння, читання, аудіювання і письма, використовуючи при цьому стандарти з навчання японської мови, які розробила Японська Фундація (JF Standard for Japanese-Language Education 2010) [8]. Однак, для того, щоб стати науковцем-дослідником, а також викладачем японської мови та для того, щоб скласти іспити для навчання в Вузах Японії, володіти лише функціональним аспектом японської мови замало. Тут постає питання про академічний рівень японської мови, а, судячи з результатів анкетування студентів, досвід навчання академічної японської мови здобули лише 5 студентів з опитаних 387, і 3 з яких саме під час навчання в Японії, тобто лише 2 людини мають досвід навчання академічної японської в Україні.

З цієї причини вважаємо **актуальним** дослідити питання навчання академічної японської мови, взявши при цьому до уваги стандарти навчання японської мови Токійського університету іноземних мов (JLC Japanese Standards Skill Chart 2011) [6], а також пропонуємо внести суттєві зміни до існуючих курсів з викладання японської мови для студентів мовних ВНЗ України.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці системи навчання японської мови для академічних цілей студентів мовних ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Зимняя И.А. Педагогическая психология / Зимняя И.А. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
- [2] Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Зимняя И.А. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- [3] Косарева Н.В. Психологическая мотивация изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Н.В. Косарева // Российское право в интернете. – 2008. – № 02. – С. 57–63.
- [4] Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Столяренко Л.Д. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
- [5] Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П. М. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
- [6] JLC Japanese Standards Skill Chart / Japanese Language Center for International Students of Tokyo University of Foreign Studies. – Tokyo, 2011. – 15 p.
- [7] URL <http://www.jpfi.go.jp/japanese/survey/country/2013/ukraine.html>
- [8] URL <http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

REFERENCES

- [1] Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology / Zimnyaya I.A. – M.: Logos, 2004. – 384 p.
- [2] Zimnyaya I.A. Psychological Aspects of Teaching the Foreign Language Speaking / Zimnyaya I.A. – M.: Prosveschenie, 1985. – 160 p.
- [3] Kosareva N.V. Psychological Motivation of Teaching the Foreign Language at Non-language Higher Educational Establishment / N.V. Kosareva // Russian right on the internet. – 2008. № 02. – P. 57-63.
- [4] Stolyarenko L.D. Pedagogical Psychology / Stolyarenko L.D. – Rostov-na-Donu: Phoenix, 2003. – 544 p.
- [5] Jacobson P.M. Psychological Problems of the Motivation of Human Behavior / Jacobson P.M. – M.: Prosveschenie, 1988. – 224 p.
- [6] JLC Japanese Standards Skill Chart / Japanese Language Center for International Students of Tokyo University of Foreign Studies. – Tokyo, 2011. – 15 p.
- [7] URL <http://www.jpfi.go.jp/japanese/survey/country/2013/ukraine.html>
- [8] URL <http://jfsstandard.jp/summary/ja/render.do>

The Determinants of Dynamics of Motivation of Japanese Language Studying by Ukrainian Students at Language Higher Educational Establishments

O.V. Asadchih, O.O. Khamray

Abstract. The factors of motivation of studying Japanese language by Ukrainian students were analyzed; the dynamics of motivation before entering language Higher Educational Establishment in Ukraine and after receiving the experience of studying at Higher Educational Establishment were researched. The reasons of changing the motivation component were also examined.

Keywords: *motivation of studying Japanese language, determinants and dynamics of motivation, JF Standard for Japanese-Language Education, JLC Japanese Standards Skill Chart*

Реализация деятельностного подхода в компьютерных обучающих программах

Б.И. Бешевли*, И.Н. Пустынникова

Донецкий национальный университет, Донецк, Украина

*Corresponding author. E-mail: beshevli@mail.ru

Paper received 25.05.15; Revised 01.06.15; Accepted for publication 16.06.15.

Аннотация. Конечной целью обучения является формирование способа действий, поэтому эффективная компьютерная обучающая программа должна основываться на деятельностном подходе к обучению. Структура такой обучающей программы содержит пять частей: содержательную, мотивационную, ориентировочную, исполнительную и контрольно-корректировочную. В статье описан пример поэтапной реализации деятельностного подхода при построении компьютерной обучающей программы, посвященной усвоению закона сохранения импульса.

Ключевые слова: *деятельностный подход в обучении, компьютерная обучающая программа, проектирование учебной деятельности, модель обучаемого*

Разработка компьютерных программ учебного назначения имеет многолетнюю историю. Можно выделить несколько этапов ее развития, при этом характерно, что каждый новый этап определялся не дидактическими достижениями, а новыми техническими возможностями компьютеров. Вначале это были программы поддержки учебного процесса, и они играли, в основном, роль обычных технических средств. За рубежом это направление получило название Computer Assistant Learning. Появление персональных компьютеров дало мощный импульс для создания обучающих программ, которые были призваны обучать (в рамках определенного количества учебного материала) без помощи человека. Они получили название Tutoring Systems. Наиболее совершенные из них созданы на основе методов искусственного интеллекта (Intelligent Tutoring Systems) [5]. Хотя упомянутая выше терминология используется и в настоящее время, описанное деление весьма условно, так как первое направление практически сливается со вторым.

Первые обучающие программы были созданы для простейших персональных компьютеров, они были написаны практически без участия не только специалистов по дидактике, но и вообще преподавателей и учителей-предметников. В дидактическом плане они были примитивны и представляли собой, по сути дела, переписанные из учебников тексты, сопровождающиеся вопросами. Учащимся предлагалось читать учебный материал не в книгах, а на экране дисплея. Появление цветных мониторов, последующее развитие компьютерной графики дали новые импульсы разработке обучающих программ. В них вошли цвет, анимация, звук. Затем главенствующими оказались идеи мультимедиа, а вслед за этим и гипермедиа. И каждый раз на первом плане опять были программисты, дидактическая культура разработчиков была низкой, а реализация новых технических возможностей опережала дидактическую мысль. Упор в большинстве применяемых компьютерных программ делается на наглядность, которая с помощью компьютера реализуется, конечно, чрезвычайно эффективно. Однако зачастую обучение этим и ограничивается, поскольку программы являются, по сути дела, демонстрационными.

Принципиально новый по подходу компьютерный обучающий комплекс, в полной мере реализующий деятельностный подход [2; 3; 4], создан на кафедре общей физики и дидактики физики Донецкого нацио-

нального университета. Главными особенностями этого подхода являются: подчинение содержания каждой компьютерной обучающей программы не логике отдельной темы, а логике развития процесса или явления, имитируемого программой; построение предметных и текущих моделей обучаемого, в том числе моделей ошибок; обязательное и специальное оформление вводно-мотивационного и других этапов деятельности; педагогическая направленность диалога; возможность выполнения задания программы (достижения цели деятельности) обучаемыми с различной степенью подготовки [2; 3; 4].

Работа с отдельной программой подчинена достижению ближайших учебных целей, обусловленных ее предметным содержанием, причем главным здесь является формирование умений. По сути дела, обучающая программа является схемой ориентировочной основы деятельности.

В настоящей работе рассматривается только один из нескольких аспектов разработки компьютерной обучающей программы – проектирование учебной деятельности. Дидактическое проектирование компьютерной обучающей программы означает, в конечном счете, проектирование средств организации учебной деятельности.

В первую очередь необходимо продумать содержательную часть деятельности. Учебная деятельность включает в себя действия по уяснению содержания учебного материала и действия по его обработке. При этом изложение учебного материала основано на логике построения структурных единиц, а действия по его обработке, то есть решение учебных задач, выполняются согласно логике использования этих единиц. Необходима специальная система действий, выполняющая которые обучаемый мог бы выявлять логические связи изучаемой структурной единицы с уже усвоенными единицами.

При построении обучающих программ возможны два подхода – *тематический* и *задачный*. Первый заключается в том, что учебная деятельность подчиняется логике развития определенной темы (раздела). Обучаемый вначале должен работать с теоретическим материалом, а затем использовать его при выполнении различных упражнений. В первых обучающих программах роль упражнений играли вопросы, с помощью которых осуществлялось «закрепление» знаний. Фактически, целью являлось запоминание. К

сожалению, построенные по такому принципу обучающие программы создаются до сих пор.

Более совершенные обучающие программы кроме теоретического материала имеют определенный набор задач по этой теме, и, следовательно, предполагают также усвоение умений. Задачи здесь, как следует из существа деятельностного подхода, являются необходимым элементом, так как именно при их решении осваивается способ действий. Цель заключается в усвоении данной темы с необходимой глубиной. Напомним, что усвоение знаний происходит только в процессе оперирования с этими знаниями. Поэтому при тематическом подходе необходима специальная система учебных задач, отвечающая определенным требованиям как по качественным характеристикам, так и по свойствам (за рубежом для этого используют термин *problems sequence* – *последовательность задач*), позволяющая оперировать всеми знаниями, содержащимися в теме. Иначе говоря, спектр такой системы задач должен быть полным. Однако в реальности этого, практически, нет. Основным содержанием обучающих программ остаются знания, а деятельности по обработке этих знаний отводится второстепенная роль, часто иллюстративная.

Задачный подход, применяемый в обучающих программах, основан на решении отдельной задачи, которая и составляет содержание обучающей программы. Этот подход представляется естественным с точки зрения деятельности, сущность которой заключается, как известно, именно в решении задач. Такой подход позволяет наглядно и эффективно организовать деятельность обучаемых, так как, по сути дела, моделирует реальную деятельность. Задача, предлагаемая в качестве задания обучающей программы, сложностью превосходит обычные задачи. С помощью таких задач формируется обобщенность действий. Задание программы представляет собой глобальную задачу, которая в процессе деятельности расчленяется на ряд подзадач.

Наиболее эффективными с точки зрения деятельности являются так называемые *обратные* задачи, когда определению подлежат начальные условия. Например, в программе «Барон Мюнхгаузен и Чудо-Юдо-Рыба-Кит» (посвященной усвоению закона сохранения импульса) необходимо найти количество яблок, бросаемых Бароном за одну секунду, чтобы используя их как своеобразное «топливо», разогнать лодку и, таким образом, спастись от прожорливого чудовища. Прямая задача в этом случае предполагает определение времени, за которое лодка пройдет заданное расстояние, если известно число яблок, бросаемое Бароном за одну секунду. Обратная задача позволяет обучаемому играть роль экспериментатора, проводить запуск установки (в данном случае, варьируя число яблок) и наблюдать процесс.

Вводно-мотивационный этап играет важную психологическую и дидактическую роль в обучении вообще, при использовании компьютера его роль возрастает многократно. В то же время, крайне редко можно встретить обучающую программу, в которой этому этапу уделялось бы должное внимание. Задачами вводно-мотивационного этапа учебной деятельности, организуемой с помощью компьютерной обуча-

ющей программы, является реализация *мотивационной* и *ориентировочной* частей деятельности. На этом этапе происходит также адаптация обучаемых к программе, они привыкают к ее интерфейсу и управлению ею [1; 4]. *Мотивационная* часть предполагает, что на фоне *доминирующего* мотива учебной деятельности в целом решается задача дополнительной мотивации деятельности, предусматриваемой обучающей программой. Задачный подход по сравнению с тематическим значительно выигрывает в мотивации, так как предполагает достижение обучаемым некоторой практически значимой цели. В рассматриваемой программе эта цель может быть вынесена в название, например, программу можно назвать: «Помоги Барону Мюнхгаузену» и, таким образом, перевести будущую деятельность в личностный план обучаемого. При этом учащийся становится *сознательным* субъектом деятельности, главным действующим лицом разворачивающихся в программе событий. Чаще всего мотивация в компьютерной обучающей программе реализуется путем необычной постановки задачи. Например, задача может иметь следующую формулировку: «Лет двести назад в Германии, в городе Боденвердере жил интересный человек по имени Мюнхгаузен. Он любил гостей и никогда не уставал рассказывать им о своих приключениях. Однажды Мюнхгаузен рассказал историю, которая случилась с ним на озере, по его словам, буквально несколько дней назад. Сидел он в своей любимой лодке не далеко от берега, ел свои любимые яблоки и любовался природой. В этом же озере жила очень редкая рыба – Чудо-Юдо-Рыба-Кит. Она, учуяв запах яблок, поплыла к лодке Мюнхгаузена. Барон заметил мчащуюся на него громадину и испугался, потому что не знал, что рыбе больше нравится: яблоки или мясо. Он начал бросать в сторону рыбы яблоки, вследствие чего лодка начала двигаться. Барон бросал и бросал яблоки, лодка двигалась все быстрее и быстрее, приближаясь к берегу, в то время как громадина приближалась к лодке. Едва Мюнхгаузен успел выскочить на берег, как за его спиной раздался громкий щелчок огромной пасти. Когда он обернулся, ни лодки, ни яблок уже не было. Барон понял, что счастливо спасся, и теперь будет, о чем рассказать гостям. Все гости зачарованно молчали, внимая рассказу Барона, тихо горели свечи, и вдруг, из дальнего угла комнаты, в котором сидел старый, мудрый Ученый, раздался вопрос: «Барон, а сколько яблок в минуту Вы бросали за борт?» Мюнхгаузен знал, что масса его бывшей лодки 150 кг, его масса 80 кг; он помнил, что яблок в лодке было 70 кг, а каждое яблоко было около 0,1 кг. Он всегда отплывал от берега на 200 м, а чудовище он заметил на расстоянии 1 км от лодки в противоположной от берега стороне. Он даже знал, что мячик массой 100 г он обычно бросает на расстояние 20 м, Барон прекрасно помнил, что в «Справочнике юного ихтиолога» указано: «Максимальная скорость, которую развивает Чудо-Юдо-Рыба-Кит, составляет 36 км/ч, а ее масса 100 т», а также рост Барона 1,70 м, но, о ужас, помня все эти подробности, он не мог ответить на вопрос Ученого, а без этой ма-а-а-а-а-аленькой детали его рассказ, увы, не выглядел достаточно правдиво. Помогите, пожалуйста, Барону ответить на вопрос Ученого:

«Сколько яблок в минуту пришлось бросать Барону, чтобы спастись от прожорливого чудовища?»

Повышению мотивации служит также следующее обстоятельство. Хотя, как уже указывалось, сложность задания программы превосходит сложность обычно решаемых задач (это, конечно же, видно из приведенного выше условия), одним из требований к программе при ее проектировании является возможность выполнения ее задания обучаемыми с различной степенью подготовки, что обеспечивается специальной организацией помощи. Обучаемый специально нацеливается на продуктивную работу. Для этого в программе после формулировки задания приводится следующее обращение к учащемуся: «Ты, конечно, справишься с заданием. Если не будешь знать, что делать, обращайся к помощи, не затягивая. Помни, что главное – это ПРОЙТИ ВЕСЬ ПУТЬ ДО КОНЦА». И обучаемые очень быстро убеждаются, что они действительно могут это сделать. Понятие *этап* по отношению к деятельности является весьма условным и не имеющим хронологического смысла. Элементы вводно-мотивационного этапа, так же как и других этапов, распределены по всей программе, они относятся как к глобальному заданию программы, так и к подзаданиям, на которые разбивается глобальное задание.

Ориентировочная часть предполагает осознание и понимание учащимися: а) целей и задач программы; б) физического характера явлений и процессов, принципов работы установок, которые являются объектами деятельности программы; в) знаний, которые являются необходимыми для достижения цели, поставленной программой. Согласно теории деятельности, именно оперирование с этими знаниями приводит к формированию вначале необходимых для решения конкретной задачи умений, а затем, в результате работы с другими программами, построенными аналогично, и образа действий в целом. С целью ориентировки очень удобно использовать так называемые *активные подсказки*, построенные как тестовые задания открытого типа. Активная подсказка представляет собой фразу, в которой пропущено ключевое слово, и это слово должно быть введено обучаемым. Если обучаемый не знает этого слова, он может обратиться к программе за помощью, и та выведет его на экран. При ошибке обучаемого программа выводит это слово сама. С целью сохранения активной позиции обучаемого программа повторно предлагает ему ту же самую активную подсказку и опять требует, чтобы обучаемый ввел ответ. Обучаемый вводит теперь уже известное ему слово, и таким образом через действие в материальной форме происходит закрепление знания, заключенного в активной подсказке. Примерами активных подсказок являются фразы: «Импульс замкнутой системы *сохраняется*»; «Если угол бросания яблока 45° , то дальность его полета *максимальна*» (курсивом показаны пропускаемые слова). Главное здесь заключается не в сложности этих заданий (как видно, они очень просты), а в важности констатации этих (и других) фактов для формирования ориентировочной основы будущей деятельности. По сути дела, активная подсказка – это незавершенный *ответ*, и проделать конструктивную работу по его завершению должен обучаемый. Активные подсказки могут быть

составлены и не в такой сугубо констатирующей форме, как это было показано выше, они могут передавать определенные интонации. Примером здесь может служить одна из подсказок в рассматриваемой программе: «Вы, конечно, понимаете, что в законе сохранения импульса все скорости должны быть записаны в *одной* системе отсчета». Этот прием также придает определенную направленность диалогу компьютер-обучаемый, как бы «очеловечивает» его.

Для того чтобы действия обучаемого были осмыслены, он должен владеть определенными представлениями о процессе, знаниями о нем. Необходимо, как говорят, актуализировать требуемые знания. Великолепным средством и здесь может быть описанная выше активная подсказка, а также тестовые задания закрытого типа.

Как уже упоминалось, элементы вводно-мотивационного этапа, ориентировочной части распределены по всей программе, их задача заключается в подготовке обучаемого к выполнению очередных отдельных действий, а не только всего глобального задания. Если, например, возникает необходимость применения какой-либо формулы, то это означает, что необходимо организовать *ориентировку на исполнение*. Для этого удобно использовать тестовое задание закрытого типа с альтернативной формой ответа, когда обучаемому предлагаются несколько формул, и он должен выбрать нужную. Если обучаемый ошибается, то задание повторяется, пока не будет дан правильный ответ. Желательно организовать небольшой диалог для понимания обучаемым природы ошибки. При этом условии поиск ответа становится осмысленнее.

Основным средством организации ориентировки при выполнении действий является помощь, которая, в общем случае, имеет три уровня. Как правило, к помощи обучаемый обращается сам, однако в случаях, когда он, выполняя действие, ошибается несколько раз подряд, программа предлагает ему помощь сама. Помощь первого уровня предполагает самую общую ориентировку, она определяет необходимое направление мысли и является *собственно ориентировкой*. Это может быть напоминание закона, принципа, свойства, взаимосвязи явлений и величин, особенностей процессов и явлений и т.п. Можно сказать, что этот уровень соответствует состоянию обучаемого «*не знает*». Часто бывает, что, получив такую подсказку, *сориентировавшись*, обучаемый далее выполняет действие самостоятельно. Если обучаемому достаточно подсказки первого уровня, то обращение к ней не снижает его оценки. Подсказка второго уровня соответствует состоянию обучаемого «*не понимает*». Это может быть как *собственно ориентировка*, так и *ориентировка на исполнительную часть* действия. В последнем случае предлагается план действия, путь его выполнения. Подсказка третьего уровня соответствует состоянию «*не умеет*». Она является *ориентировкой на исполнение* и предлагает результат, близкий к ответу, а в отдельных случаях даже ответ. Но обучаемый все же должен ввести его сам. Иногда удобно в помощи использовать активные подсказки, тестовые задания закрытого типа и на правильную последовательность.

Следующий пример показывает, как помощь реализуется. В той же программе к заданию, где требует-

ся определить скорость лодки после броска первого яблока, предусмотрена следующая помощь: первый уровень (собственно ориентировка): «Скорость лодки можно определить, используя закон сохранения импульса»; второй уровень (собственно ориентировка): «Начальный импульс (до броска) равен нулю, а после броска импульсы лодки и яблока направлены в противоположные стороны»; третий уровень (ориентировка на исполнение) содержит записанный в проекции на горизонтальную ось закон сохранения импульса. Помощь не обязательно имеет три уровня, число уровней зависит от сложности задания, иногда может отсутствовать первый, а то и второй уровень. Иногда же уровней может быть четыре, а то и пять.

Основным действием в программах является определение значения той или иной физической величины. Поэтому исполнительная часть заключается в выводе расчетной формулы, если это необходимо, и в вычислениях. Количество и характер указанных выше действий определяется теми подзадачами, на которые разбивается глобальная задача программы. Часто возникают случаи, когда при решении подзадачи появляется новая величина, наличие которой явно из условия задачи не следует. Для нее формулируется вспомогательная задача, которая также может состоять из подзадач.

Элементы контрольно-корректировочной части, так же как и элементы ориентировочной части, распределены по всей программе. Больше того, они также входят в состав ориентировочной и исполнительной частей. Тестовые задания, которые служат организации вводно-мотивационного этапа, выполняют также и контрольную функцию.

Умения, необходимые для выполнения всех действий, предусмотренных программой, и знания, обеспечивающие формирование этих умений, составляют

нормативную модель обучаемого. В процессе работы программы все элементы этой модели получают значения («знает/не знает», «умеет/не умеет»), и таким образом строится текущая модель обучаемого.

По итогам работы с обучающей программой определяется успешность обучаемого, которая дается в процентах. Делается это следующим образом. Для каждого предполагаемого действия устанавливается весовой коэффициент, соответствующий вкладу этого действия в общую деятельность, предусматриваемую программой. Затем эти весовые коэффициенты нормируются таким образом, чтобы их сумма, то есть общая «цена» глобального задания, составляла 100. Таким образом, идеальное выполнение задания программы имеет оценку 100.

Контролю подвергается каждое действие и каждая операция обучаемого. Если в действии не предусмотрена помощь, то за неправильное выполнение действия из общей оценки снимается его стоимость. Если помощь есть, то снятие оценки происходит только при обращении к помощи второго и более высокого уровней. Таким образом, оценка представляет собой уровень самостоятельности выполнения задания. При завершении работы программа выдает об этом сообщение, например, такое: «Уровень самостоятельности работы составляет 79%». В программе предусмотрено, что преподаватель сам может устанавливать те весовые коэффициенты, которые считает нужными.

Усвоение знаний происходит только в процессе учебной деятельности, поэтому целью создания компьютерной обучающей программы является не передача знаний учащимся, а руководство их учебной деятельностью. В эффективной компьютерной обучающей программе должны быть реализованы содержательная, мотивационная, ориентировочная, исполнительная и контрольно-корректировочная части.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
 [2] Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: Изд-во ДООУ, 2012. – 504 с.
 [3] Atanov, G.A. The Educational Software in Physics Realizing an Activity Approach // Proc. of the Intern. Conf. PEG93: AI Tools@Classroom. – Edinburgh, Scotland. – 1993. – P. 601-607.
 [4] Atanov, G.A., Kandrashin, G.V., Loktiushin, V.V. Computer Tutoring Systems for Science Education Based on the Activity Approach // New Media and Telematic Technologies for Education in Eastern European Countries / Eds. P.A.M. Kommers, A.M. Dovgiallo, V.A. Petrushin, P.L. Brusilovsky. – Enschede: Twente University Press, 1997. – P. 75-79.
 [5] Wenger, E. Artificial intelligence and tutoring systems. Computational approaches to the communication of knowledge. – Los Altos: Morgan Kaufmann, 1987.

REFERENCES

- [1] Atanov, G.A. Activity Approach in Teaching. – Donetsk: EAI-press, 2001. – 160 p.
 [2] Atanov, G.A., Pustynnikova I. N. Teaching and Artificial Intelligence, or Foundations of Modern Didactics of Higher Education. – Donetsk: Izd-vo DOU, 2012. – 504 p.
 [3] Atanov, G.A. The Educational Software in Physics Realizing an Activity Approach // Proc. of the Intern. Conf. PEG93: AI Tools@Classroom. – Edinburgh, Scotland. – 1993. – P. 601-607.
 [4] Atanov, G.A., Kandrashin, G.V., Loktiushin, V.V. Computer Tutoring Systems for Science Education Based on the Activity Approach // New Media and Telematic Technologies for Education in Eastern European Countries / Eds. P.A.M. Kommers, A.M. Dovgiallo, V.A. Petrushin, P.L. Brusilovsky. – Enschede: Twente University Press, 1997. – P. 75-79.
 [5] Wenger, E. Artificial intelligence and tutoring systems. Computational approaches to the communication of knowledge. – Los Altos: Morgan Kaufmann, 1987.

The Implementation of the Activity Approach in Computer Teaching Programs

B.I. Beshevi, I.N. Pustynnikova Abstract. The final goal of teaching is to form a method of action, therefore, the effective computer teaching program should be based on activity approach to teaching The structure of such tutorial consists of five parts: informative, motivational, orienting, executive and controlling and correcting. This article describes an example of the phased implementation of the activity approach in the development of the computer training program dedicated to mastering the law of conservation of momentum.

Keywords: activity approach in teaching, computer teaching program, designing of educational activity, student model

Використання медіаосвіти у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу

О.М. Білик*

Харківська державна академія культури, м. Харків, Україна

*Corresponding author. E-mail: bilikl@mail.ru

Paper received 19.05.15; Revised 25.05.15; Accepted for publication 30.07.15.

Анотація. Стаття присвячена вивченню ролі медіаосвіти в соціалізації іноземних студентів. Досліджено особливості процесу соціалізації іноземних студентів та вплив на цей процес новітніх медіазасобів, специфіку організації освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу стосовно соціалізації іноземних студентів та відповідно до вимог інформаційного суспільства, розглянуто особливості створення та використання аудіовізуальних засобів у мовній і професійній підготовці іноземних студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, соціалізація, освітньо-культурне середовище, медіазасоби, медіаосвіта

Вступ. З середини ХХ століття людство увійшло в інформаційне суспільство, де головною цінністю виступають знання й інформація, а сучасним засобом отримання інформації стають нові медіа, які суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності людини. Масштабні соціокультурні зміни в сучасному суспільстві, які відбуваються під впливом процесів інформатизації та комп'ютеризації, зумовлюють актуальність досліджень, пов'язаних із соціальним становленням та соціальним розвитком особистості, з вивченням процесів формування нових культурних потреб та інтересів, із активізацією адаптаційних механізмів особистості, пошуком адекватних комунікативних практик. Як зазначає В. Шейко, «освіта і виховання є основним шляхом перебудови людського мислення й моралі. Якщо це завдання відповідно не вирішується, то сучасні технології можуть призвести не до розвитку особистості, а до її деформації через невідповідне використання комп'ютерної і телекомунікативної техніки, зловживання нею» [6, с. 218]. Саме тому зростає значення соціалізації як процесу засвоєння досвіду та ціннісних орієнтацій людини, що уможливорює опанування нових соціальних ролей в інформаційному суспільстві. У зв'язку з розвитком міжнародної освіти в умовах інформаційного суспільства особливо актуалізується вивчення соціалізації іноземних студентів, ефективність якої багато в чому залежить від використання в навчально-виховному процесі елементів медіаосвіти, яка вносить їх включення в соціальне життя завдяки потужним важелям соціалізаційного впливу медіаресурсів. Успішність соціалізації іноземних студентів також залежить від особливостей освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, яке покликано забезпечити сприятливі умови для активного входження іноземних студентів до нового соціуму, набуття ними базових елементів нової культури, а також має у своїй структурі значний спектр освітніх ресурсів, серед яких актуальними нині вважаються медіазасоби.

Короткий огляд публікацій. Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф.Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, І. Курліщук, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Найдьонова, О. Петрунько, В. Плешаков, Т. Пушкарьова, А. Рижанова, С. Савченко, Я. Шведова та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів досліджують К. Буракова,

Дін Сінь, Н. Грищенко, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Теорія і практика медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох учених, активізує увагу до широкого кола проблем: питання впливу медіа на різні вікові групи, критерії та рівні розвитку медіааудиторії стали предметом наукового пошуку І. Левшина, Ю. Усова, О. Петрунько, О. Федорова, О. Шарикова; розробкою й аналізом медіаосвітніх концепцій, моделей і методів займалися Л. Зазнобіна, Л. Мастерман, С. Пензін, О. Спічкін, Ю. Усов, І. Чемерис; моделі медіаосвіти представлені в працях Л. Баженова, О. Баранова, К. Ворснопа, Л. Зазнобіної, Ю. Казакова, С. Пензіна, Г. Поличко, О. Семенов, О. Федорова; вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти аналізували Г. Онкович, Б. Потягинник, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков та ін.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною, але роль медіаосвіти в системі соціалізації іноземних студентів у сучасному інформаційному просторі вивчено ще недостатньо.

Метою статті є аналіз особливостей використання елементів медіаосвіти у процесі фахової підготовки іноземних студентів та вивчення її впливу на соціалізацію зазначеної категорії студентської молоді в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Відповідно до мети завданнями статті є: аналіз особливостей соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, розгляд впливу медіазасобів на соціалізацію іноземних студентів, визначення специфіки медіаосвіти іноземних студентів та її ролі у процесі соціалізації.

Матеріали і методи. У ході роботи використано такі методи дослідження: системний аналіз філософської, культурологічної, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури, аналіз понятійно-термінологічної системи з метою теоретичного вивчення проблеми соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах з використання медіазасобів; теоретичне узагальнення, синтез і аналіз з метою розкриття основних особливостей процесу соціалізації іноземних студентів й ролі медіаосвіти у цьому процесі; вивчення та теоретичне осмислення практики використання медіаосвіти як засобу соціалізації іноземних студентів.

Результати та їх обговорення. Соціалізація особистості – це безперервний процес, у результаті якого людина набуває необхідних якостей та досвіду для повноцінної життєдіяльності в суспільстві. З позицій соціальної педагогіки соціалізація визначається як «процес входження людини в суспільство разом із його соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда» [5, с. 237].

В умовах сучасного суспільства класичне розуміння поняття соціалізації як процесу засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм та цінностей, психологічних настанов, знань та навичок, які уможливають успішне функціонування людини в соціумі, розширюється за рахунок засвоєння інформаційної культури та досвіду роботи з інформацією та інформаційними технологіями. На думку А. Рижанової, «збереження етнічного, громадянського екзистенціального «Я» будь-якого соціуму в інформаційній культурі людства залежить від цілеспрямованої соціалізації, а саме: соціального виховання, кожного громадянина, всіх соціальних груп» [4, с. 208].

І. Курлішук визначає соціалізацію студентської молоді засобами масової комунікації «як динамічний, безперервний процес взаємодії студентів з інститутом ЗМК, що обумовлює активне засвоєння студентами системи соціальних норм, цінностей, які транслиуються засобами мас-медіа, і перетворення їх у власну систему соціальних установок, ціннісних орієнтацій, що забезпечують становлення особистості й гармонійне входження до соціуму» [2, с. 11].

О. Петрунько як конкурентоздатну альтернативну модель соціалізації пропонує модель медіасоціалізації, яка «передбачає, що аудіовізуальні медіа перебирають на себе культурно-просвітницьку, освітньо-виховну та соціалізаційну функції, які досі виконували традиційні інститути соціалізації» [3, с. 12]. На думку дослідниці, «медіа не просто набувають статусу альтернативного чинника та інституту соціалізації, а й активно витісняють традиційні інститути за межі соціалізаційного процесу» [3, с. 16].

Вивчення особливостей соціалізації студентської молоді, зокрема іноземних студентів, узагальнення практичного досвіду соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах дозволили дійти висновку про те, що цей процес передбачає поступове зростання суб'єктно-особистісних властивостей у такій динаміці: індивід, який адаптується – суб'єкт предметно-практичної діяльності – суб'єкт соціальної взаємодії – особистість, яка перетворює себе і середовище. На нашу думку, цей процес варто розглядати як такий, що складається з трьох етапів: етапу соціальної адаптації (відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки), під час якого іноземний студент пристосовується до умов нового для нього освітньо-культурного середовища, некритично сприймає це середовище і намагається виконувати всі вимоги і норми цього середовища, уникає стресових загроз та стресових впливів; етапу соціальної інтеграції (охоплює навчання на базових факультетах), на якому іноземний студент як суб'єкт діяльності структурує середовище, з позицій власних потреб виокремлює в ньому значущі елементи, здатен ставити

конкретні предметні цілі та досягати їх, як суб'єкт соціальних контактів та відносин критично сприймає середовищні взаємодії, зіставляє їх зі своїми цінностями, висловлює свою позицію, може самопрезентувати себе та вступати в продуктивний діалог з представниками середовища; та етапу соціальної індивідуалізації, який передбачає можливість зміни себе та середовища, коли відбувається реалізація себе як творчої індивідуальності, апробація та корекція власної особистісної позиції в експериментах з середовищем і, як правило, реалізується на завершальному етапі навчання (навчання в магістратурі) або в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобули в Україні.

На нашу думку, потреби іноземних студентів, особливості організації навчально-виховного процесу стосовно саме цієї категорії студентської молоді, а також узагальнення теоретичного досвіду щодо вивчення освітнього середовища в сучасній педагогічній науці надають підстави виокремити в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу такі компоненти: організаційно-технологічний, навчально-професійний, соціально-виховний, соціокультурний. Кожен з цих компонентів має певний соціалізаційний потенціал для іноземних студентів, а також особливості використання медіазасобів та реалізації медіаосвіти.

На кожному з етапів соціалізації для особистості важливим є певне функціонування середовища. Так, на етапі соціальної адаптації освітньо-культурне середовище повинно сприяти первинній орієнтації особистості іноземного студента в інформаційній реальності, яка його оточує, тобто засвоєнню відповідних базових понять й семантичних структур, демонструвати норми інформаційної діяльності та соціальної поведінки, захищати від негативних інформаційних впливів. Якщо середовище не виконує ці функції, відбувається дезадаптація людини. На етапі соціальної інтеграції іноземних студентів освітньо-культурне середовище має продемонструвати їм зразки ефективної інформаційної діяльності, створити стимули для такої діяльності, надати підтримку та допомогу в процесі її здійснення. На цьому етапі середовище має надати етичні правила спілкування як в традиційній формі, так і за допомогою новітніх інформаційних технологій, створити комфортні психологічні умови для розуміння, прийняття суб'єктами один одного, їхнього навчально-інформаційного співробітництва. На етапі соціальної індивідуалізації освітньо-культурне середовище має створити для іноземних студентів інформаційні умови для набуття індивідуально-стильових особливостей діяльності, для реалізації власних проектів, зокрема й пов'язаних з медіасферою.

Медіазасоби містять як значний соціалізаційний потенціал, так і численні ризики. Нейтралізувати негативний вплив медіа можливо за допомогою медіаосвіти, проблеми якої перебувають протягом останніх десятиліть у центрі уваги вчених, митців, представників ЗМК, педагогів. В Україні увага до медіаосвіти посилилась лише в останні роки. Зростання інтересу до проблем медіаосвіти стало передумовою створення та схвалення в 2010 році «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головною метою якої є розбудова ефективної системи медіаосвіти заради всебічної підготовки дітей і

молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа. Згідно з цією «Концепцією» медіаосвіта є частиною освітнього процесу, спрямованою на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа [1].

Серед основних принципів медіаосвіти в Україні автори «Концепції» зокрема виділяють принцип пошанування національних традицій, який передбачає, що медіаосвіта базується на культурних традиціях народу, враховує національну специфіку медіапотреб її суб'єктів, забезпечуючи паритетність їхньої взаємодії і конструктивність діалогу, а також принцип продуктивної мотивації, який полягає у тому, що в межах медіаосвіти поєднуються акценти на творче сприймання медіа і розвиток здатності того, хто вчиться, створювати власну медіапродукцію [1].

Однією з форм впливу ЗМК на соціалізацію молоді, зокрема іноземних студентів, є трансляція інформації про культуру країни перебування. Оскільки сучасний навчально-виховний процес підготовки іноземних студентів недостатньо забезпечений навчальною відеопродукцією етнографічного змісту, нами разом з іноземними та українськими студентами Харківської державної академії культури створюється цикл навчальних відеофільмів етнокультурного змісту «Україна очима іноземних студентів», серед яких відеофільми: «Екскурсія Харковом» (2009 р., режисер – студент із Сирії), «Українська мова: перші кроки» (2010 р., оператор – студент із КНР, актори – студенти із КНР та Іраку), «Українська народна архітектура» (2011 р., режисер – студент із Сирії), «Душа, віддана танцю (нарис-портрет про народного артиста України Бориса Колногузенка)» (2012 р., режисер та оператор – студенти з КНР), «Україна – Китай: діалог культур» (2013 р., режисер та оператор – студенти з КНР), «З мелодією в серці (нарис-портрет про заслуженого діяча мистецтв України Віру Осадчу)», (2013 р., режисер – студент із Сирії), «Таємниці української кухні» (2014 р., оператор – студент із КНР), «І на тім рушничкові...» (2015 р., режисер – студентка з КНР), «Українська писанка» (2015 р., режисер – студентка з КНР).

Активне впровадження в життя молоді людини новітніх інформаційних технологій створює умови щодо можливостей людини бути не лише споживачем інформації, але й її творцем, що впливає на формування активної життєвої позиції особистості. Робота над створенням навчальних відеофільмів з подальшим використанням цих фільмів у освітній діяльності за участю авторів екранного продукту сприяє формуванню професійних навичок майбутніх фахівців медіасфери, що складають їхню професійну компетентність, а також оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, розвитку пізнавальної активності іноземних студентів, формуванню навичок міжкультурної комунікації та міжетнічної толерантності, реалізує положення «Концепції» впровадження медіаосвіти в Україні» щодо розвитку того, хто вчиться створювати власний медіапродукт.

Але впровадження елементів медіаосвіти в процес професійної підготовки іноземних студентів не обмежується лише створенням навчальних відеофільмів етнографічного змісту, оскільки зазначений екранний

продукт адресовано також іноземним студентом. Відеофільми використовуються у процесі мовної підготовки іноземних студентів як дидактичні медіазасоби.

Вивчення можливостей відео у лінгвокраїнознавчій підготовці іноземних студентів, а також особливостей відеотекстів етнокультурологічного змісту дає підстави стверджувати, що відеофільми як один із засобів медіаосвіти, мають усі необхідні можливості для формування соціокультурного контексту освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, і, відповідно, можуть реалізуватися в освітньому процесі як один із засобів медіаосвіти та соціалізації іноземної студентської молоді. Представлена у відеофільмах інформація має соціокультурне спрямування та значний соціалізаційний потенціал, оскільки в них розкриваються особливості народної культури, візуалізуються її елементи, що має суттєвий виховний вплив на особистість іноземного студента. Зазначені відеофільми використовуються у процесі мовної підготовки іноземних студентів і мають позитивний вплив не лише на формування у них мовленнєвих умінь та навичок, але й на моделювання можливої соціальної поведінки в певних комунікативних ситуаціях.

Крім навчальних та науково-популярних відеофільмів, створених за участю іноземних студентів, у процесі мовної підготовки використовуються також відеозаписи сюжетів випусків новин на українському телебаченні, які дають змогу іноземним студентам долучитися до соціокультурних процесів українського суспільства, що сприяє гармонізації стосунків іноземних студентів з освітньо-культурним середовищем вищого навчального закладу та українським соціоумом.

Також відбувається знайомство іноземних студентів з українським художнім кінематографом, зокрема перегляд та докладний аналіз таких художніх фільмів, як «Лісова пісня. Мавка» (1980 р., режисер Ю. Ілленко), «Тіні забутих предків» (1964 р., режисер С. Параджанов), «Вечір на Івана Купала» (1968 р., режисер Ю. Ілленко) та ін.

Художній фільм дозволяє дати іноземним студентам наочні уявлення про традиції української культури, цінності, стереотипи та реалії українського соціуму. Використання художніх фільмів етнокультурного змісту підвищує мотивацію та активність навчання, створює сприятливі умови для самостійної роботи іноземних студентів, допомагає формувати їхню лінгвокультурну компетентність. У результаті перегляду художнього фільму та цілеспрямованої систематичної роботи над ним іноземні студенти мають засвоїти не лише зміст фільму, а й зрозуміти його деталі, навчитися оцінювати події, давати характеристику дійових осіб та комунікативної ситуації, представленої у фільмі. Відеотекст художнього фільму містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд і невербальну поведінку учасників певної комунікативної ситуації. Використання художніх фільмів у процесі мовної підготовки іноземних студентів розвиває критичне мислення, комунікативні здібності, вчить оцінювати та інтерпретувати медіатексти, що і реалізацією медіаосвіти іноземних студентів, оскільки безпосереднім завданням медіаосвіти є формування таких важливих умінь і навичок, як аналіз отриманої з різноманітних джерел інформації, її структурування та категоризація,

виділення найбільш значущих аспектів, визначення достовірності, оцінка якості медіаповідомлень.

Висновки. Отже, зазначимо, що: 1) зі вступом людства в інформаційне суспільство актуальним стає вивчення особливостей впливу медіазасобів на процес соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу; 2) нові медіазасоби трансформують процес соціалізації іноземних студентів, оскільки суттєво впливають на їхні адаптаційні та інтеграційні можливості в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу; 3) з метою запобігання негативних впливів новітніх медіазасобів на процес соціалізації іноземних студентів необхідно впроваджувати елементи медіаосвіти в процес мовної і професійної підготовки іноземних студентів; 4) медіаосвіта іноземних студентів може реалізу-

ватися в роботі зі створення навчальних відеофільмів етнокультурного змісту та їх використання в процесі мовної підготовки іноземних студентів, а також в роботі з випусками новин українських телеканалів та перегляді українських художніх фільмів, що містять інформацію про українську культуру та український соціум; 5) медіаосвіта іноземних студентів сприяє соціальному розвитку, соціальному становленню особистості іноземних студентів, їхньому соціальному вихованню, тобто соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із включенням медіаосвіти до програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та реалізацією її в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Концепція впровадження медіа-освіти в Україні / URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Назва з екрана.
- [2] Курлішчук І.І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації: автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка / І.І. Курлішчук. – Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2008. – 22 с.
- [3] Петрунько О.В. Соціалізація дитини в агресивному медіа-середовищі: автореф. дис... докт. психол. наук 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи / О.В. Петрунько. – Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2010. – 44 с.
- [4] Рижанова А.О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства / А.О. Рижанова // Вісник Харківської державної академії культури – 2009. – Вип. 27 – С. 202 – 210.
- [5] Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- [6] Шейко В.М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.). Монографія. / В.М. Шейко, Ю.П. Богущкий. – Київ: Генеза, 2005. – 592 с.

REFERENCES

- [1] The concept of the introduction of media education in Ukraine. / URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Title from the screen.
- [2] Kurlishchuk, I.I. Pedagogical bases of students' socialization by mass media. – thesis abstract of the dissertation for the associate of the Candidate of Pedagogical Science on speciality 13.00.05 – Social Pedagogy / I.I. Kurlishchuk. – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University. – Luhansk, 2008. – 22 p.
- [3] Petrunko, O.V. Socialization of a child in aggressive media environment: thesis abstract of the dissertation for the Doctor degree of Psychological Science in speciality 19.00.05 – social psychology; psychology of social work / O.V. Petrunko. – Institute of Social and Political Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2010. – 44 p.
- [4] Ryzhanova, A.O. Socialization of students in the information society / A.O. Ryzhanova // Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture. – 2009. – Vol. 27. – P. 202 – 210.
- [5] Social pedagogy: small encyclopedia / Ed. I.D. Zvereva. – Kyiv: Center of educational literature, 2008. – 336 p.
- [6] Sheyko, V.M. Formation of cultural foundations in the age of civilization globalization (the second half of the 19 – early 21 beginning centuries). Monograph. / V.M. Sheyko, Yu.P. Bohuts'kyi. – Kyiv: Genesis, 2005. – 592 p.

The use of media education in the socialization process of international students in the educational and cultural environment of a higher educational institution

O.M. Bilyk

Abstract. The article is devoted to the study of the role of media education in socialization of international students. The author examines the features of the socialization process of international students and the impact of present day media resources on this process as well as the specific character of organization of the educational and cultural environment of a higher education institution in accordance with the requirements of the information society. The features of the development and use of audiovisual in language and vocational training of international students are explored.

Key words: socialization, international students, educational and cultural environment, media resources, media education

Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності

В.В. Корнещук*, М.О. Волошенко

Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна

*Corresponding author: vtory@te.net.ua

Paper received 14.04.15; Revised 18.05.15; Accepted for publication 20.05.15.

Анотація. В статті проаналізовано наявні в наукових джерелах підходи щодо визначення сутності категорії «підготовленість». Презентовано погляд авторів щодо сутності та структури категорії «підготовленість майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності». Розкрито структурні компоненти досліджуваної підготовленості: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, професійна підготовка, професійна діяльність, підготовленість до професійної діяльності

Вступ. Професійна підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася з визнанням соціальної роботи як професійної діяльності. Таку підготовку здійснюють вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації (коледжі, інститути, академії, університети та ін.). Нетривалий час (останнє десятиріччя) існування професійної підготовки майбутніх соціальних працівників пояснює обмежену кількість педагогічних досліджень з проблем такої підготовки та наявність певних недоліків щодо її здійснення.

Стислий огляд публікацій за темою. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки соціальних працівників висвітлено в роботах О.В. Загайко, О.Г. Карпенко, І.М. Мельничук, Н.М. Собчак Н.О. Микитенко, та ін. Українські науковці досліджують також такі її окремі аспекти, як от: формування готовності до професійної діяльності (І.І. Боднарук, В.В. Савицька та ін.), становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника (О.П. Патинок та ін.); формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників (Д.М. Годлевська та ін.); виховання гуманності соціальних працівників в умовах професійної підготовки (Н.В. Клименюк та ін.); підготовку до менеджменту в соціальній роботі (Є.Г. Сєдов та ін.); підготовку до роботи з дітьми та молоддю (А.Є. Кулікова); підготовку до реалізації гендерної нерівності в професійній діяльності (С.М. Гришак та ін.) тощо. Слід зазначити, що українські науковці приділяють значну увагу аналізу підготовки соціальних працівників за кордоном, про що свідчать дослідження О.П. Пічкара, Н.М. Собчак, Н.О. Микитенко, А.Є. Кулікової, О.В. Загайко, О.В. Ольхович, та ін.

Мета – схарактеризувати сутність та структуру підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, яку розглядаємо як бажаний результат їхньої професійної підготовки у ВНЗ.

Матеріали і методи. Зауважимо, що в загальному розумінні, підготовленість – це комплексний результат підготовки; отримання необхідної підготовки; придатність до чогось. В довідковій літературі підготовленість визначається як наявність підготовки до певної роботи; «комплекс набутих знань, навичок, умінь, якостей, які дозволяють успішно виконувати певну діяльність [2, с. 299].

Розглядаючи підготовленість майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів як результат відповідної підготовки, Л.А. Колбіна характеризує останню

як «узагальнення професійних настанов, знань, умінь та навичок, які спрямовані на соціалізацію особистості молодшого школяра» [4, с. 8]. До структури досліджуваної підготовленості автор відносить такі компоненти: мотиваційно-настановчий, змістовий, операційно-рефлексивний, оцінний.

С.І. Іванніков тлумачить підготовленість як «новоутворення, що виникає в результаті спеціальної цілеспрямованої підготовки» до професійної діяльності [3, с. 16]. До структури підготовленості майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу до фізичного виховання учнів автор відносить теоретичний, практичний та орієнтувально-цільовий компоненти. На думку дослідника, проявом теоретичного компонента такої підготовленості є обізнаність студентів із сутністю індивідуалізації і диференціації навчання і виховання учнів, принципами і способами їх відтворення в умовах навчально-виховного процесу, під час фізичного виховання учнів тощо. Практичний компонент, як зазначає автор, виявляється в уміннях майбутніх учителів практично застосовувати індивідуально-диференційований підхід у плануванні та організації фізичної діяльності учнів на уроках фізичної культури та в позанавчальний час. Орієнтувально-цільовий компонент досліджуваної підготовленості визначає цілі, на досягнення яких зорієнтована діяльність учителя початкової школи при застосуванні індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів.

Л.В. Моторна природничо-наукову підготовленість майбутніх молодших спеціалістів технічного профілю визначає як «інтегративну характеристику, що передбачає здатність до вирішення навчальних і професійних задач у відповідності з вимогами підготовки фахівців технічного профілю, яка спирається на природничо-наукові знання та вміння» [5, с. 9]. До структури означеної підготовленості дослідниця відносить мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти, а її показниками вважає: потребу студентів у вдосконаленні власної природничо-наукової підготовленості; інтенсивність емоцій, бажань щодо опанування природничо-науковими дисциплінами; прагнення студентів збирати і досліджувати теоретичний і практичний матеріал з природничих дисциплін, який слугуватиме здобуттю базових професійних знань; усвідомлення студентами практичної значущості природничо-наукової підготовки у майбутній професійній діяльності; теоретичні знання з природничо-наукових дисциплін; знання про особливості застосування при-

родничо-наукових знань у майбутній професійній діяльності; здатність ґрунтовно оцінювати технічні явища з позицій різних дисциплін, зокрема природничо-наукових; уміння студентів аналізувати, синтезувати, узагальнювати, формулювати і розв'язувати завдання, експериментувати, вносити раціоналізаторські пропозиції; вміння студентів застосовувати одержані природничо-наукові знання в процесі розв'язання прикладних задач під час вивчення спеціальних дисциплін та в професійній діяльності; творчість у використанні природничо-наукових знань у нових професійних ситуаціях.

Результати та їх обговорення. Наведені тлумачення дозволяють дійти висновку, що в науковій літературі відсутнє чітке тлумачення категорії «підготовленість». На нашу думку, розуміння дослідниками сутності й структури підготовленості певною мірою співвідносяться із змістом відповідної компетентності майбутнього фахівця. Враховуючи вищевикладене, *підготовленість майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності* розглядаємо як таку їхню інтегративну характеристику, що базується на комплексі здобутих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок, якостей і передбачає їхню придатність та здатність до виконання завдань професійної діяльності в соціальній сфері.

При визначенні структури підготовленості майбутнього соціального працівника виходили з того, що вона є особистісною, бо в ній проявляється інтерес і ставлення до професійної діяльності; почуття відповідальності; упевненість в успіху; натхнення; потреба у виконанні поставлених завдань на високому рівні; керування своїми почуттями; мобілізація сил. Крім того, така підготовленість є когнітивно-операційною, бо містить інструментарій фахівця: його професійні знання, вміння, навички.

Отже, структурними компонентами досліджуваної підготовленості було обрано: *мотиваційний компонент* – виражає спрямованість майбутнього соціального працівника на вивчення та оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для виконання професійної соціальної роботи; *когнітивний компонент* – зумовлений його знаннями щодо сутності та специфіки такої роботи; *операційний компонент* – відображає сформованість професійно значущих умінь і навичок професійної діяльності; *емоційно-вольовий компонент* – характеризує здатність до саморегуляції та керування своїм емоційним станом, спроможність аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності.

Так, складовими *мотиваційного компонента* було обрано: мотиваційну орієнтацію у міжособистісних комунікаціях і потребу у професійному саморозвитку.

Слід зауважити, що соціальна робота базується на безпосередньому спілкуванні і передбачає прийняття партнера, адекватність його сприйняття і розуміння, досягнення компромісу тощо. Крім того, соціальні працівники мають володіти конкретними еталонами комунікації, що узагальнюють їхнє бачення та оцінку партнерів по спілкуванню. Такі еталони сприяють розумінню співрозмовника, дозволяють виявляти його психологічні особливості, проте формуються зазвичай стихійно і неусвідомлено. Саме тому мотиваційну орієнтацію у міжособистісних комунікаціях включено до мотиваційного компонента підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Потребу у професійному саморозвитку обрано складовою мотиваційного компонента підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, оскільки професійний саморозвиток соціального працівника – це насамперед свідомою робота, спрямована на вдосконалення своєї особистості як професіонала, розвиток своїх професійних знань, умінь і навичок, які, з одного боку, забезпечують безперервний розвиток і успішну професійну реалізацію особистості соціального працівника, а з іншого – ефективність його роботи в соціальній сфері. Виникнення потреби у власному професійному саморозвитку зумовлюється протиріччям між рівнем досягнутого розвитку і новими усвідомленими професійно-особистісними цілями і задачами, що ставить професійна діяльність перед соціальним працівником.

До складу *когнітивного компонента* підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності віднесено: знання сутності і специфіки професійної соціальної роботи; вікових, гендерних і психологічних особливостей клієнтів соціальної роботи; знання основних принципів, методів, форм і засобів соціальної роботи; нормативно-правових документів, що регламентують соціальну політику і соціальну роботу в Україні.

Операційний компонент досліджуваної підготовленості зумовлений такими групами умінь: дидактичними, організаційними, комунікативними, діагностичними, перцептивними, сугестивними, академічними тощо.

Складовими *емоційно-вольового компонента* підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності вважаємо: самоконтроль у спілкуванні; управління власними емоціями; розпізнання емоцій інших людей; емпатію; аналіз та оцінювання власної діяльності; вольову саморегуляцію тощо.

Так, самоконтроль у спілкуванні було обрано складовою емоційно-вольового компонента, адже спілкування з клієнтами соціальної роботи зазвичай супроводжується значним психологічним навантаженням, психологічними перешкодами тощо. Тому соціальні працівники мають постійно стежити за собою; добре знати, де і як себе поводити, контролювати прояв своїх емоцій; не бути спонтанними у самовиявленні; уникати непередбачуваних ситуацій тощо.

Щодо показника «розпізнання емоцій інших людей», включеного до емоційно-вольового компонента, то таке розпізнання відбувається шляхом установлення соціальним працівником набору ознак, за допомогою яких можна судити про наявність у клієнта певної емоції. Зіставлення сукупності ознак, що спостерігаються, зі схемою дозволяє ідентифікувати емоцію. Розпізнання емоцій клієнтів є досить складним, адже жодну з ознак не можна однозначно ототожнити з певною емоцією, тобто ідентифікація емоцій здійснюється на ймовірнісній основі. Слід зазначити, що на відміну від упізнання власної емоції, де провідною ознакою є суб'єктивне переживання емоції, розпізнання емоцій у клієнтів соціальної роботи здійснюється переважно за зовнішніми проявами емоцій: мімікою, позою, зміною мовлення і голосу, поведінкою, вегетативними реакціями тощо. Для побудови ефектively зовнішніх проявів емоцій соціальний працівник має окрім зовнішніх проявів емоцій урахувати антецеденти – те, що передує емоціям і є їх причиною. Якщо соціальний працівник уявляє собі ситуацію, в якій опинив-

ся клієнт, його мету і зовнішні вияви емоції, то він володіє достатньою інформацією, щоб розпізнати певну емоцію і побудувати ефективну комунікацію [1]. Отже, розпізнання й розуміння соціальним працівником емоцій інших людей передбачає здатність реєструвати у своїй свідомості найбільш виражені прояви емоцій, виражати їх словами, включати до власного культурного досвіду, здатність до емпатії тощо.

Емпатія є надзвичайно важливою для соціального працівника якістю, оскільки свідчить про емоційну чуйність на переживання інших людей. Емпатія у вигляді співчуття, співпереживання пов'язана з вміннями фахівця «проникати» у світ почуттів інших людей. У різноманітних життєвих, професійних ситуаціях емоційний відгук залежить від адекватності сприйняття переживань людей, від уявлень про причини їх виникнення. Оскільки така чуйність є спонукальною силою, що спрямована на надання допомоги, то емпатію було включено до складу емоційно-вольового компонента підготовленості майбутнього соціального працівника до професійної діяльності.

Аналіз та оцінювання власної діяльності базується на здатності майбутнього соціального працівника визначати причинно-наслідкові зв'язки між метою діяльності та її результатами і передбачає: виявлення причин успіхів та невдач; внесення необхідних коректив у процес виконання професійної діяльності; усвідомлення операційного складу, механізмів такої діяльності; узагальнення, самооцінку своїх рішень, про-

фесійних дій; проектування професійних дій, діяльності; саморегуляцію; уміння бачити кінцеву мету діяльності та самостійно знаходити шляхи її досягнення; побудову програми професійного саморозвитку тощо.

Вольову саморегуляцію обрано складовою підготовленості до професійної діяльності за емоційно-вольовим компонентом, оскільки вона характеризує ступінь опанування майбутнім соціальним працівником власної поведінки в різних ситуаціях, його здатність усвідомлено управляти власними діями, станами. Вольова саморегуляція залежить від таких якостей фахівця, як наполегливість і самовладання. Слід зазначити, що соціальна затребуваність високого ступеня прояву вольової саморегуляції в майбутніх соціальних працівників неоднозначна, адже високий ступінь її розвитку може бути пов'язаний із проблемами в організації життєдіяльності і відносинах з людьми. Зазвичай він відображає появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Проте низькі рівні наполегливості і самовладання можуть виконувати компенсаторні функції та свідчити про порушення розвитку властивостей особистості, вмінь будувати відносини з іншими людьми та адекватно реагувати на певні ситуації.

Висновки. Знання сутності та структури підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності дозволяють дібрати адекватні методи їх навчання у ВНЗ та побудувати процес їхньої професійної підготовки, спрямований на ефективне формування такої підготовленості.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Варій М.Й. Загальна психологія: Навчальний посібник. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
- [2] Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
- [3] Іванніков С.І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.І. Іванніков. – Одеса, 2013. – 21 с.
- [4] Колбіна Л.А. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.А. Колбіна. – Одеса, 2008. – 23 с.
- [5] Моторна Л.В. Професійна спрямованість навчання природничо-наукових дисциплін у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Моторна. – Вінниця, 2011. – 22 с.
- [6] Хрипун В.І. Професійний розвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / В.І. Хрипун. – Черкаси: Вид-во ЧОПОПП, 2012. – 25 с.

REFERENCES

- [1] Variy, M.J. General Psychology: Textbook. – K.: "Center of educational literature", 2007. – 968 p.
- [2] Dyachenko, M.I. Psychological Dictionary and Handbook / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovych. – Mn.: Harvest; M.: AST, 2001. – 576 p.
- [3] Ivannikov S.I. Preparation of Elementary School Teachers to Use Individually-Differentiated Approach in Physical Education of Students: synopsis of a thesis on obtaining of the scientific degree of a Candidate of pedagogic sciences. Major: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / S.I. Ivannikov. – Odessa, 2013. – 21 p.
- [4] Kolbina, L.A. Preparation of Future Elementary School Teachers to Form Social and Value System of Younger Schoolchildren: synopsis of a thesis on obtaining of the scientific degree of a Candidate of pedagogic sciences. Major: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / L.A. Kolbina. – Odessa, 2008. – 23 p.
- [5] Motorna, L.V. Professional Orientation of Teaching of Natural Sciences Subjects in Preparation of Junior Specialists of Technical Field: synopsis of a thesis on obtaining of the scientific degree of a Candidate of pedagogic sciences. Major: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / L.V. Motorna. – Vinnytsya, 2011. – 22 p.
- [6] Khrypun, V.I. Professional Development of a Teacher of Preschool Educational Institution in Schemes and Tables / V.I. Khrypun. – Cherkasy: Publishing company CHOIPOP, 2012. – 25 p.

Conceptual Framework of Readiness of Future Social Workers to the Professional Activity

V.V. Korneshchuk, M.O. Voloshenko

Abstract. The article touches upon the analysis of the existing in scientific sources approaches to the definition of the category of "readiness". The point of view of the authors on the essence and structure of the category of "readiness of future social workers to the professional activity" has been presented. There are structural components of the readiness disclosed: motivational, cognitive, operational and emotional-volitional.

Keywords: social worker, social work, professional training, professional activity, readiness for professional activity

Педагогічна діяльність вчителя хімії загальноосвітніх навчальних закладів

А.К. Грабовий*

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

*Corresponding author: graboviy_ak@ukr.net

Paper received 15.06.15; Revised 19.06.15; Accepted for publication 26.07.15.

Анотація. У статті висвітлюються теоретико-методичні засади педагогічної діяльності вчителя хімії загальноосвітніх навчальних закладів. Розглядаються сутність педагогічної діяльності вчителя хімії, функції та педагогічні уміння, діяльність вчителя щодо організації та проведення навчального хімічного експерименту, його самозабезпечення, управління навчальною діяльністю учнів, самоосвіта.

Ключові слова: загальноосвітні навчальні заклади; педагогічна діяльність; вчитель хімії; функції та педагогічні уміння; організація та проведення навчального хімічного експерименту; самозабезпечення експерименту; управління навчальною діяльністю учнів; самоосвіта вчителя

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти в Україні першої чверті ХХІ ст., визначених Національною доктриною розвитку освіти, є постійне підвищення її якості, оновлення змісту й організаційних форм. Модернізація шкільної освіти відбувається на засадах принципів гуманізації, гуманітаризації, диференціації, орієнтації на особистість учня. Освітня парадигма утверджує знання як засіб самореалізації людини в житті. З огляду на це змінюється мета і завдання освіти, її мотиви, форми, методи, роль вчителя. Це, на наш погляд, актуалізує потребу в дослідженні педагогічної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема вчителів хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що різноманітні питання психолого-педагогічної діяльності вчителів хімії загальноосвітніх навчальних закладів розробляли Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.О. Сисова та інші.

У методиці навчання хімії педагогічну діяльність вчителів хімії досліджували і досліджують А.К. Грабовий [1], Е.Г. Злотников [3], Л.В. Турищева [10], Г.С. Юзбашева [13] та інші. Попри здобутки в теорії та педагогічній практиці, проблема педагогічної діяльності вчителів хімії загальноосвітніх навчальних закладів не втрачає актуальності та потребує подальших досліджень.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретико-методичних засад педагогічної діяльності вчителів хімії загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчитель загальноосвітніх навчальних закладів як фахівець, який має спеціальну підготовку з предметної галузі наукових знань і професійно проводить навчально-виховну роботу, здійснює педагогічну діяльність. Педагогічна діяльність – особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь молодшим культури й досвіду людства, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовку до виконання ролей у суспільстві [7, с.24].

Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В. Кузьміна [4, с.83] визначила в структурі діяльності вчителя загальноосвітніх закладів такі її компоненти: гностична, конструктивна, організаторська, ко-

мунікативна діяльність. З огляду на це виокремлено наступні педагогічні вміння: гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Залежно від рівня функціональних знань дослідниця виокремила рівні педагогічної діяльності вчителя: мінімальний, низький, середній, достатній, високий [4, с.34-35].

Діяльність вчителя хімії в навчальному процесі, як зазначає В.П. Гаркунов [5, с.27] реалізується через його педагогічні функції: інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, організаторську, комунікативну й дослідницьку.

Інформаційна функція пов'язана з передачею вчителем учням наукової інформації; розвивальна функція спрямована на розвиток розумових здібностей школяра, його пізнавальної активності й самостійності; організаційна функція передбачає передачу учням наукової інформації, а також показ її зв'язку з практикою, її ролі у житті людини; мобілізаційна функція сприяє розвитку пізнавальних процесів учнів (увага, пам'ять, мислення тощо); конструктивна функція включає здібності вчителя конструювати зміст предмета, проектувати свою діяльність і роботу учнів у навчально-виховному процесі; комунікативна функція передбачає налагодження стосунків з учнями, їхніми батьками, колегами; організаторська функція спрямована на реалізацію спеціальних, методичних, загальнопедагогічних і психологічних знань у навчально-виховному процесі; дослідницька функція реалізується під час спостереження за учнями і аналізі уроків; апробації нових методів і засобів навчання, під час творчого розв'язання педагогічних завдань.

Досліджуючи діяльність учителя хімії загальноосвітніх навчальних закладів, Л.В. Турищева [10, с.61] виокремила три групи педагогічних умінь: інтелектуальні, методичні й предметні. До інтелектуальних дослідниця відносить уміння: 1) володіння прийомами порівняння й узагальнення; 2) постановка мети, висновки, запис результатів експерименту; 3) володіння літературною мовою, побудова пояснень; 4) абстрагування; 5) розподіл уваги за роботою учнів і власною діяльністю; 6) знання міжпредметних зв'язків хімії з іншими предметами (фізика, математика, географія, біологія та ін.).

До методичних умінь належать уміння: 1) скласти, розв'язувати і пояснювати задачі різних типів;

2) аналіз навчального матеріалу і диференціювання його за ступенями складності; 3) організація демонстрації досліду і його пояснення; 4) організація учнівського експерименту; 5) передбачення можливих труднощів засвоєння нового матеріалу учнями.

Предметні вміння: 1) володіння змістом і технікою хімічного експерименту; 2) приготування для дослідів необхідних реактивів, розчинів заданої концентрації; 3) додержання правил техніки безпеки; 4) володіння мовою предмета, знання теоретичних основ хімічного експерименту; 5) передбачення особливостей перебігу хімічних процесів.

У процесі навчання хімії діяльність учителя перебуває у нерозривній єдності з діяльністю учнів і обов'язково поєднується з використанням засобів навчання. Дослідники виокремлюють конструктивні, організаторські, гностичні вміння, потрібні вчителю хімії для роботи із засобами навчання [6, с.18-19].

Важливим засобом навчання і видом наочності є *хімічний експеримент* [6]. Діяльність вчителя хімії щодо організації і проведення хімічного експерименту дослідники характеризують за допомогою понять "хімічна голова", "хімічні руки", "відчуття речовини і хімічного процесу" [10, с.61; 12, с.108].

Під поняттям "хімічна голова" розуміють уміння вчителя оперувати науковими хімічними поняттями, пояснювати їх і використовувати в нових ситуаціях, визначати причинно-наслідкові зв'язки, чітко обробляти й пояснювати дані, одержані в експерименті, формулювати й пояснювати мету і висновки із експерименту.

Уміння вчителя складати прилад для проведення експерименту без зайвих рухів і технічних помилок, із додержанням правил техніки безпеки виконати дослід, пов'язано із терміном "хімічні руки".

"Відчуття речовини і хімічного процесу" розглядається як точне сприймання візуальних властивостей речовин (кольору, запаху) та змін, що відбуваються в процесі хімічних перетворень, вміння оцінювати масу й об'єм різних речовин.

З огляду на це, розглянемо *діяльність вчителя хімії щодо організації та проведення хімічного експерименту*. Організація хімічного експерименту – це процес впорядкованої діяльності вчителя, учнів під час підготовки і проведення хімічного експерименту.

Підготовка демонстраційного експерименту: 1) перевірити наявність та справність приладів; 2) перевірити наявність та якість реактивів; 3) перевірити наявність різноманітного обладнання, деталей приладів; 4) передбачити заходи безпеки та способи утилізації результатів хімічних дослідів; 5) обдумати раціональне розміщення реактивів на демонстраційному столі; 6) обдумати вимоги до демонстраційного експерименту; 7) провести тренування техніки виконання експерименту; 8) вибирати метод навчання (ілюстративний або дослідницький); 9) вибирати форми поєднання слова вчителя з експериментом.

Методика проведення демонстраційного експерименту: 1) постановка мети досліду або проблеми, яку треба розв'язати; 2) опис приладу, в якому проводять дослід, і умов проведення досліду; 3) організація спо-

стережень учнями; 4) висновки і теоретичне пояснення.

Підготовка лабораторних дослідів: 1) за підручником ознайомитися із технікою виконання дослідів; 2) перевірити наявність та якість комплектів роздавального матеріалу; 3) перевірити наявність та справність приладів; 4) перевірити наявність та якість реактивів; 5) визначити форму записів спостережень (малюнок, таблиця, схеми, рівняння реакцій); 6) продумати заходи безпеки життєдіяльності учнів; 7) обдумати методику включення лабораторних дослідів в структуру та зміст уроку.

Методика проведення лабораторних дослідів: 1) постановка проблеми; 2) мотивація навчальної діяльності учнів; 3) інструкція з техніки виконання дослідів і безпеки життєдіяльності учнів; 4) виконання дослідів; 5) фіксація виконаних дослідів; 6) підведення підсумків.

Підготовка практичних робіт: 1) завчасне повідомлення учням теми і мети практичної роботи; 2) перевірити наявність і якість комплектів обладнання і реактивів, матеріалів, приладів; 3) розробити план проведення практичної роботи, визначити її мету; 4) підготувати інструктаж з безпеки життєдіяльності учнів; 5) розробити зміст бесіди щодо перевірки готовності учнів до практичної роботи; 6) передбачити форму і зміст звіту учнів про виконану роботу.

Методика проведення практичних робіт: 1) мотивація діяльності учнів; 2) актуалізація знань учнів з техніки виконання роботи; 3) інструктаж учнів про порядок роботи та безпеку життєдіяльності; 4) виконання учнями роботи; 5) складання учнями звіту; 6) приведення в порядок робочих місць; 7) домашнє завдання.

Одним із видів педагогічної діяльності вчителя хімії є діяльність, спрямована на *самообладнання кабінету хімії, самозабезпечення хімічного експерименту* [2; 6]. Самообладнання – це діяльність вчителя та учнів, на виготовлення саморобних засобів навчання. В основі самообладнання лежить наслідувальне конструювання. Виготовлення деяких приладів, колекцій моделей, таблиць описано в посібнику для вчителів хімії [6, с.52-63; 67-72, 75-81, 85-88]. Самозабезпечення навчального експерименту передбачає подолання дефіциту хімічних реактивів, необхідних для реалізації експериментальної частини програми. Цей напрям діяльності вчителя хімії реалізується через регенерацію та утилізацію відходів хімічного експерименту, забезпечення його безвідходності, використання експерименту ужиткового характеру – засобів побутової хімії, лікарських приладів, харчових продуктів тощо [2].

Процес навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах відбувається під керівництвом учителя. Провідна його діяльність полягає в управлінні активною і пізнавальною діяльністю учнів [7, с.193]. *Управління навчанням хімії* – це цілеспрямований і комплексний вплив учителя на координування всіх елементів цього процесу (змісту, методів, форм, засобів) і на організацію діяльності колективу учнів з метою оптимального засвоєння ними хімічних знань, умінь і навичок [5, с.32].

Управління процесом навчання передбачає прохо-

дження вчителем певних етапів відповідно до заданої структури педагогічного процесу і самої педагогічної діяльності: планування, організація, регулювання (стимулювання), контроль, оцінка і аналіз результатів [7, с.194]. В.П. Гаркунов [5, с.32-33] конкретизує етапи управління процесом навчання хімії: 1) зазначення мети управління; 2) визначення вихідного стану процесу управління; 3) визначення програми впливу на процес навчання хімії; 4) забезпечення системи зворотнього зв'язку; 5) розробка коригуючих (регулюючих) впливів на керований процес та їх реалізація. Деталізуємо зазначені етапи педагогічної діяльності вчителя хімії.

Етап планування в діяльності вчителя хімії завершується складанням календарно-тематичних планів, планів або конспектів уроків. Складанню планів передують копійка робота. Вона передбачає аналіз вихідного рівня підготовки учнів, їх навчальних можливостей, стану матеріальної бази і методичного забезпечення, своїх професійних можливостей; визначення конкретних навчальних, виховних, розвивальних завдань, виходячи з дидактичної мети уроку і сформованості класу як класного колективу; відбір змісту навчального матеріалу; продумування форм і методів ведення уроку, конкретних видів робіт [5, с.155-156].

Організація діяльності учнів передбачає постановку їм навчальних завдань і створення сприятливих умов для їх виконання. При цьому використовується різноманітні методи, прийоми організації пізнавальної діяльності учнів.

Викладання хімії, як і інших навчальних предметів, передбачає регулювання і коригування процесу навчання на основі неперервного поточного контролю, який здійснюється у формі спостереження, усного й письмового контролю, перевірки класних і домашніх самостійних робіт.

Регулювання навчального процесу передбачає сповільнення або прискорення темпів навчальної роботи, зменшення або збільшення обсягу навчального матеріалу або запропонованих видів робіт, внесення змін в порядок викладу матеріалу, допоміжні запитання і додаткові пояснення. Регулювання і коригування навчання хімії може бути успішно здійснено на основі моніторингу [8]. Під моніторингом розуміють безперервне довготривале спостереження за навчальним процесом та управління ним.

Регулювання і коригування процесу навчання хімії з використанням засобів стимулювання забезпечується не тільки продуманою системою оцінювання, але й формами і методами пізнавальної діяльності (навчальні дискусії, ігри, конференції, семінари, обговорення рефератів, навчальних процесів, групова форма навчання тощо).

Завершальним етапом, як і педагогічного процесу в цілому, є аналіз результатів. Він здійснюється з позиції досягнень в єдності освітніх, виховних і розвивальних цілей, а також способів і умов їх досягнення. Аналіз має виявити причини недоліків у навчанні і підстави успіхів, планування шляхів подальшої педагогічної взаємодії в межах процесу.

Завершальний етап навчання пов'язаний із рефлексивною діяльністю вчителя хімії. Під рефлексією ро-

зуміють роздуми, аналіз власних дій [9, с.596]. Рефлексія вчителя хімії передбачає з'ясування: 1) правильності поставленої мети та результати її досягнення; 2) ефективності застосування методів, прийомів і засобів навчання; 3) відповідності організаційних форм, які використовувались, віковим особливостям учнів, змісту матеріалу; 4) причин успіхів і невдач, помилок і затруднень під час реалізації поставлених завдань навчання і виховання; 5) досвіду своєї діяльності і відповідності його науковим критерієм і рекомендаціям [7, с.47]. Рефлексивна діяльність вчителя сприяє якісному управлінню процесом навчання хімії.

Т.І. Шамова та Л.М. Пермінова [11] розкривають особливості мотиваційного управління навчальним процесом з хімії. Інструментом мотиваційного управління виступають: 1) мотиви діяльності і життєві перспективи (особистісні плани, які виступають як мотиви-стимули); 2) методи і прийоми діяльності вчителя, які становлять основу його управлінської діяльності; 3) форми організації пізнавальної діяльності учнів, які широко представлені в дидактиці і конкретних методах (колективні, групові, парні; співробітництво та кооперація; індивідуальна форма роботи) [11, с.23].

Одним з видів педагогічної діяльності учителя хімії є *самоосвіта* [13], яка передбачає індивідуальну самостійну діяльність вчителів з питань підвищення їх особистого рівня професійної компетентності. Самоосвітня діяльність учителя хімії включає такі етапи: 1) перший етап – вибір вчителя теми роботи, виходячи з науково-методичної проблеми школи, формулювання мети індивідуальної роботи; 2) другий етап – навчальний, який передбачає ознайомлення вчителя хімії з літературою з обраної теми; 3) третій етап – практичний, під час якого проводиться аналіз нагромаджених фактів, перевірка ефективності нових методів роботи; 4) четвертий – рефлексивний, під час якого вчитель проводить теоретичний аналіз, узагальнення педагогічних фактів. Діяльність вчителя хімії над науково-методичною темою передбачає: 1) вибір теми: ознайомлення з літературою, нормативними документами; вивчення передового педагогічного досвіду із теми дослідження; складання списку джерел, конспектування тощо; 2) розробка плану роботи: обґрунтування вибору теми, її актуальність; визначення новизни, вибір методів і засобів дослідницької діяльності, визначення мети та завдань роботи, складання плану індивідуальної роботи; 3) формулювання гіпотези, добір і розробка моделей, технологій; 4) упровадження інновацій у власну роботу; 5) оформлення роботи та звіт перед колегами [13, с.34].

Висновки. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження виявив, що проблема педагогічної діяльності вчителів хімії є актуальною, проте недостатньо розробленою. Педагогічна діяльність вчителя хімії різнобічна, гуманна і змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовки і має багато вимірів. Основним інструментом навчально-виховного впливу на школярів є особистість учителя, його професійна майстерність, рівень зрілості в педагогічній діяльності та особистісні якості.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Грабовий А.К. Деякі труднощі у педагогічній діяльності вчителя хімії / А.К. Грабовий, Е. П. Ліщинський // Методика викладання біології, хімії, географії: Респуб. наук.-метод. збірник. – К. : Радянська школа, 1985. – Вип.2. – С.90-91.
- [2] Грабовий А. Про самозабезпечення шкільного хімічного експерименту / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2006. – №3. – С.17-21.
- [3] Злотников Э.Г. Учитель за демонстрационным столом / Э.Г. Злотников // Химия в школе. – 1996. – №5. – С.62-66.
- [4] Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
- [5] Методика преподавания химии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по хим. и биол. спец. / [Н.Е. Кузнецова, В.П. Гаркунов, Д.П. Ерыгин и др.] – М. : Просвещение, 1984. – 415 с.
- [6] Найдан В.М. Використання засобів навчання на уроках хімії : Посібник для вчителів / В.М. Найдан, А.К. Грабовий. – К. : Радянська школа, 1988. – 218 с.
- [7] Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. и др. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
- [8] Романенко Ю.А. Моніторинг навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія / Ю.А. Романенко. – Донецьк : Дон НУ, 2006. – 439 с.
- [9] Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тисяч слів і словосполучень / Укладачі: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
- [10] Турищева Л.В. Діяльність учителя хімії як предмет комплексних досліджень / Л.В. Турищева // Біологія і хімія в школі. – 2008. – №5-6. – С.60-61.
- [11] Шамова Т.И. Мотивация как важнейший фактор управления учебным процессом / Т.И. Шамова, Л.М. Перминова // Химия в школе. – 1993. – №2. – С.21-26.
- [12] Эпштейн Д.А. Формирование химических способностей у учащихся / Д.А. Эпштейн // Вопросы психологии. – 1963. – №6. – С.106-116.
- [13] Юзбашева Г. Научно-методична підготовка вчителя хімії як чинник якісного освітнього середовища / Галина Юзбашева // Біологія і хімія в школі. – 2007. – №4. – С.33-37.

REFERENCES

- [1] Hrabovyi, A.K. Some of the difficulties in teaching chemistry teacher / A.K. Hrabovyi, E. P. Lishchynskyi // Metodyka vykladannia biolohii, khimii, heohrafii: Respub. nauk.-metod. zbirnyk. – K. : Radianska shkola, 1985. – Vyp.2. – P.90-91.
- [2] Hrabovyi, A. On self school chemical experiment / Andrii Hrabovyi // Biolohiia i khimiia v shkoli. – 2006. – #3. – P.17-21.
- [3] Zlotnikov, E.G. The teacher of the demonstration table / E.G. Zlotnikov // Chemistry at school. – 1996. – №5. – P.62-66.
- [4] Kuz'mina, N.V. Essays on the psychology of the teacher / N.V. Kuz'mina. – L. : Izd-vo LGU, 1967. – 183 s.
- [5] Methods of teaching chemistry: studies. for students. ped. Institute for chem. and biol. spec. / [N.E. Kuznecova, V.P. Garkunov, D.P. Erygin i dr.] – M. : Prosveshhenie, 1984. – 415 p.
- [6] Naidan, V.M. Use of training in chemistry lessons: guidances teacher / V.M. Naidan, A.K. Hrabovyi. – K. : Radianska shkola, 1988. – 218 p.
- [7] Pedagogy: Textbook benefits for students. ped. institutions / Slastenin V.A., Isaev I.F., Mishhenko A.I., Shijanov E.N. i dr. – 3-e izd. – M. : Shkola-Press, 2000. – 512 p.
- [8] Romanenko, Yu.A. Monitoring teaching chemistry in secondary schools: monograph / Yu.A. Romanenko. – Donetsk : Don NU, 2006. – 439 p.
- [9] Modern dictionary of foreing words: About 20,000 words and phrases / Ukladachi: O.I. Skopenko, T.V. Tsymbaliuk. – K. : Dovira, 2006. – 789 p.
- [10] Turyshcheva, L.V. Activity teacher chemistry as a subject of comprehensive research / L.V. Turyshcheva // Biology and Chemistry at school. – 2008. – #5-6. – P.60-61.
- [11] Shamova, T.I. Motivation as a key factor learning management / T.I. Shamova, L.M. Perminova // Chemistry at school. – 1993. – №2. – P.21-26.
- [12] Epshtein, D.A. Formation of chemical abilities of pupils / D.A. Epshtein // Voprosy psihologii. – 1963. – №6. – P.106-116.
- [13] Yuzbasheva, H. Scientific and methodical teacher training chemistry as a factor of quality educational environment / Halyna Yuzbasheva // Biology and Chemistry at school. – 2007. – #4. – P.33-37.

Educational activities Chemistry teacher of secondary schools

A.K. Graboviy

Abstract. In the article highlights the theoretical and methodical principles of organization of teacher teaching chemistry secondary schools. We consider the nature of teachers teaching chemistry, functions and pedagogical skills, activities of teachers to organize and conduct educational and chemical experiment, its self-sufficiency, management training activities of students, self-education.

Keywords: general education; educational activities; chemistry teacher; the features and pedagogical skills; organizing and conducting educational and chemical experiments; self-experiment; self-education teacher

Особливості математичної підготовки фахівця у ВНЗ в сучасних умовах

І.В. Житарюк*, Р.С. Колісник, Н.М. Шевчук

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

*Corresponding author: zhutaryk_ivan@mail.ru

Paper received 16.06.15; Revised 20.07.15; Accepted for publication 25.07.15.

Анотація. У роботі досліджуються питання, що стосуються математичної підготовки фахівців у ВНЗ в сучасних умовах, з метою формування кадрового потенціалу суспільства, для роботи в глобалізованому суспільстві. Зокрема акцентується увага на розробку неперервного процесу математичної освіти у ВНЗ, що базується на особистісно-діяльнісному підході і впливає із структури майбутньої професійної діяльності та детермінованою нею структурою професійної підготовки, розробки державного стандарту підготовки фахівця певної галузі науки; формуванні системного підходу і мови міждисциплінарного спілкування при підготовці фахівців у взаємодії методологічних принципів науковості, системності, цілісності та спадкоємності.

Ключові слова: кадровий потенціал суспільства, математична підготовка, методологічні принципи, мова міждисциплінарного спілкування.

Постановка проблеми. Більшість сучасних виробництв вимагають принципово нових технічних і технологічних підходів, які можуть розробити лише фахівці, здатні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, комплексно сприймати інноваційні процеси. Це потребує формування нового образу мислення, суть якого полягає в комплексному підході до розв'язання проблем, що виникають при впровадженні наукоємних технологій. Тому найважливішою задачею викладачів ВНЗ є здійснення переходу від масового навчання до якісної індивідуальної підготовки фахівців, що знають не лише проблеми власної вузькопрофесійної діяльності, але й мають глибокі фундаментальні знання, зокрема з математики.

Очевидно, що для відповіді на питання: „як забезпечити якісне засвоєння всезростаючого обсягу матеріалу за один і той же час навчання у ВНЗ?” – необхідна перебудова не лише курсу математики, але й інших загальнонаукових і спеціальних дисциплін, що використовують математичний апарат, і забезпечують спадкоємність та закріплення математичних знань. Така обставина вимагає системного підходу до аналізу математичної освіти упродовж навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам математичної освіти у ВНЗ присвячено низку праць відомих математиків, зокрема В.І. Арнольда, Б.В. Гнеденка, А.М. Колмогорова, Л.Д. Кудрявцева, О.В. Погорелова, М.М. Постникова, М.В. Працьовитого та ін., які неодноразово наголошували на необхідності орієнтації передачі знань та їх засвоєння з позиції практичного застосування [3; 6; 7; 16; 18; 20; 21]. Згадані науковці вважають, що предметом сучасної математики є моделі. Зокрема Л.Д. Кудрявцев зазначає, що „це галузь людського знання, де вивчаються математичні моделі, тобто логічні структури, в яких описано низку відношень між елементами структури” [10]. Де-що інший погляд висловлює М.М. Постников [17], вважаючи, що серед моделей, розглядуваних у різних науках, є групи схожих моделей, що дозволяє результати, одержані в одній з них, застосовувати в іншій. Наприклад, схожими є моделі, які ґрунтуються на одній і тій же схемі. Прикладом схем моделей служать математичні поняття, а диференціальні рівняння другого порядку з постійними коефіцієнтами – схема усіх моделей коливного руху, де б вони не виникали. Звідси, як зазначає В.І. Арнольд [2], варто виховувати вміння мате-

матично досліджувати явища реального світу. На його думку, мистецтво створювати і досліджувати математичні моделі є найважливішою складовою цього вміння, що характеризується обсягом набутої інформації і здатністю використовувати її задля досягнення певної мети – розв'язання виникаючих у процесі діяльності задач, різного роду проблемних ситуацій.

Незважаючи на обшир наукових досліджень, присвячених різним аспектам досліджуваної проблеми, простежується недостатність досліджень, які б ілюстрували системний підхід, щодо вивчення означеної проблеми в сучасних умовах.

Метою статті є дослідження проблеми математичної підготовки у ВНЗ у глобалізованому суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід до ринкових відносин ставить нові вимоги до освітніх послуг в аспекті підготовки конкурентоздатних, затребуваних ринком фахівців і науковців. Це вимагає якісних змін й стосовно математичної освіти у ВНЗ. Обсяг знань, потрібний для засвоєння за час навчання у ВНЗ, обмежений, а тому подача на рівні освіти обсягу інформації, достатнього для майбутньої професійної діяльності, є нереальною.

Традиційна орієнтація вищої освіти на масовість навчання, що неминуче зумовлює у зв'язку зі стрімким розвитком науки в сучасному суспільстві, екстенсивність вищої освіти, значною мірою не відповідає потребам суспільства в умовах переходу від трудомістких виробництв до наукоємких.

Серйозних змін потребує змістовний бік курсу математичних дисциплін у ВНЗ. У цьому плані тривалий час протистоять два підходи [11]. Суть першого з них виражена в тезі про „фундаментальність математичної підготовки”, за якою „математиці повинні вчити математики, застосуванням – прикладники”. Проте, самі по собі математичні знання є фундаментальними і вимога фундаментальності знань у фундаментальній науці не несе реального значення. При такому підході іноді навіть добре встигаючий студент, вивчаючи інші дисципліни, ледве „впізнає” відомий математичний метод. Прихильники іншого підходу пропонують хаотично наповнити курси спеціальних математичних дисциплін прикладними задачами, що може призвести до втрати в знаннях, які відносяться до інших галузей знань, проблем математичного змісту. Вихід з положення варто шукати в принципово новому наповненні, якого повинні бути загальнонаукові дисци-

пліни, що вивчаються на молодших курсах у ВНЗ, котрі складають фундаментальну підготовку і є базою для вивчення спеціальних дисциплін [14]. При їх викладанні найголовнішою задачею стає міжнаочна взаємодія, тому вагомим значенням набуває математична підготовка як об'єднуюча основа такого циклу предметів. Проте, здійснити таку взаємодію не завжди легко вдається. Немає достатньої ясності навіть у тому, що розуміти під прикладною задачею курсу вищої математики: задачу на застосування загального методу до конкретної ситуації чи задачу математичного моделювання, розв'язану даним методом. Проблема ілюстрації математичних понять і методів певними застосуваннями дуже складна. У фундаментальних і спеціальних дисциплінах загальну формулу прагнуть підкріпити розрахунками для певної ситуації. Такий прийом зберігається і в математиці. Для ілюстрації застосування на практиці конкретної математичної формули чи моделі необхідно показати широту її можливостей при розв'язуванні різних інженерних, економічних, соціальних чи інших задач.

Зазначимо, що на всіх рівнях системи освіти актуальною є проблема методології міжпредметної діяльності [15]. Одержаний студентами на заняттях з математичних дисциплін апарат повинен повно реалізуватися при вивченні загальнотехнічних, економічних, спеціальних й інших дисциплін. Зв'язки, що визначають даний процес або явище, бувають іноді настільки складними, що, власне, застосування математики в техніці й інших галузях науки порівнюється інколи з мистецтвом. Тоді як кінцева мета математизації вельми конкретна і полягає в отриманні надійних кількісних відношень, які дозволяють дати достатньо повну картину досліджуваного об'єкту.

Викладання математики має бути побудовано так, щоб не лише забезпечувати студентам певний обсяг знань, необхідний для засвоєння подальших дисциплін, але й систематично демонструвати на доступних прикладах можливість і необхідність застосування математичних методів для пізнання закономірностей реальних процесів. Студент повинен переконатися в тому, що кожне математичне поняття, кожний комплекс математичних ідей має лише обмежені можливості для моделювання реальних явищ, а збільшення знань про процеси природи, виробництва, економіки суспільства тощо сприяє введенню нових понять, розробці нових методів дослідження і математичних дисциплін.

За сучасних умов уже недостатньо навчити студентів, дати їм певну, досить значний обсяг знань. Необхідно навчити їх постійно поновлювати знання, систематично шукати нове, піклуватися про те, що можна поліпшити в довкіллі, звичному, освяченому довголітніми традиціями [5]. Не можна забувати, що цілі навчання значною мірою визначають й методи навчання. Нові цілі вищої освіти, пов'язані зі створенням найсучасніших засобів виробництва і управління, із застосуванням на практиці нових наукових відкриттів, впровадженням нових технологій, повинні залучати до життя й нові засоби навчання, прийоми роботи зі студентами.

У процесі базової математичної підготовки [12] необхідно постійно розвивати наступні уміння: абстрактно мислити; засвоювати та відтворювати математич-

ні визначення і закони в письмовій та усній формах; розв'язувати задачі з числовими даними і вміло користуватися математичною літературою і сучасними технічними засобами.

Базова математична підготовки повинна, крім формування й розвитку абстрактного мислення, розвивати просторове уявлення, самостійність, творчу активність студентів. Для засвоєння математичного матеріалу потрібен тісний зв'язок між репродуктивним і продуктивним мисленням (діяльністю), при цьому велике значення має формування співвідношення між цими компонентами. Незважаючи на те, що репродуктивне мислення у багатьох випадках є необхідною передумовою для продуктивного мислення й діяльності, посилену увагу у ВНЗ варто приділяти формуванню продуктивного мислення (діяльності) [1].

Гуманітарна спрямованість навчання математики, використання гуманітарного потенціалу математичної науки і відповідних можливостей процесу навчання математики приводять до необхідності перегляду цілей і задач навчання математики у ВНЗ, і перш за все, їх відносної цінності в математичній освіті кожної конкретної людини. Реалізація гуманітарного потенціалу можлива лише на базі вивчення певного навчального матеріалу і вимагає сьогодні глибокої та науково обгрунтованої переоцінки важливості конкретних компонентів математичної науки в сучасній системі математичної освіти [8].

Зміст математичної освіти майбутніх фахівців є системою знань – соціально необхідне і дидактично обгрунтоване віддзеркалення певної сукупності компонентів математичної науки в предметах математичного циклу чи інших спеціальних математичних дисциплінах [12].

Вдосконалення системи вищої освіти і математизація наук тягнуть за собою підвищення вимог до математичних знань випускників ВНЗ. Варто зазначити, що:

1. У процесі базової математичної підготовки необхідно постійно розвивати такі вміння: абстрактно мислити; засвоювати і відтворювати математичні означення й закони в письмовій та усній формі; розв'язувати числові задачі і користуватися математичною літературою й іншими допоміжними засобами.

Варто зазначити, що у вік комп'ютеризації з'являється багато електронних варіантів навчальних посібників й постає задача навчити студентів працювати з такою літературою та й з мережевою бібліотечною системою.

2. Базова математична підготовка вносить певний вклад у формування і розвиток самостійності, творчої активності студентів ВНЗ.

Якщо студент у процесі навчання у ВНЗ набув необхідної математичної культури [9], міцного фундаменту знань, розвинув уміння і здатність самостійно поповнювати свій освітній рівень, то, володіючи поняттями, що лежать в основі потрібної йому теорії, і маючи необхідну базу для оволодіння нею, він легко освоїть її й набуде додаткових знань, у разі потреби в них. Крім того, якщо студент усвідомлює, що вивчення предмету безпосередньо потрібне йому для справи, яку він робить чи збирається робити, і якщо він добре підготовлений для його вивчення, то вчиться легко й цікаво.

Виробнича і наукова діяльність не може здійснюватися успішно без участі продуктивного мислення. Тому математична освіта повинна якнайкраще сприяти розвитку евристичних процесів мислення студентів [13].

3. У базовій математичній підготовці майбутніх фахівців важливе місце має бути відведено реальним прикладам і вправам.

4. У процесі базової математичної підготовки потрібно регулярно повторювати і закріплювати одержані й засвоєні раніше знання та навички.

5. При навчанні в межах базової математичної підготовки необхідно звертати увагу на оптимальний вибір тимчасового навантаження.

6. Математичні знання і навички мають бути тісно пов'язані з постановкою задач, розумінням процесів, що мають місце в галузях, котрі не відносяться до власне математики як дисципліни. При навчанні можна орієнтувати студентів на внутрішньо-математичні системи і зв'язки, а можна показувати відношення математики до подій, що відбуваються поза нею.

Дуже важливим при цьому є неперервна математична освіта студента упродовж навчання у ВНЗ [19], яке не має закінчуватися вивченням певних курсів математики, програмування і використання комп'ютерної техніки, а повинно продовжуватися й при отриманні спеціальної освіти.

Сьогодні математизація різних наук ставить у багатьох випадках задачі не тільки нового змісту, але й абсолютно нової структури, які вимагають для їх розв'язання нового математичного апарату, а тому, однією із задач навчання математики можна сформулювати як пошук відповідності між спеціальністю, з якої проводиться навчання, і математичними знаннями, якими фахівець має оволодіти, а в майбутньому – й стандарту спеціальності. Правильна побудова навчального про-

цесу полягає в тому, щоб раціонально визначити необхідні рівні засвоєння кожного положення з урахуванням його важливості при вивченні інших дисциплін.

При розгляді менш важливих питань для майбутньої професійної діяльності, інформацію можна подавати на рівні простіших моделей. Проте, на усіх рівнях навчального процесу варто звільнятися від вивчення довідкового матеріалу, обмежившись узагальненнями про його існування.

Висновки. Відбір і структурування змісту неперервної математичної підготовки має здійснюватися на основі таких методологічних принципів: професійної спрямованості; інформаційної та соціальної ефективності; пріоритету розвиваючої функції навчання; відповідності змісту математичної освіти сучасному стану розвитку науки, суспільним ідеалам і соціальним потребам; державного комплексного підходу до проблем математичної освіти та стандарту певної спеціальності; високої компетентності і професіоналізму в створенні нормативних (державних) документів, які регламентуватимуть зміст математичної освіти (галузевий стандарт, типові навчальні плани, навчальні програми, а, відповідно, посібники і підручники); повної й остаточної усвідомленості специфіки математики, її значущості в житті, науці, суспільстві. Для повноцінної математичної освіти потрібно формувати математичні курси з урахуванням вимог певної дисципліни, а при викладанні спеціальних курсів деякої дисципліни всебічно використовувати набуті студентами математичні знання. Прагнення обійтися без математики виховує помилкове уявлення про те, що в сучасних дослідженнях, питаннях управління виробничими (соціальними) процесами і при розв'язанні виробничих (соціальних) задач можна займатися лише приблизними міркуваннями і неповноцінними логічними висновками.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Айнштейн В.Г. О логическом и творческом в обучении // Вестник высшей школы. – 1988. – № 3. – С. 31-37.
- [2] Арнольд В.И. Математика и математическое образование в современном мире // Математическое образование. – 1997. – № 2. – С. 22-23.
- [3] Архипов Х.С., Гнеденко Б.В. О математическом образовании биолога и почвоведца // Alma mater. – 1992. – № 4-6. – С. 48-52.
- [4] Вандышева Е.В. Развитие мышления у студентов в преподавании математики // Вестник высшей школы. – 1974. – № 12. – С. 11-16.
- [5] Волович М.Б. Наука обучать : технология преподавания математики. – М. : Linka-Press, 1995. – 279 с.
- [6] Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах: Учебно-методическое пособие. – М. : Высш. шк., 1981. – 174 с.
- [7] Гнеденко Б.В., Гнеденко Д.Б. О некоторых вопросах перестройки математического образования в университетах // Современная высшая школа. – 1988. – № 2/62. – С. 115-123.
- [8] Каплунович И.Я. Гуманизация обучения математике : некоторые подходы // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 44-50.
- [9] Куваев М.Р. К вопросу о воспитании математической культуры студентов // Математика. Сб. науч.-метод. статей. – М., 1989. – С. 10-26.
- [10] Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М. : Наука, 1985. – 79 с.
- [11] Лурье Л.И. О математической подготовке инженера // Вестник высшей школы. – 1989. – № 1. – С. 44-49.
- [12] Мантойффель К., Цебрик У. Базовая математическая подготовка студентов-инженеров // Современная высшая школа. – 1988. – № 4(64). – С. 137-144.
- [13] Маригодов В.К., Слободянюк А.А. Дидактические основы применения методов эвристики в учебном процессе // Специалист. – 1996. – № 5. – С. 24-26.
- [14] Мелешина А.М., Гарунов М.Г., Семакова А.Г. Как изучать физико-математические дисциплины в вузе : советы студентам младших курсов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1988. – 207 с.
- [15] Методологическая направленность преподавания физико-математических дисциплин в вузах: метод. рекомендации / Под ред. В.И. Солдатова. – К. : Вища шк., 1989. – 119 с.
- [16] Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач : основные понятия, изучение и преподавание. – М. : Наука, 1976. – 448 с.
- [17] Постников М.М. Является ли математика наукой? // Математическое образование. – 1997. – № 2. – С. 83-88.
- [18] Працьовитий М.В. До концепції розвитку математичної освіти // Сучасна математика і математична освіта : здобутки, проблеми, перспективи / Матеріали Місячника Ін-ту математики НАНУ в НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1 берез.-2 квіт. 2004 р., Київ / Упоряд. : М.В. Працьовитий; НАН України; Ін-т математики; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2007. – 144 с.
- [19] Салыга В.И., Куров С.В. Соблюдая принцип непрерывности // Вестник высшей школы. – 1980. – № 6. – С. 13-15.
- [20] Фройденталь Г. Математика в науке и вокруг нас // В мире науки и техники / Пер. с нем. Ю.А. Данилова. – М. : Мир, 1977. – 261 с.
- [21] Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. – М. : Просвещение, 1982. – Т. 1 – 208 с.; 1983 – Т. 2 – 192 с.

REFERENCES

- [1] Ajnchtejn, V.G. About logical and creative in educating // Announcer of higher school. – 1988. – № 3. – P. 31-37.
- [2] Arnold, V.I. Mathematics and mathematical education in the modern world // Mathematical education. – 1997. – № 2. – P. 22-23.
- [3] Arhypov, H.S., Gnedenko, B.V. About mathematical education of biologist and soil scientist // Alma mater. – 1992. – № 4-6. – P. 48-52.
- [4] Vandicheva, E.V. Development of thinking for students in teaching of mathematics // Bulletin of Higher School. – 1974. – № 12. – P. 11-16.
- [5] Volovych, M.B. Science to teach : technology of teaching of mathematics. – M. : Linka-Press, 1995. – 279 p.
- [6] Gnedenko, B.V. Mathematical education in institutions of higher learning : Ucheb.-metod. manual. – M. : Higher School, 1981. – 174 p.
- [7] Gnedenko, B.V., Gnedenko, D.B. About some questions of alteration of mathematical education in universities // Modern higher school. – 1988. – № 2/62. – P. 115-123.
- [8] Kaplunovych, I.Ya. Humanizing of educating to mathematics : some approaches // Pedagogics. – 1999. – № 1. – P. 44-50.
- [9] Kuvaev M. To the question about education of mathematical culture of students // Mathematician. Coll Sc.-Method. Papers. – M., 1989. – P. 10-26.
- [10] Kudreavtsev, L.D. Modern mathematics and her teaching. – M. : Science, 1985. – 79 p.
- [11] Lurye, L.I. About mathematical preparation of engineer // Announcer of higher school. – 1989. – № 1. – P. 44-49.
- [12] Mantoyffel, K., Tsebryk, U. Base mathematical preparation of students-engineers // Modern higher school. – 1988. – № 4(64). – P. 137-144.
- [13] Marygodov, V. K., Slobodyaniuk, A.A. Didactic bases of application of methods of heuristic in an educational process // Specialist. – 1996. – № 5. – P. 24-26.
- [14] Melechyna, A.M., Garunov, M.G., Semakova, A.G. How to study fizyko-mathematicals disciplines in institution of higher learning : advices to the students of junior courses. – Voronezh : Pub. House od Voronezh University, 1988. – 207 p.
- [15] Methodological of orientation teaching fizyko-mathematicals disciplines in institutions of higher learning : method. recommendations / Under a release V.I. Soldatov. – K. : Higher school., 1989. – 119 p.
- [16] Pojya, D. Mathematical opening. Decision of tasks : basic concepts, study and teaching. – M. : Science, 1976. – 448 p.
- [17] Postnicov, M.M. Whether mathematics is science? // Mathematical education. – 1997. – № 2. – P. 83-88.
- [18] Pratsiovityi, M.V. To conception of development of mathematical education // Modern mathematics and mathematical education : achievements, problems, prospects / Materials of monthly magazine of In-t of mathematics of NANU in NPU the name of M.P. Dragomanov, 1 Mars-2 April. in 2004, Kyiv / of Manager : M.V. Pratsiovityi; NAN of Ukraine; In-t of mathematics; NPU the name of M.P. Dragomanov. – K. : NPU, 2007. – 144 p.
- [19] Salyga, V.I., Kurov, S.V. Observing to printsyp continuity // Vesnik of of higher school. – 1980. – № 6. – P. 13-15.
- [20] Freudenthal, G. Mathematics in science and round us // In the world of science and technique / Translation from German Ya.A. Danylov. – M.: World, 1977. – 261 p.
- [21] Freudenthal, G. Mathematics as pedagogical task. – M. : In-lightening, 1982. – T. 1. – 208 p.; 1983. – T. 2. – 192 p.

Features of mathematical preparation of specialist are in INSTITUTION of higher learning in modern terms**I.V. Zhitaryuk, R.S. Kolisny, N.M. Shevchuk**

Abstract. Questions that touch mathematical preparation of specialists in INSTITUTION of higher learning in modern terms are in process investigated, with the aim of forming of skilled potential of society, for work in the globalized society. In particular attention is accented for development of continuous process of mathematical education in INSTITUTION of higher learning, that is based on personality-active approach and swims out from the structure of future professional activity and determined by her by the structure of professional preparation, development of state standard of preparation of specialist of certain area of science; forming of approach of the systems and language of interdisciplinary commonunication at preparation of specialists in co-operation of methodological principles of scientific character, system, integrity and succession.

Keywords: *skilled potential of society, mathematical preparation, methodological principles, language of interdisciplinary communication*

Формування системи спеціальної освіти для дітей з особливими потребами в Україні

Т.Г. Коломоєць*

Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна

*Corresponding author. E-mail: tamilak61@mail.ru

Paper received 29.05.15; Revised 09.06.15; Accepted for publication 18.06.15.

Анотація. У статті розглянуто специфіку формування системи спеціальної освіти в сучасних умовах суспільних трансформацій. Подано авторський підхід до формування системи спеціальної освіти. Систему спеціальної освіти поділено на чотири блоки: лікувальний, корекційний, реабілітаційний, абілітаційний. Окремо розглянуто корекційно-розвиткову освіту, як складову системи спеціальної освіти. Визначено напрямки подальших досліджень в плані оцінки соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами.

Ключові слова: спеціальна освіта, корекційно-розвиткова освіта, корекційні заклади освіти, діти з особливими потребами, соціалізація освіти

Вступ. Забезпечення права на освіту для всіх дітей не залежно від їхніх індивідуальних особливостей є надзвичайно важливо для кожного суспільства і особливо актуально для України. Досягти успіху, розглядаючи ізольовано навчання дітей з особливими потребами не можливо. Така освіта повинна стати частиною педагогічної стратегії нашої держави, її соціальної та економічної політики. Для цього в Україні проводиться кардинальна реформа спеціальної та інклюзивної освіти. Особливої уваги вона вимагає від педагогів, що працюють з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Саме тому, пошук наукових підходів до організації навчально-виховного процесу, до реалізації професійного трудового потенціалу працівниками корекційних закладів освіти є складовими компонентами здійснення їхньої місії, спрямованої на успішне розв'язання завдань спеціальної освіти. Отже, педагогам і вихователям відповідних закладів дуже важливо відшукувати шляхи для подальшого удосконалення корекційно-розвиткового виховання і навчання дітей з особливими потребами, яке забезпечить успішну їх соціалізацію у майбутньому. Значимість проблеми соціалізації дітей з особливими потребами обумовлена, в першу чергу, тим, що випускники корекційного закладу освіти відчують труднощі у визначенні своєї життєвої позиції, пошуку свого місця в суспільстві.

Огляд публікацій по темі дослідження. Питання соціалізації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами після закінчення ними корекційних закладів освіти сьогодні є предметом дослідження цілої низки науковців, зокрема, таких як Л. Акменс, В.І. Бондар, Т.Ф. Баєва, Л.С. Виготський, О.М. Дікова-Фаворська, З.Н. Курлянд, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Н.В. Якса та ін. В той же час, дослідження системи спеціальної освіти як осередку майбутньої соціалізації та соціальної адаптації вихованців майже не зустрічається в наукових колах.

Метою даної статті визначено формування комплексного уявлення про систему спеціальної освіти як середовища соціалізації та соціальної адаптації її вихованців.

Методами дослідження виступають аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація.

Результати дослідження. На початку 90-х років набула особливої актуальності думка про те, що реабілітація дітей з особливими потребами має орієнтуватись

не просто на існуючі захворювання, а на формування здорової гармонійно розвиненої особистості. Турбота суспільства про таких дітей стала виявлятися у якомога повнішому забезпеченні їх всім необхідним для гармонійного всебічного розвитку як повноцінних громадян суспільства. Запровадження Концепції розвитку інклюзивного навчання сприяло створенню умов для більш широкого залучення дітей з особливими потребами у суспільне життя на основі їх кооперації зі здоровими дітьми.

Проте не всі діти з вадами психофізичного розвитку мають можливість повноцінно навчатися поряд із здоровими дітьми, тому їх навчально-виховний процес відбувається в межах спеціальних корекційних закладів освіти.

Поряд із виконанням освітньої функції одним з головних завдань спеціальних закладів освіти є корекція розвитку дітей. Однак, незважаючи на важливість цього завдання, проблема умілої організації корекційних закладів освіти поки що залишається однією з малоодосліджених та недостатньо розроблених в науковометодичному плані. Мова йде, зокрема, про неоднозначне розуміння сутності і ролі корекційної роботи в навчально-виховному процесі, її структури та змісту.

Відомий український вчений О.П. Хохліна під корекційною роботою розуміє спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення або подолання недоліків розвитку дитини, можливе запобігання їх появі та сприяння розвитку аномальної дитини в цілому з метою якомога більшого її наближення до норми [1]. З наведеного визначення стає зрозуміло, що корекційна педагогіка має спиратися, перш за все, на рівень психофізичного розвитку дитини та за допомогою спеціальних методів підвищувати його до нормального рівня. Більш поширене уявлення про корекційні заклади, як об'єкти навчально-виховної та лікувальної роботи з окремими корекційними елементами потребує певного уточнення, а саме в частині підвищення ролі розвивальної складової. Подібну думку знаходимо в працях Л.С. Виготського [2], Т.Ф. Баєвої [3], Н.В. Якси [4] та ін., де акцент робиться не на процес розвитку індивідуальних та суспільних якостей вихованців корекційних закладів освіти, а на взаємодію вихованця і педагога. Тобто поняття корекційної роботи звужується до рівня взаємодії двох індивідів, з яких один виступає суб'єктом, а інший – об'єктом такої взаємодії. А

відтак, недостатньо уваги надається соціальному аспекту корекційної освіти. Крім того, корекційна робота – це, перш за все, соціальні відносини, оскільки її результат проявляється не лише через окремого індивіда та його життєву позицію, а й накладає свій відбиток на функціонування суспільства в цілому. За такого підходу відносини «суб'єкт-об'єкт» трансформуються у відносини «суб'єкт-суб'єкт», за яких вихованці набувають власного особистісного соціального статусу та отримують належне місце в системі суспільства.

До речі, на суб'єктності відносин в корекційній освіті наголошують також і сучасні вітчизняні науковці. Так, Л. Акменс в своїй праці вказує на важливості взаємозв'язку вчителя та вихованця [5], а весь навчальний процес має базуватись як на індивідуальному, так і диференційованому підході, що, на нашу думку, підвищує рівень соціалізації вихованців. Вона наголошує на важливості соціалізації дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, тому в межах корекційної роботи, на її думку, мають проводитись заходи навчально-виховного характеру за участю здорових дітей із загальноосвітніх шкіл, що допоможе вихованцям відчувати себе частиною загального учнівського соціуму.

Критерієм успішності результату корекційної роботи З.Н. Курлянд вважає той факт, наскільки успішно дитина зможе адаптуватись в соціальному середовищі та самореалізуватись [6]. Відповідно до теорії В.М. Синьова, корекційна педагогіка «необхідна у тих розповсюджених сьогодні випадках, коли у людини виникають суттєві ускладнення у присвоєнні і реалізації норм соціальної поведінки через адиктивні явища розвитку» [7]. Позиції цих науковців підтверджують соціальну значимість корекційної освіти.

Можна погодитись з В.І. Бондарем, що корекційну роботу варто розглядати як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [8].

В наукових працях О.М. Діково-Фаворської знаходимо визначення корекційної та інклюзивної освіти, як соціального феномену [9-11]. Зокрема, розглядаються проблеми адаптації дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві, дається характеристика світового досвіду корекційної освіти у вирішенні цих проблем, звертається увага на важливість соціалізації дітей в суспільстві.

Такий підхід в дослідженні корекційної освіти є особливо важливим при вивченні соціальної ефективності професійної діяльності працівників відповідних закладів освіти, тому може бути прийнятий за основу формування подальших наукових результатів.

Систематизуючи визначення корекційної освіти у науковій літературі, ми дійшли висновку, що це система спеціальних та спеціфічних психолого-педагогічних, соціокультурних та лікувальних методів і заходів, що спрямовані на подолання та послаблення у дітей з особливими потребами недоліків психофізичного розвитку та формування у них здатності до самооцінки своїх можливостей, та саморегуляція навичок комунікативності для соціалізації та визначення свого місця в суспільстві.

З огляду на це, а також для з'ясування основних завдань корекційних закладів освіти визначимо склад і структуру вітчизняної системи спеціальної освіти, регламентованої Державним стандартом [12]. Враховуючи еквівалентність освіти подібних категорій дітей з особливими потребами, стандартом виділено вісім базових навчальних планів спеціальної освіти, а саме: для дітей глухих, сліпих, зі зниженим слухом, зі зниженим зором, розумово відсталих, з затримкою психічного розвитку, важкими порушеннями мови, наслідками поліомієліту і церебральним паралічем. При цьому всі навчальні плани можуть реалізовуватись в різних умовах навчання: спеціальна школа-інтернат чи школа, інтегроване навчання в загальноосвітній школі чи класі, надомне навчання, екстернат, навчально-реабілітаційний центр. Стандартом спеціальної освіти виокремлено чотири варіанти навчання дітей з особливими потребами (загальноосвітня підготовка, корекційно-розвиткове, компенсаторно-адаптаційне та абілітаційне навчання), а також системи закладів спеціальної освіти (навчально-виховні (корекційні), реабілітаційні та медико-педагогічні центри, навчально-виховні комплекси, спеціальні (корекційні) класи при середніх закладах освіти).

Окремий блок в системі спеціальної освіти посідає інклюзивне навчання. Звертаючись до наявного в нормативних документах визначення інклюзивного навчання, можемо трактувати його як комплексний процес забезпечення дітей з особливими потребами рівним доступом до якісної освіти на основі організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання, а також з урахуванням індивідуальних особливостей орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудова реабілітації та інтеграції в суспільство.

Повертаючись до думки про необхідність підвищення значущості розвиткового компоненту в системі корекційної освіти, вважаємо, що, оскільки інклюзивне навчання також передбачає наявність розвиткового елемента, та розвиваюча функція в ньому є одним з пріоритетів навчально-виховного реабілітаційного процесу, вся сукупність корекційної освіти має носити не тільки корекційний, але й корекційно-розвитковий характер. В свою чергу, корекційно-розвиткове навчання як елемент корекційно-розвиткової освіти має право на окреме існування із збереженням його назви. Зміст обох варіантів навчання при цьому не змінюється.

Ключовою особливістю корекційних закладів освіти порівняно з традиційними можна вважати саме наявність корекційно-розвиткового моменту. Саме від предмету корекції (того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини) залежить зміст освітнього компоненту. Тобто рівень розвитку дитини та стан його особливих потреб визначають здатність та можливість дитини засвоювати ті чи інші знання навчальної програми. Чим менше потрібно корекційного впливу, тим більше наближеними до загальноосвітніх навчальних планів будуть робочі плани навчально-виховного процесу спеціального закладу освіти.

Загалом же, умови досягнення мети корекції у процесі спеціальної освіти, на нашу думку, вдало конкретизує О.П. Хохліна, представляючи їх наступним чином:

- *організація корекційно спрямованого навчання* – підготовка та створення умов, необхідних не лише для роботи над засвоєнням дитиною програмного матеріалу, а й для подолання в неї недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції;
- *цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей* – забезпечення за рахунок змісту навчання досягнення освітньої мети, враховуючи особливості засвоєння матеріалу певною категорією аномальних дітей та уможливлення в процесі навчання проведення корекційно-розвиткової роботи;
- *визначення відповідної до предмета корекції методики впливу* (методи, засоби, прийоми, умови та ін.) – надання саме методиці провідної ролі у проведенні корекційно-розвиткової роботи. Методика корекційно спрямованого навчання – це не просто методика засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою, а й методика корекції та розвитку певної складової психофізичного розвитку дитини;
- *вибір показників результативності роботи з дитиною* – концентрація корекційних зусиль на найбільш загальних показниках розвитку: становлення в дитини діяльності (ігрової, навчальної, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довольність, загально навчальних та загально трудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку дитини [1].

На нашу думку, в зазначених цілях не достатньо простежується соціальний характер такої корекційної освіти, як: організація сприятливого соціального середовища для здійснення її основних завдань – адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що потребує особливої уваги дослідників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, корекційно-розвиткова діяльність розглядається як основа навчально-виховного процесу у спеціальному закладі освіти, яка здійснюється, з одного боку, методами традиційного навчально-виховного процесу, а з іншого – спеціальними корекційними та розвиваючими методами в процесі доведення розвитку дітей з особливими потребами до максимально можливого нормального рівня.

Враховуючи окреслені вище специфічні моменти функціонування корекційних закладів освіти, особливого дослідження потребує питання забезпечення належної якості корекційно-розвиткової роботи, яка забезпечується професійною діяльністю та її рівнем відповідних фахівців, спроможних забезпечити спеціально організований навчально-виховний процес в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією для дітей з особливими потребами.

Забезпечення ефективного механізму реалізації навчально-виховних, корекційно-розвиткових, реабілітаційних та соціальних завдань спеціальних закладів освіти відбувається за рахунок постійної комплексної взаємодії таких категорій працівників. Довід функціонування корекційних закладів освіти, наприклад у Дніпропетровській області, доводить, що саме комплексна їх взаємодія з метою допомоги дітям з особливими потребами в їх соціальній адаптації та інтеграції методами спеціальної педагогічної дидактики дає певні результати.

Перспективою подальших досліджень в даному напрямку визначено перехід до інклюзивного навчання дітей з особливими, яке сприятиме досягненню бажаних соціальних результатів, зокрема кращій соціальній адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Хохліна О.П. Сутність корекційно-розвивальної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей з порушенням психофізичного розвитку / О.П. Хохліна, О.П. Глоба // Освіта Донбасу. – 2003. – № 2. – С. 66-68.
- [2] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1991. – 480 с.
- [3] Баева Т.Ф. Корекційна педагогіка, як галузь педагогічної науки / Т.Ф. Баева // Освіта Донбасу. – 2011. – №2. – С. 57-68.
- [4] Якса Н.В. Корекційна педагогіка: методичний посібник / Н.В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2006. – 188 с.
- [5] Акменс Л. Корекційно-розвивальна спрямованість взаємозв'язку вчителя та вихователя в спеціальному навчально-виховному закладі / Л. Акменс // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №4. – С. 109-113.
- [6] Курлянд З.Н. Сутність процесу виховання: Лекції з педагогіки. – Одеса. – 1999. – 192 с.
- [7] Синьов В.М. Побудова науково-категоріального апарату корекційної педагогіки / В.М. Синьов // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 2(10). – С. 5-25.
- [8] Український дефектологічний словник / [за ред. акад. В.І. Бондаря]. – К.: Милосердя України. – 2001. – 212 с.
- [9] Дікова-Фаворська О.М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології / О.М. Дікова-Фаворська. – Житомир: Полісся, 2009. – 488 с.
- [10] Дікова-Фаворська О.М. Віталістська модель соціальної роботи з інвалідами. // Вісник Одеського національного університету. – Том 14, Випуск 13. – Одеса, 2009. – С. 33-39.
- [11] Дікова-Фаворська О.М. Соціальне самопочуття людей з особливими потребами як соціальна проблема. // Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна. Соціологічні дослідження суспільства: методологія, теорія, методи. – 2009. – № 844. – С. 274-276.
- [12] Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 23.06.99 № 7/5-7, Президії академії педагогічних наук України 16.06.99. 11-7/6-6. – URL: <http://www.mavkovychi.org.ua/?p=24>

REFERENCES

- [1] Khokhlina, O.P. The essence of correctional and developing work in special education institutions for children with mental and physical development / O.P. Khokhlina, O.P. Hloba // Education of Donbass. – 2003. – № 2. – 66-68 p. [in Ukrainian].
- [2] Vyhotskyj, L.S. Educational Psychology / L.S. Vyhotskyj; ed. V.V. Davydov. – M.: Pedagogy. – 1991. – 480 p. [in Russian]
- [3] Baieva, T.F. Correctional education, as a branch of pedagogy / T.F. Baieva // Education of Donbass. – 2011. – №2. – 57-68 p. [in Ukrainian].
- [4] Yaksa, N.V. Correctional education: handbook / N.V. Yaksa. – Zhytomyr: Publishing House of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. – 2006. – 188 p. [in Ukrainian].

- [5] Akmens, L. Correctional and developmental orientation relationship of teacher and educator in special educational institutions / L. Akmens // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №4. – 109-113 p. [in Ukrainian].
- [6] Kurliand, Z.N. The essence of the process of education: Lectures on Pedagogy. – Odesa. – 1999. – 192 p. [in Ukrainian].
- [7] Syn'ov, V.M. Construction of categorical scientific apparatus of Correctional Pedagogy / V.M. Syn'ov // Socio-psychological problems of tyfopedahohiky. Coll. Sc. Papers. – 2010. – Is. 2(10). – 5-25 p. [in Ukrainian].
- [8] Ukrainian retardation Dictionary / [ed. acad. V.I. Bondar]. – Kyiv: Mercy of Ukraine. – 2001. – 212 p. [in Ukrainian].
- [9] Dikova-Favors'ka O.M. Specific groups of persons with disabilities in focus sociology / O.M. Dikova-Favors'ka. – Zhytomyr : Polissia, 2009. – 488 p. [in Ukrainian].
- [10] Dikova-Favors'ka, O.M. Vitality model of social work with people with disabilities // Bulletin of the Odessa National University. – Vol. 14, Is. 13. – Odesa, 2009. – 33-39 p. [in Ukrainian].
- [11] Dikova-Favors'ka, O.M. Social well-being of people with disabilities as a social problem // Bulletin of Kharkiv National University n.a. V.N. Karazin. Sociological studies of society: methodology, theory, methods. – 2009. – № 844. – 274-276 p. [in Ukrainian].
- [12] The concept of state standard of special education for children with special needs. The decision of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 23.06.99 № 7 / 5-7, Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine 06.16.99. II-7 / 6-6. – URL: <http://www.mavkovychi.org.ua/?p=24>

Formirovanie systems of the special education for children with the special necessities of Ukraine T.G. Kolomoiets

Abstract. In the article the specific of forming of the system of the special education is considered in the modern terms of public transformations. The author going is given near forming of the system of the special education. The system of the special education parts on four blocks: medicaling, correcting, rehabilitation, habilitation. Correcting developing education, as constituent of the system of the special education, is separately considered. Directions of subsequent researches are certain in the plan of estimation of social adaptation and socialization of children with the special necessities.

Keywords: *special education, correcting developing education, correction establishments of education, children with the special necessities, socialization of education*

Цільовий та змістовий компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії

О.І. Матяш*, Н.Г. Підлісничка

Вінницький кооперативний інститут, м. Вінниця, Україна

*Corresponding author: matyash_27@mail.ru

Paper received 24.02.15; Revised 02.03.15; Accepted for publication 11.03.15.

Анотація. Запропоновано підхід до конструювання цілей та завдань методичної підготовки майбутніх учителів математики в умовах упровадження компетентнісного підходу. Виокремлено стратегічні, тактичні та оперативні цілі формування методичної компетентності майбутніх учителів до навчання учнів геометрії. Вказано чотири складові (теоретична, аналітична, практична, діяльнісна) змісту методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії. Підвищення якості геометричної освіти учнів у школі значно залежить від рівня сформованості геометрично-методичної компетентності вчителя математики.

Ключові слова: формування методичної компетентності до навчання учнів геометрії; вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії; завдання методичної підготовки майбутнього вчителя; зміст методичної підготовки майбутнього вчителя; стратегічні, тактичні та поточні цілі

Постановка проблеми. Сучасні наукові теоретичні розвідки все більше акцентують увагу на тому, що результатом навчання в школі та професійної підготовки у ВНЗ мають стати не окремі набуті знання та уміння, а готовність і здатність до застосування знань та умінь, спроможність до самоосвіти та самовдосконалення. Готовність і здатність майбутнього вчителя математики до розв'язування задач методичної діяльності в навчанні учнів геометрії залежить від сформованості відповідних методичних умінь. Наш аналіз практики підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії в педагогічних університетах України свідчить про наявність проблем у забезпеченні умов формування необхідних методичних умінь майбутнього вчителя з навчання учнів геометрії. На нашу думку, існує певна суперечність між важливим місцем і роллю геометрії в формуванні й розвитку особистості учня в школі й тими поверховими уявленнями про методику навчання геометрії, які мають змогу отримати майбутні вчителі математики в процесі методичної підготовки в традиційних умовах організації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах. Необхідна перебудова всіх складників чинної методичної системи методичної підготовки майбутнього вчителя математики, зокрема, цілей і змісту формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії.

Аналіз попередніх досліджень. В психолого-педагогічній літературі пропонується розглядати навчальні цілі різних рівнів: віддалені навчальні цілі й найближчі навчальні цілі (Ю.І. Машбиць [9]); зовнішні по відношенню до студента цілі та його внутрішні, усвідомлені цілі (М.І. Лазарев [5]); ціль як ідеальний результат і ціль як рівень досягнень, якого хоче домогтися людина (В.Д. Шадріков [14]); двовимірний базис цілепокладання (Н.Ф. Наумова [10]); тривимірний базис цілепокладання (А.Ф. Коган [3]). Б.С. Гершунський [1] ввів термін «дерево цілей». Під деревом цілей автор розуміє граф, вершиною якого є загальні дидактичні цілі, ієрархічна деталізація яких для розв'язання конкретних завдань навчання відбувається нижчих рівнях. В дослідженнях О.М. Леонтьєва [6], пояснюється зв'язок понять завдання й цілі: завдання – це ціль, задана в певних умовах. О.Г. Євсєєва [2], обґрунтовує, що сформульовані цілі навчання визначають постановку завдань

навчання. Якщо цілі – це передбачуваний результат діяльності, то завдання конкретизують набір дій для досягнення поставленої мети. Необхідною умовою дієвості цілі є особистісна значимість її для людини, відповідність її мотивам. Лише усвідомивши й прийнявши ціль, студенти (учіння) та викладачі (викладання) стають суб'єктами навчальної діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження з проблем підготовки вчителя (Н.В. Кузьміна [4], В.О. Сластьонін [12], Л.Ф. Спірін [13] та ін.) дозволяють стверджувати, що в науково-теоретичних джерелах немає єдиного підходу до визначення змісту й структури педагогічних знань і вмінь.

Мета даної статті: запропонувати та обґрунтувати напрями вдосконалення цільового та змістового компонентів методичної підготовки в педагогічних університетах майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії.

Виклад основного матеріалу. На думку О.І. Скафи [11], цілі та зміст є одними із найважливіших компонентів процесу навчання взагалі й методичної системи навчання кожної дисципліни зокрема. Мета педагогічної діяльності незалежно від складності шляхів її досягнення – це завжди змодельований результат передбачуваної діяльності, представлений як проект реальних кількісних і якісних змін компонентів педагогічного процесу. Погоджуючись із загальноприйнятим тлумаченням, що мета навчання це ідеальний передбачуваний кінцевий результат процесу навчання, в запропонованій нами моделі методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії в школі [8], мету методичної підготовки вчителя геометрії вбачаємо в формуванні його геометрично-методичної компетентності. Очікуваний результат – сформованість геометрично-методичної компетентності майбутнього вчителя математики на достатньому рівні: здатність майбутнього вчителя геометрії аналізувати процес формування геометричної компетентності учнів і готовність та здатність розв'язувати задачі методичної діяльності на рівні вільного оперування теоретичними знаннями з методики навчання геометрії, сформованості всіх критеріальних умінь до навчання учнів геометрії, а тому наявність високого рівня ме-

тодичної грамотності й готовність та здатність впевнено обґрунтувати власну методичну позицію.

Методична діяльність викладача університету, що забезпечує викладання методичних дисциплін, розглядається нами як діяльність спрямована на розв'язування задач методичної підготовки вчителя математики. Відповідно до типів задач методичної діяльності вчителя й викладача [7], вважаємо доцільним розрізняти стратегічні, тактичні та оперативні цілі методичної підготовки вчителя. Стратегічними цілями формування геометрично-методичної компетентності майбутнього вчителя математики є опанування студентами системи відповідних компетенцій – системи, яка відображає комплекс заданих вимог до обсягу й рівня засвоєння методичних знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду виконання різних видів методичної діяльності в формуванні геометричної компетентності учнів. Ми виокремлюємо дванадцять стратегічних цілей формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в навчанні учнів геометрії:

- формування здатності майбутнього вчителя формувати й розвивати геометричні уявлення учнів 5-6 класів на рівні пропедевтики систематичного курсу геометрії;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати й розвивати геометричні знання та уміння учнів про геометричні фігури та їх властивості;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати й розвивати математичну компетентність учнів щодо доведення геометричних тверджень;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати й розвивати математичну компетентність учнів щодо геометричних побудов;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати й розвивати математичну компетентність учнів щодо вимірювань й обчислень геометричних величин;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати математичну компетентність учнів старшої школи щодо зображення геометричних фігур при паралельному проектуванні;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати математичну компетентність учнів щодо різних методів розв'язування планіметричних та стереометричних задач;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати цілісні, системні знання та вміння учнів з геометрії;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати геометричні знання та вміння учнів старшої школи у відповідності до мети їхньої профільної підготовки;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати геометричну компетентність учнів у класах поглибленого навчання математики;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати способи діяльності учнів основної та старшої школи щодо успішного застосування знань та умінь з геометрії для розв'язування практичних та прикладних задач;
- формування здатності майбутнього вчителя формувати та розвивати позитивне особистісне ставлення

учнів основної та старшої школи до геометрії та процесу її вивчення.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця кожному типовому завданню діяльності відповідає система вмінь. Цілі формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в навчанні учнів геометрії, сконструйовані на основі комплексу стратегічних умінь вчителя геометрії, ми розглядаємо як тактичні цілі методичної підготовки вчителя до навчання учнів геометрії. Наприклад:

- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики підготувати й провести урок геометрії в школі;
- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики формувати й розвивати знання та уміння учнів щодо різних методів та способів розв'язування геометричних задач;
- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики формувати й розвивати цілісні, системні знання та уміння учнів з геометрії;
- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики створити умови для розвитку просторової уяви учнів старшої школи у процесі вивчення систематичного курсу стереометрії;
- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики створити умови для розвитку прийомів розумової діяльності учнів у процесі навчання геометрії;
- формування готовності та здатності майбутнього вчителя математики створити умови для формування і розвитку геометричної інтуїції та логічного мислення учнів у процесі навчання геометрії.

Тактичні цілі формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в навчанні учнів геометрії є основою для формулювання завдань методичної підготовки майбутнього вчителя геометрії. Компетентнісний підхід у методичній підготовці вчителя математики передбачає, крім формування його методичної грамотності, формування особистісного ставлення студента та набуття ним певного досвіду методичної діяльності в навчанні учнів геометрії. Тому при конструюванні завдань формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в навчанні учнів геометрії необхідно враховувати особистісну складову (студент, викладач) системи методичної підготовки майбутніх вчителів математики до навчання учнів геометрії: геометрична грамотність студентів, початкова методична грамотність студентів, мотивація навчання, геометрично-методична компетентність викладачів, стиль викладання кожного викладача. Знання педагогічних здібностей студентів, рівня їх підготовленості з геометрії, попередніх умов формування їх уявлень про методичну діяльність вчителя в навчанні учнів геометрії, особливостей групи студентів як колективу, становлять основу педагогічного діагнозу та є необхідною передумовою етапу прогнозування в конструюванні процесу методичної підготовки вчителя, який по суті зводиться до постановки завдань формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики в навчанні учнів геометрії. Цей етап відкриває можливості для обґрунтованої, для конкретних умов, конкретизації цілей методичної підготовки майбут-

нього вчителя геометрії. Рух від особистості студента з його вихідним рівнем геометрично-методичного розвитку до адекватної постановки цілей і завдань методичної підготовки, ми розглядаємо, як одну із необхідних умов удосконалення системи методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Це пояснюється тим, що мета є систематизуючим фактором усієї педагогічної системи навчання.

Після того, як завдання формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії визначені, вони стають орієнтиром у доборі навчально-методичних задач методичної підготовки, конструюванні основного змісту кожного заняття, методів, прийомів та засобів організації методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії. На відміну від систематизуючої функції стратегічних і тактичних цілей формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії, поточні цілі виконують оперативну функцію в системі методичної підготовки вчителя.

Потреба у виділенні змісту формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії пояснюється необхідністю виділення ядра знань і складу операційних дій, які слід формувати в студентів у процесі їхньої методичної підготовки. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії є компонентом складної системи змістового відображення професійної освіти вчителя, що інтегрує в собі систему педагогічних і математичних знань, умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної та пошукової діяльності в педагогічній сфері, а також формування ціннісних основ педагогічної праці. За умов компетентнісного підходу в процесі засвоєння змісту професійної освіти має формуватися складне структурне утворення в системі професійно-педагогічної освіти – методична підготовка, результатом якої є готовність та здатність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Зміст кожної навчальної дисципліни методичного спрямування має формуватися з урахуванням наукової галузі знання професійної діяльності, професійного саморозвитку студента та проектуватися на майбутню професійну діяльність учителя та розвиток складових відповідних професійних компетентностей. Зміст формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії розглядається нами як елемент педагогічної системи, який використовується для розв'язання комплексу задач професійної підготовки вчителя й залежить від стратегічних цілей методичної підготовки вчителя геометрії.

Методичну підготовку майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії розглядаємо як чотири складові: *теоретична складова*; *аналітична складова*; *практична складова*; *діяльнісна складова*. Методична підготовка вчителя, в якості вказаних складових, спрямовується на формування в студентів цілісного методичного апарату навчання учнів геометрії; на усвідомлення функцій і завдань власної методичної діяльності; на формування готовності й здатності здійснювати методичну діяльність на належному рівні ефективності.

Теоретична складова формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії – це частина методичної підготовки, яка пов'язана з формуванням теоретичних знань у процесі вивчення курсу «Методика навчання математики» та їх початковим застосуванням: уміння застосовувати знання про вікові особливості учнів, уміння застосовувати знання та розуміння змісту й завдань геометричного компоненту шкільних програм з математики; вміння застосовувати знання про психолого-педагогічні особливості формування геометричних знань та умінь; уміння застосовувати знання про різні форми та види тестів для визначення рівня геометричних знань та умінь учнів тощо. Основні моделі відповідних умінь формуються в процесі розв'язування навчально-методичних задач на лекціях і в процесі самостійної роботи студентів.

Аналітична складова формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії – це методична підготовка, спрямована на навчання майбутнього вчителя математики аналізу та рефлексії цілісного процесу навчання учнів геометрії та його компонентів, виражених у конкретній формі (текст підручника, геометрична задача, уявний образ і т.п.): уміння здійснювати порівняльний аналіз методичного апарату альтернативних шкільних підручників геометрії; вміння виокремлювати цікаві методичні ідеї навчання геометрії в навчально-методичній літературі; вміння оцінювати можливості ефективного впровадження прогресивного педагогічного досвіду; вміння конструювати геометричні задачі тощо. Основні моделі відповідних умінь у навчанні учнів геометрії формуються в процесі розв'язування навчально-методичних задач на лекціях та практичних заняттях і в процесі самостійної роботи студентів.

Практична складова формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії – це частина методичної підготовки, що пов'язана з формуванням практичних умінь та їх початковим застосуванням: уміння визначати навчальну, розвивальну та виховну мету уроку геометрії в школі; вміння формувати знання й уміння учнів розв'язувати задачі на побудову, на дослідження, на доведення та обчислення; вміння оцінювати рівень геометричних знань та умінь учнів на основі результатів виконання письмових робіт; уміння компонувати тести для визначення рівня знань учнів із наявного банку тестових завдань з геометрії тощо. Основні моделі відповідних умінь у навчанні учнів геометрії формуються в процесі розв'язування навчально-методичних задач на практичних та лабораторних заняттях і в процесі самостійної роботи студентів.

Діяльнісна складова формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії це методична підготовка, спрямована на освоєння майбутнім вчителем математики методичної діяльності з навчання учнів геометрії, пов'язаної з інтеграцією засвоєних методичних знань та умінь у цілісний образ навчання геометрії, спочатку – в умовах квазіпрофесійної діяльності, а потім – в умовах педагогічної практики: вміння пояснювати нове геометричне поняття на науковому й водночас зрозумілому для учнів рівні, рівні поєднання принципів науковості й дос-

тупності; вміння добирати навчально-методичне забезпечення процесу формування геометричних знань та умінь учнів на уроці, зокрема з використанням ІКТ; умінь використовувати різні методи й прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці геометрії тощо. Основні моделі відповідних методичних умінь формуються в процесі розв'язування навчально-методичних задач на практичних та лабораторних заняттях і в процесі самостійної роботи студентів.

Висновки. Приступаючи до формування завдань формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії, які будуть представлені в робочих програмах відповідних навчальних дисциплін, провідні викладачі педагогічного університету мають:

- розглянути вимоги ОКХ та ОПП підготовки вчителя математики;
- звернути увагу на перелік відповідних компетенцій (стратегічні цілі) та стратегічних умінь вчителя в навчанні учнів геометрії (тактичні цілі);
- розглянути перелік тактичних цілей методичної підготовки у навчанні геометрії як основу для постановки завдань методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів геометрії;

- врахувати складові особистісної компоненти системи методичної підготовки майбутнього вчителя математики в конкретному педагогічному університеті;
- сформулювати список завдань формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії та внести їх до робочих програм відповідних навчальних дисциплін.

Зважаючи на цілі й масив змісту методичної підготовки до навчання учнів геометрії, на психолого-педагогічну специфіку формування геометричних знань і умінь, на особливу роль геометричної компетентності учнів у загальнокультурному розвитку особистості, на реальний стан знань та умінь випускників школи з геометрії, на існуючі організаційно-педагогічні умови підготовки вчителя до навчання учнів геометрії в педагогічному університеті, вважаємо доречним внести корективи в навчальні плани підготовки вчителя математики, а саме планувати вивчення двох різних навчальних нормативних дисциплін: методика навчання алгебри та методика навчання геометрії.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
- [2] Євсєєва О.Г. Визначення цілей і змісту навчання векторної алгебри студентів технічного університету / О.Г. Євсєєва, Н.А. Прокопенко // «Проблеми математичної освіти»: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (ПМО-2010) / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010.– С. 202–204.
- [3] Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности / А.Ф. Коган // Психология. Сб. научных трудов. Вып. 3(6). – Киев, 1999. – С. 212–222.
- [4] Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Кухарев Н.В. – Гомель. : ГГУ, 1996. – 211 с.
- [5] Лазарев М.І. Полісистемне моделювання змісту і технологій навчання загально інженерних дисциплін: монографія / М.І. Лазарев. – Харків : Вид-во нац. фармацевтичного університету, 2007. – 355 с.
- [6] Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск : Новосибирский полиграф-комбинат, 2002. – 264 с.
- [7] Матяш О.І. Задачі методичної діяльності вчителя в навчанні учнів геометрії / О.І. Матяш // Наукові записки Малої академії наук України: Зб. наук. пр. – Вип. 3. Серія: педагогічні науки. – Київ: ТОВ «СІТПРІНТ». – 2013. – С. 224–232.
- [8] Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії: монографія / О.І. Матяш. – Вінниця: ФОП Легкун В.М., 2013. – 445 с.
- [9] Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища шк., 1987. – 224 с.
- [10] Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
- [11] Скафа О.І. Наукові засади методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі: монографія / О.І. Скафа, Н.М. Лосєєва, О.В. Мазнев. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2009. – 380 с.
- [12] Сластенин В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
- [13] Спирин Л.Ф. Основы педагогического анализа : учебное пособие / Л.Ф. Спирин, Н.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – ЯШИ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, 1985. – 86 с.
- [14] Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

REFERENCES

- [1] Gershunskiy, B.S. Philosophy of Education for the Twenty-first Century (In Search of practice-oriented educational conceptions con) / B.S. Gershunsky. – M: Perfection, 1998. – 605 p.
- [2] Yevseyeva, O.H. Setting goals and content of teaching vector algebra students Technical University / O.H. Yevseyeva, N.A. Prokopenko // "Problems of mathematical education" (PME, 2010): The international materials. scientific-method. conf. / Cherkasy National University named after B. Khmelnytsky. – Cherkasy, 2010. – P. 202-204.
- [3] Kogan, A.F. Psychological modeling and goal-setting principle pseudosvobody target selection in educational activity / A.F. Kogan // Psychology. Coll. scientific papers. Vol. 3 (6). – Kyiv, 1999. – P. 212-222.
- [4] Kuzmina, N.V. Psychological structure of activity of the teacher / N.V. Kuzmina, N.V. Kuharev. – Gomel. : GSU, 1996. – 211 p.
- [5] Lazaryev, M.I. Multisystem modeling technology training content and general engineering disciplines: monograph / M.I. Lazaryev. – Kharkiv: National Pharmaceutical University Publishing House, 2007. – 355 p.
- [6] Leontev, V.H. Motivation and psychological mechanisms eof its formation. / V.H. Leontev. – Novosibirsk: Novosibirsk Polygraph kombinat, 2002. – 264 p.
- [7] Matyash, O.I. Methodological Challenges of teachers in teaching students geometry / O.I. Matyash // Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine: Coll. Sc. Papers. – Vol. 3. Series: Pedagogical Science. – Kyiv: LLC "SITY-PRINT." – 2013. – P. 224-232.

- [8] Matyash, O.I. Theoretical and methodological principles of forming of methodical competence of future teachers of mathematics to learning geometry: monograph / O.I. Matyash. – Vinnitsa: Lehkun V.M., 2013. – 445 p.
- [9] Mashbits, E.I. Psychological bases of management training activities / E.I. Mashbits. – K.: Highschool., 1987. – 224 p.
- [10] Naumova, N.F. Sociological and psychological aspects of purposeful behavior / N.F. Naumova. – Moscow: Nauka, 1988. – 199 p.
- [11] Skafa, O.I. Scientific basis of methodological support credit-module system in higher education: monograph / O.I. Skafa, N.M. Losyeva, O.V. Maznyev. – Donetsk: Donetsk National University Publishing House, 2009. – 380 p.
- [12] Slastenin, V.A. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. – M: Master, 1997. – 224 p.
- [13] Spirin, L.F. Basics of pedagogical analysis: a tutorial / L.F. Spirin, N.A. Stepinsky, M.L. Frumkin. – Yaroslavl Pedagogical Institute named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, 1985. – 86 p.
- [14] Shadrikov, V.D. Psychology of work and the ability of the human / V.D. Shadrikov. – Moscow: Logos, 1996. – 320 p.

Trust and semantic components of the methodological training of future mathematics teachers to student learning geometry

O.I. Matyash, N.G. Pidlisnycha

Abstract. The approach to the design goals and objectives methodological training of teachers of mathematics in terms of implementation of competence approach. Author determined the strategic, tactical and operational goals formation methodical competence of students to teaching geometry. Specified four components (theoretical, analytical, practical, activity) of methodical preparation of future teachers of mathematics to students learning geometry. Improving the quality of education geometric students in school much depends on the formation of geometrically methodological competence of teachers of mathematics.

Keywords: *Formation of methodical competence of students learning geometry; methodological requirements of teachers geometry; methodical task of preparing future teachers; Methodical Training of Teachers; strategic, tactical and current goals*

Моніторинг соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики

Ю.Є. Сачук*

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна

*Corresponding author: julijasachuk@gmail.com

Paper received 25.05.15; Revised 03.06.15; Accepted for publication 07.06.15.

Анотація. У статті розглядається питання визначення рівня соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики. Описано досвід проведення констатувального педагогічного експерименту за власною методикою діагностики вказаного психолого-педагогічного феномену, методика збору та опрацювання отриманих результатів, їх подання в аналітичному та графічному вигляді. Здійснено аналіз отриманих результатів, на їх основі уточнено компонентно-структурний зміст поняття «соціально-професійна мобільність».

Ключові слова: моніторинг, діагностика, соціально-професійна мобільність, учитель інформатики

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується постійними змінами на усіх рівнях: мінливістю світових тенденцій та течій, як наслідок – намаганню нашої держави відповісти світовим, а, зокрема, європейським тенденціям та вимогам. Залежно від динаміки пріоритетів на державному рівні – постійні зміни переходять на локальний рівень і торкаються кожної окремої особистості. Очевидно, що вітчизняна система освіти повинна забезпечити підготовку фахівців, які здатні об'єктивно сприймати мінливе навколишнє середовище, успішно до нього адаптуватись, а також навчати інших раціонально вирішувати щоденні задачі та проблеми з допомогою сучасних інформаційних технологій та займатись самоосвітою. На нашу думку, у сучасному соціумі таке завдання покладається на учителів інформатики, адже саме у їхніх руках знаходиться інформаційне майбутнє нашої держави. Саме інформаційна культура та здатність уміло користуватись сучасними комп'ютерними засобами сприяють вдалій адаптації особистості у соціумі, оскільки правильне використання новітніх технологій допомагає зекономити час та забезпечує кращу соціалізацію. Через низку цих та інших причин, що наводяться у статті, учитель інформатики повинен володіти рисою соціально-професійної мобільності. Для визначення рівня соціально-професійної мобільності у майбутніх учителів інформатики нами була запропонована методика та проведена діагностика даного психолого-педагогічного феномену. У рамках даної статті наше завдання полягає у тому, щоб проаналізувати отримані результати та виявити, які із компонент соціально-професійної мобільності розвинені найгірше та є так звані «слабким місцем» студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналогічними дослідженнями, а саме – діагностикою мобільностей займалися такі науковці, як Сушенцева Л.Л. (моніторинг професійної мобільності), Артюшенко А.О. (визначення рівня особистісної мобільності), Пілецька Л.С. (дослідження у питаннях професійної мобільності), Кабур Л.М. (визначення критеріїв та рівнів професійної мобільності учителів музики), Гордєва Т.Є. (визначення критеріїв професійної мобільності соціальних працівників), Фокіна Н.В. (виявлення мобільності майбутніх учителів технологій).

Аналіз сучасних досліджень великої кількості науковців свідчить про зацікавленість до різних видів мобільності, але саме соціально-професійна мобіль-

ність сприяє підвищенню якості та ефективності освіти, оскільки тільки особистість із вказаною рисою зможе уміло професійно самовизначитись та знайти своє місце у суспільстві. Незважаючи на велику кількість напрацювань щодо діагностики, моніторингу, формування та розвитку різних видів мобільностей, діагностика та аналіз саме соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики не стало предметом окремого спеціального дослідження.

Метою статті є проаналізувати ступінь сформованості соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики, визначити елементи, що варто удосконалити для покращення рівня соціально-професійної мобільності як експериментальної групи в цілому, так і кожного студента окремо; здійснити компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномену «соціально-професійна мобільність учителя інформатики».

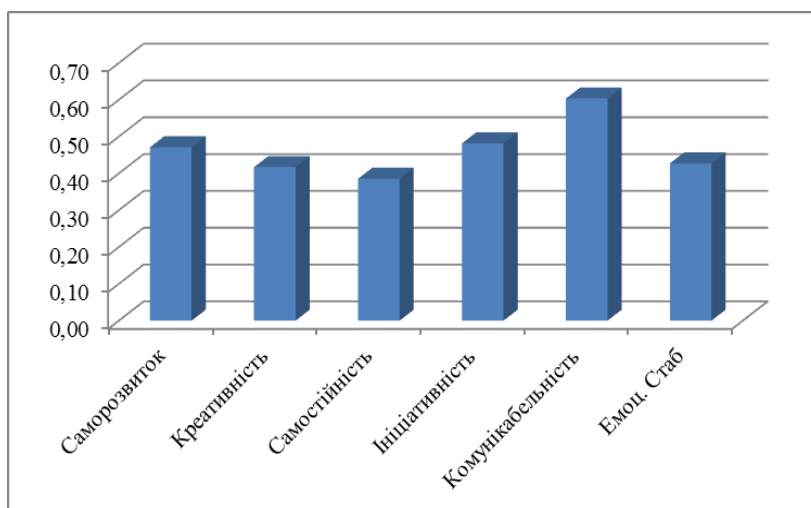
Матеріали та методи. Методика діагностики та визначення рівня соціально-професійної мобільності базується на проходженні студентами інформативних спеціальностей пакету психологічних тестів, які дозволяють визначити певні категорії та складники соціально-професійної мобільності, а також проходження студентами так званого «профільного іспиту», який дозволить визначити їхню професійну компетентність. Така методика на основі психологічних опитувальників вибрана нами згідно з теорією професійного вибору Д. Холланда, дослідження якого є підґрунтям для професійної, а, отже, і соціальної самореалізації. Напрацювання дослідника спрямовані на те, що передумовою високих професійних досягнень і вдовolenня своєю роботою є відповідність типу особистості (образу думок людини) до типу професійного середовища (ціннісних орієнтацій робочого середовища). Це говорить про те, що представники певної професійної групи мають спільні ціннісні установки. Кожна професія притягує людей із спільними ціннісними орієнтаціями. Оскільки члени кожної професійної групи відносно схожі, то в більшості робочих ситуацій вони реагують відносно однаково, створюють таким чином свою характерну інтерперсональну сферу, що свідчить, у свою чергу, про існування моделі навколишнього професійного середовища.

Особистість прагне знайти середовище і професію, що дозволять їй найбільш повно розкрити свої здібності, виразити свої установки та ціннісні орієнтації. [1]

На нашу думку, саме риса соціально-професійної мобільності є такою особливою властивістю представників фаху інформаційно-комунікаційних технологій та учителів інформатики.

На етапі проведення діагностики нами було зібрано емпіричні дані, здійснено вибірки даних окремо для кожної складової психолого-педагогічного феномену та здійснено обрахунки. Розрахунки по кожному із досліджуваних елементів здійснювались у автоматизованому режимі за допомогою функціоналу табличного редактора MS Excel. Залежно від отриманих графічних даних (графіків та діаграм) здійснено аналіз отриманих результатів.

Результати та їх обговорення. Спираючись на визначену структуру соціально-професійної мобільності [2], нами була розроблена авторська методика діагностики соціально-професійної мобільності, яка включає унікальний підбір опитувальників, що дозволяють оцінити багатогранність особистості та дати чітку оцінку рівня сформованості у неї риси СПМ. Очевидно, що нам довелося визначити низку проміжних показників, аналізуючи які можна говорити про наявність риси соціально-професійної мобільності та засвідчувати її рівень. Наведемо отримані результати у графічному вигляді.

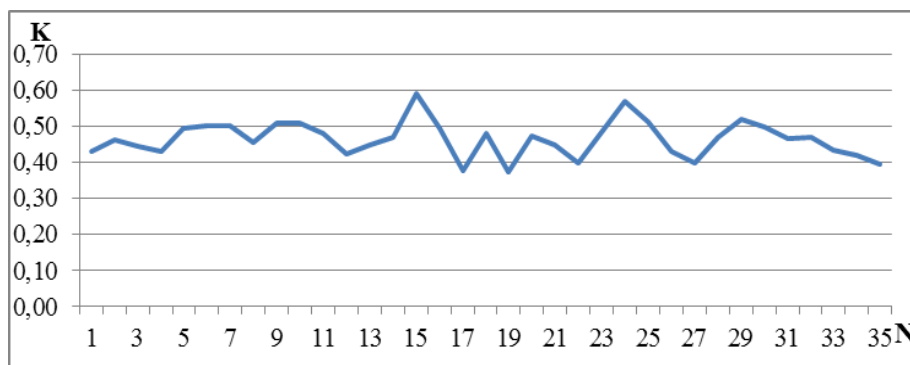


Діаграма 1. Графік розвитку особистісних якостей, що забезпечують професійний складник соціально-професійної мобільності.

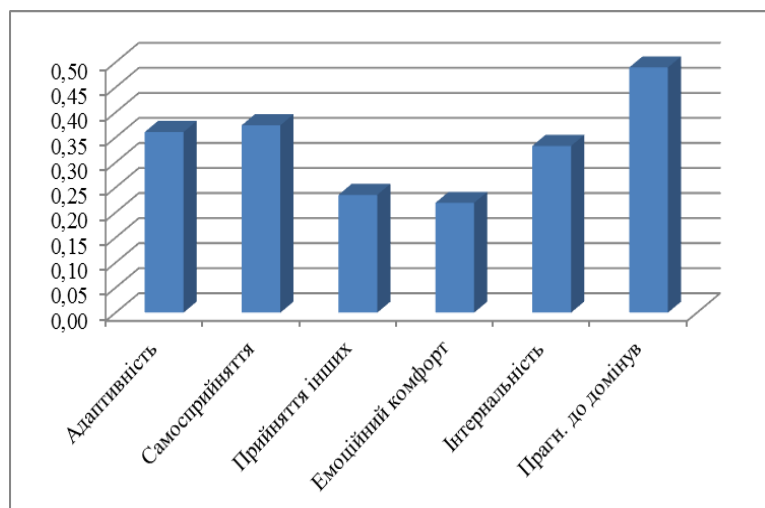
Запропонована діаграма зосереджує у собі найважливіші елементи-якості, наявність та високий рівень яких є запорукою коректного професійного самовизначення особистості. Якщо усереднити отримані показники із Діаграма 1, отримаємо Діаграма 2, що дозволяє оцінити середній рівень професійної готовності студентів до обраної професії, а саме – професії учителя інформатики.

Завдяки вмісту запропонованої діаграми очевидно, що найважливішими рисами, що сприяють професійному визначенню, є здатність до саморозвитку, креативність, самостійність, ініціативність, комунікабельність та емоційна стабільність. Зауважимо, що криві на графіку частково накладаються, що свідчить про доволі рівномірно сформовані вказані особистісні якості.

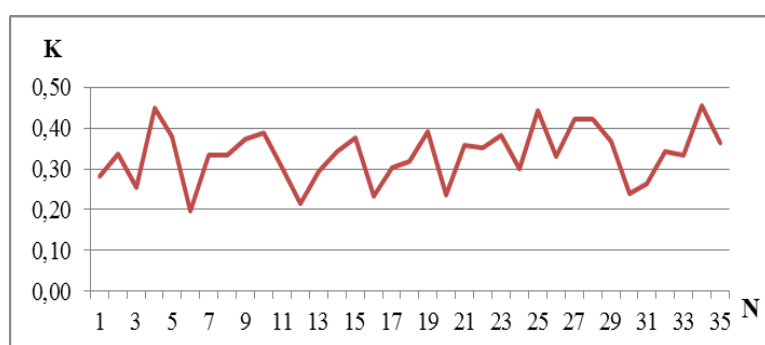
Аналізуючи отриманий графічний результат, очевидно, що коефіцієнт професійної складової СПМ варіюється у межах [0,37; 0,59]. Це говорить про недостатній рівень якостей студентів, що необхідні для вдалого професійного розвитку та зростання. Для кращого розуміння зауважимо, що вказаний числовий проміжок говорить, що лише у кількох студентів потрібні якості сформовані на 60%, але водночас радує той факт, що найнижчий показник складає 37%. Із отриманих даних можна зробити висновок, що у опитаних студентів слід розвивати риси характеру, що формують професійний складник СПМ, оскільки узагальнений графік свідчить про недостатність так званого «професійного коефіцієнту».



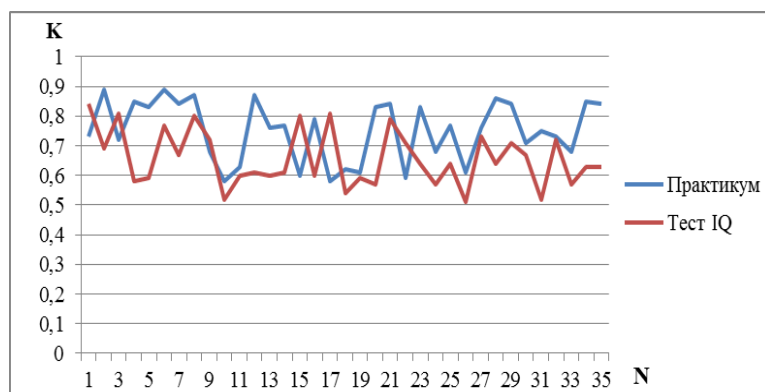
Діаграма 2. Узагальнений показник сформованості професійного показника СПМ (K – коефіцієнт, N – номер студента)



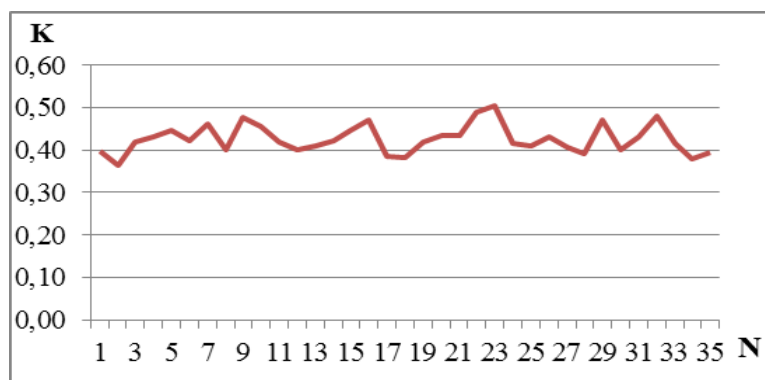
Діаграма 3. Графік особистісних цінностей, що забезпечують соціальний складник соціально-професійної мобільності



Діаграма 4. Узагальнений показник соціального складника СПМ (К – коефіцієнт, N – номер студента)



Діаграма 5. Показники інтелектуальних здібностей (К – коефіцієнт, N – номер студента)



Діаграма 6. Динаміка показника СПМ (де К – коефіцієнт, N – номер студента)

Варто навести результати, що стосуються рівня розвитку рис студентів для забезпечення соціального складника СПМ (діаграма 3).

Соціальна складова СПМ діагностувалась за допомогою методики Роджерса-Даймонда і дозволила визначити такі здібності опитуваних, як адаптивність, самосприйняття, здатність коректного прийняття оточуючих, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення до домінування. Завдяки наданій діаграмі очевидно, що показники вказаних рис коливаються у числовому сегменті [0,01;0,72]. Тривожними є показники одиничних випадків низьких коефіцієнтів. Варто представити графік із усередненими значеннями опитаних (діаграма 4).

Із запропонованого графіка (діаграма 4) зрозумілим стає рівень сформованості соціального складника СПМ, коливається від 21% до 53%. Порівнюючи соціальний та професійний показники, зауважимо, що професійна визначеність вища, ніж соціальна готовність сприйняття нового колективу та бажання до нових знайомств. Окремо виділяємо інтелектуальну складову, оскільки майбутній учитель інформатики, перш за все, повинен бути наділений гнучким розумом та логічним мисленням. Тому окрема діаграма відображає інтелектуальні здібності досліджуваних студентів, а також їх професійну компетенцію, тобто профільний практикум (діаграма 5).

Із запропонованого графічного представлення результатів щодо інтелектуальних якостей зрозуміло, що трапляються одиничні випадки знання профільного предмету на 57%, але їх нівелюють випадки із успішністю 90%, що трактується як осмислений вибір професії більшості опитаних студентів. Показники тесту Айзенка на визначення коефіцієнту інтелекту є досить позитивним та знаходяться у межах норми, тобто від 50% до 83%, що за шкалою Айзенка 90-150 балів. Із цього можна зробити висновок, що опитані студенти інтелектуально розвинуті на високому рівні і здатні до навчання та свідомо готові формувати у собі рису соціально-професійної мобільності.

Коротко окресливши проміжні результати, пропонуємо до уваги графік динаміки коефіцієнта соціально-професійної мобільності (КСПМ) в опитаних студентів (діаграма 6).

Аналізуючи запропоновані дані, зауважимо, що загалом КСПМ коливається у межах [0,36; 0,5]. Такий результат свідчить, що опитані студенти володіють середнім рівнем соціально-професійної мобільності, який передбачає наявність певної кількості соціальних зв'язків, корисних для соціаль-

ного становлення особистості, вказує на відсутність соціальних рухів вгору чи вниз у соціальній ієрархії.

Така особистість важко сприймає зміни у житті, із моральними та емоційними збитками здатна до них пристосуватись, певна професійна визначеність існує, але потрібної гнучкості та готовності до самоосвіти та самовдосконалення не спостерігається [2].

Аналізуючи отримані результати по складових СПМ частково і показника СПМ загалом, очевидно, що ми маємо справу із інтелектуальним типом особистості [1], якому для успішної працездатності потрібно створити інтелектуальні умови роботи, на що й будуть спрямовані наші подальші дослідження.

Спираючись на проведені дослідження, очевидно, що компонентно-структурний зміст поняття «соціально-професійна мобільність» набирає нової форми. На

нашу думку, СПМ складається із наступних трьох компонентів: дисциплінарний (у випадку інтелектуального типу особистості заміняє мотиваційний), креативний та компонент соціально-професійної активності.

Висновки. Результатом констатувально педагогічного експерименту є сукупність числових, графічних та аналітичних даних, що дозволяють засвідчити рівень соціально-професійної мобільності майбутніх учителів інформатики. Результати експерименту дозволили виявити тип опитуваного кола студентів, а також уточнити компоненти соціально-професійної мобільності. У перспективі досліджень планується створити модель та методику формування СПМ майбутніх учителів інформатики, а також описати її компонентно-структурний зміст.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Аминов, Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1997. – 80 с.

- [2] Сачук Ю.Є. Диагностика соціально-професійної мобільності в майбутніх учителів інформатики / Юлія Євгенівна Сачук. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки – 2015. – №1. – С. 104–109.

REFERENCES

- [1] Aminov N.A. Diagnosis of pedagogical abilities / N.A. Aminov. – Voronezh: MODEK ; Moscow: Institute of Applied Psychology , 1997. – 80 p.

- [2] Sachuk, J.E. Diagnostics social and professional mobility of future teachers Informatics / Julia E. Sachuk. // Scientific Herald of Eastern National University named after Lesya Ukrainka. Teaching science. – 2015. – №1. – P. 104-109.

Monitoring of social and professional mobility of future teachers of computer science

Yu.E. Sachuk

Abstract. The article discusses the definition of social and professional mobility of future teachers of computer science. The experience of ascertain pedagogical experiment on its own specified diagnostic technique of psycho-pedagogical phenomenon, methods of collecting and processing the results, their presentation in the analytical and graphical form. Component- specified structural concept of social and professional mobility was based on the results.

Keywords: monitoring, diagnostics, social and professional mobility, teacher of computer science

Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності

А.В. Сидорук*, Н.В. Маковецька

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

*Corresponding author: anet.ua@mail.ru

Paper received 17.05.15; Revised 19.06.15; Accepted for publication 25.06.15.

Анотація. У статті проаналізовано базові поняття «професійна підготовка» та «анімаційна діяльність». Виконано огляд наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. Встановлені фактори актуальності використання анімаційної діяльності в педагогіці. Визначені основні якості, якими має володіти фахівець анімаційної діяльності в галузі фізичної культури. Показано аналіз наявності знань з анімаційної діяльності у студентів факультету фізичного виховання та визначення її ролі у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: анімаційна діяльність, професійна підготовка, фахівець, студент

Бурхливий інформаційно-технічний розвиток, збільшення інтеграційних процесів, створює великий попит на фахівців фізичної культури, здатних до самостійного вирішення складних професійних нестандартних завдань та стандартних проблем новими творчими підходами. Формування творчого потенціалу майбутніх фахівців фізичної культури – один із шляхів удосконалення професійної підготовки викладачів фізичного виховання, учителів фізичної культури, менеджерів спорту, які вирішують соціальні проблеми, проблеми економічного і культурного розвитку сфери фізичної культури, а також процвітання держави й здоров'я нації.

Аналіз літературних джерел показав, що модернізація системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців фізичної культури. Їх зміст полягає у застосуванні педагогами нових технологій, формуванні нових орієнтирів щодо вирішення проблем виховання. Тому серед концептуальних положень, викладених у Законах України «Про фізичну культуру і спорт» (1993), «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2001), Національній доктрині розвитку освіти України (2002), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004) визначено модернізацію професійної освіти, використання сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду фізичного виховання з урахуванням необхідності невідкладного виконання соціального замовлення щодо підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, розумінню ними важливості правильної організації навчального процесу та дозвілля, що сприятиме гармонійному розвитку особистості та залученню до здорового способу життя.

До проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури зверталось багато науковців.

Основні теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах досліджували: Л.П. Сущенко (теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах [3]), О.В. Тимошенко (теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах [4]), Б.М. Шиян (теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах [5]).

Л.П. Сущенко надає чітке визначення поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання» як процесу, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надають особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринках праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення регіону і успішно працювати в усіх ланках спортивного руху [3].

У своїх наукових працях Є.Н. Приступа визначає, що можливість досягнення певних результатів у професійній підготовці фахівців фізичної культури потрібно розглядати як співвідношення поняття «рівень професійної підготовки» й «вимоги сучасної освіти», а забезпечення їх єдності вимагає спеціально прийнятих заходів у сфері освіти, щоб зберегти професіоналізм фахівців [1, с. 138].

Найважливішим складником професійної підготовки фахівців фізичної культури є формування їх педагогічним умінь і навиків. Ступінь оволодіння професійними навиками значною мірою визначає професійну компетентність педагога, його успіх в освітній діяльності та є одним із провідних критеріїв оцінки якості підготовки. Виявлення переліку найбільш значимих умінь, які необхідні студентам у період їхнього навчання та розробку ефективних методик навчання, для подальшого формування цих умінь, слід розглядати як основні завдання викладачів вищих навчальних закладів.

Визначення напрямів підготовки фахівців фізичного виховання і спорту дозволяє вдосконалювати зміст фізкультурної освіти як у цілому так і за окремими напрямами, серед яких наукові діячі відокремлюють *анімаційну діяльність* як чинник формування творчої особистості майбутнього спортивного педагога.

Мета дослідження: здійснити комплексний науковий аналіз стану підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання і спорту до анімаційної діяльності в контексті подальшої розробки та впровадження цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з анімаційної діяльності.

Анімаційна діяльність – складна система, структура якої являє собою безперервний процес, що протікає в певній галузі культурно – творчого розвитку особистості.

Актуальність анімаційної діяльності в педагогіці обумовлена наступними факторами [1]:

1. Історичне виникнення анімаційної діяльності було зумовлено необхідністю специфічного соціального контролю вільного часу населення, що сприяє максимальному визначенню внутрішнього «Я» особистості.

2. В даний час дозвілля все в більшій мірі стає часом реалізації особистісних бажань, а анімаційна діяльність, заохочуючи вільний час особистості, повинна спрямовувати її культурно-дозвільні потреби і реалізовувати її бажання.

3. Відбувається встановлення рівноваги між дозвільними запитами особистості та її соціальному входженню в колектив.

4. Соціальний контроль, спрямований на неформальну самоосвіту, саморозвиток і самовиховання особистості в умовах організованого дозвілля.

Фахівець з анімаційної діяльності має бути людиною, здатною до виконання, перш за все, педагогічної, психологічної, оздоровчої діяльності, а також медичної, юридичної та дослідницької. Аналіз багатofункціональності професійної підготовки фахівця з анімаційної діяльності дозволив нам визначити основну функцію його професійної діяльності – фізичний розвиток людини, збереження її здоров'я, задоволення потреб в активному дозвіллі.

Пошукове дослідження стану підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності проводилося з метою вивчення проблеми в її теоретичному та практичному аспектах; пошуку шляхів вирішення висунутих проблем. Ми виокремили такі завдання дослідження стану підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності студентами факультету фізичного виховання:

- вивчити розуміння студентами необхідності використання анімаційної діяльності в професійній підготовці фахівця галузі фізичного виховання і спорту;
- з'ясувати причини відсутності знань з анімаційної діяльності;
- виявити труднощі, які виникають у студентів у процесі навчання;
- визначити задоволеність студентів рівнем освіти;
- визначити відсоток студентів, які зацікавлені у вивченні анімаційної діяльності;
- вивчити розуміння студентами ролі анімаційної діяльності в їх майбутній кваліфікації;
- визначити ставлення студентів до необхідності використання анімаційної діяльності в організації дозвілля;
- визначити зацікавленість студентів до формування умінь з організації анімаційної діяльності;
- з'ясувати ставлення студентів до впровадження спеціалізації «Анімація у фізичному вихованні і спорті».

Для вирішення поставленого завдання дослідження нами був визначений контингент студентів факультету фізичного виховання. З метою визначення динаміки ставлення студентів до анімаційної діяльності в процесі навчання, ми провели опитування студентів першого, другого, третього та четвертого курсів факультету фізичного виховання напряму підготовки «Фізичне виховання».

За результатами опитування щодо розуміння студентами ролі анімаційної діяльності в професійній

підготовці фахівців галузі фізичного виховання і спорту лише 15% студентів першого курсу вважають анімаційну діяльність важливою складовою професійної підготовки сучасного фахівця галузі фізичного виховання і спорту; 30% більш схильні до важливості ролі анімаційної діяльності в професійній підготовці майбутнього фахівця галузі фізичного виховання і спорту; 42% ще не визначили свого ставлення; 13% студентів не вважають анімаційну діяльність важливою складовою професіоналізму сучасного фахівця сфери фізичного виховання (рис. 1).

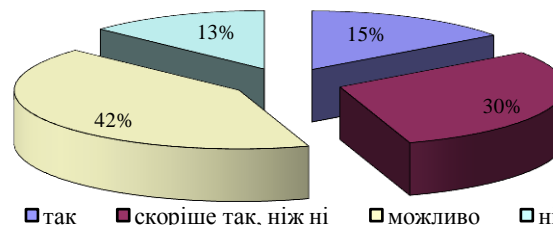


Рис. 1. Визначення студентами 1 курсу ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців фізичного виховання і спорту

Вивчення ступеня розуміння студентами другого курсу факультету фізичного виховання ролі анімаційної діяльності в професійній підготовці фахівців галузі фізичного виховання і спорту з'ясувало, що 25% студентів вважають анімаційну діяльність важливою складовою професіоналізму сучасного фахівця галузі фізичного виховання і спорту. Більш схильні до прийняття необхідності анімаційної діяльності у професійному становленні майбутнього фахівця галузі фізичного виховання і спорту 35% респондентів; 30% ще не визначили свого ставлення; 10% не вважають анімаційну діяльність студентів важливою складовою професіоналізму сучасного фахівця галузі фізичної культури (рис. 2).

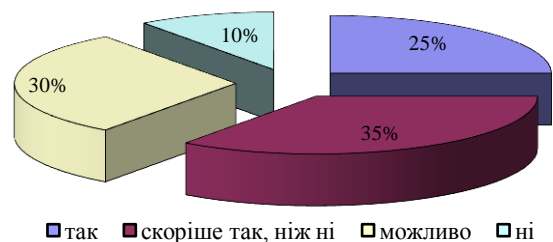


Рис. 2. Визначення студентами 2 курсу ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців фізичного виховання і спорту

Серед студентів третього курсу факультету фізичного виховання значну роль анімаційної діяльності у професійному становленні фахівця галузі фізичного виховання і спорту визнали 32% респондентів, 38% опитуваних більш схильні до прийняття важливості ролі науково-дослідницької діяльності в професійному становленні майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання та спорту; 20% ще не визначили свого ставлення; 10% не вважають анімаційну діяльність студентів важливою складовою професійної підготовки сучасного фахівця фізичного виховання і спорту (рис. 3).

Вивчаючи розуміння студентами четвертого курсу факультету фізичного виховання ролі анімаційної ді-

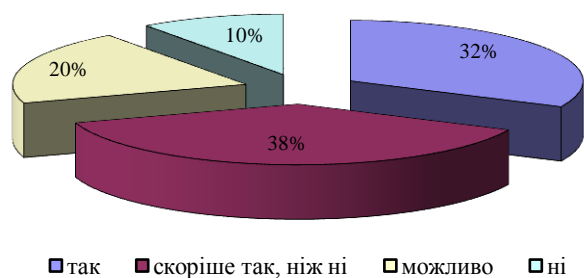


Рис. 3. Визначення студентами 3 курсу ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців фізичного виховання і спорту

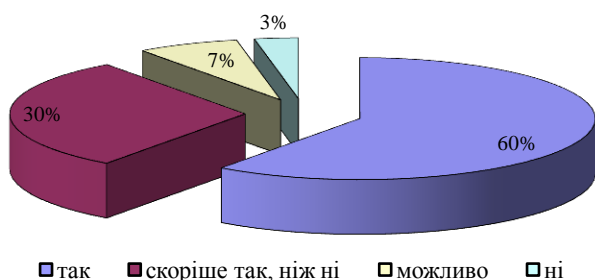


Рис. 4. Визначення студентами 4 курсу ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців фізичного виховання і спорту

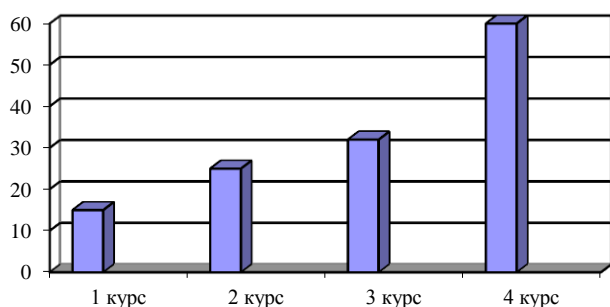


Рис. 5. Динаміка визнання студентами важливості ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців галузі фізичної культури

яльності у професійному становленні фахівця галузі фізичного виховання і спорту, ми з'ясували, що вже 60% студентів вважають анімаційну діяльність важливою складовою професіоналізму сучасного фахівця фізичної культури; 30% більш схильні до важливості анімаційної діяльності в професіоналізмі майбутнього фахівця галузі фізичного виховання і спорту; 7% ще не визначили свого ставлення та лише 3% респондентів не вважають анімаційну діяльність студентів важливою складовою підготовки сучасного фахівця в галузі фізичної культури (рис. 4). Така відмінність показників пояснюється тим, що студенти четвертого курсу на протязі року вивчали дисципліну «Анімація у фізичній культурі», яка є базовою в навчальній програмі студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напрямку підготовки «Фізичне виховання», та вже мають початкові знання з цього виду діяльності.

Унаочнені результати визначення динаміки ставлення студентів факультету фізичного виховання до визначення важливості ролі анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців в галузі фізичної культури надані на рис. 5.

Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, яка будується на основі органічного об'єднання загального та індивідуального розвитку особистості. Результати дослідження дозволили визначити недостатню зацікавленість студентів факультету фізичного виховання до анімаційної діяльності, причиною якої є недостатні знання щодо організації анімаційної діяльності та недостатній рівень сформованості умінь з даного виду діяльності; необхідність застосування анімаційної діяльності у професійній підготовці фахівців сфери фізичної культури; необхідність активного залучення студентів до вивчення анімаційної діяльності.

Висновки. Здійснений комплексний науковий аналіз стану підготовки студентів показав, що підготовку майбутніх спеціалістів анімаційної діяльності доцільно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі фізичної культури і спорту. Так як вона є складовою професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту та має свою специфіку, і особливості. Визначені особливості полягають у тому, що такий фахівець має володіти професійними вміннями та навичками, притаманними як і вчителю фізичної культури, так і спеціалісту з анімаційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / С.В. Кульневич, Е.В. Бондаревская. – М.: «Учитель», 1999. – 560 с.
- [2] Приступа Є.Н. Традиції української національної фізичної культури / Є.Н. Приступа, В.С. Пилат. – Л: Троян, 1991. – 275 с.
- [3] Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.
- [4] Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Тимошенко. – К., 2009. – 38 с.
- [5] Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.М. Шиян. – К., 1997. – 50 с.

REFERENCES

- [1] Kul'nevich, S.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education / S.V. Kul'nevich, Ye.V. Bondarevskaya. – M.: «Teacher», 1999. – 560 p.
- [2] Pristupa, E.N. Traditions of Ukrainian National Physical Culture / E.N. Pristupa, V.S. Pilat. – L: Troyan, 1991. – 275 p.
- [3] Sushchenko, L.P. Theoretical and methodological principles of training of future specialists in physical education and sport in higher educational institutions: avtoref. dis. dr. ped. sc: spets. 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / L.P. Sushchenko. – K., 2003. – 45 p.
- [4] Timoshenko, O.V. Theoretical and methodological principles of optimization of training teachers of physical training in higher education: avtoref. dis. dr. ped. sc.: spets. 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / O.V. Timoshenko. – K., 2009. – 38 p.
- [5] Shiyan, B.M. Teoretiko-metodichni osnovi pidgotovki vchiteliv fizichnogo vikhovannya v pedagogichnikh navchal'nikh zakladakh: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / B.M. Shiyan. – K., 1997. – 50 p.

Analysis of the training of future specialists of physical training to animation activities**A.V. Sydoruk, N.V. Makovetska**

Abstract. The article analyzes the basic concept of "training" and "animation activities." Completed review of the scientific literature on the training of future specialists in physical education and sport. Factors relevance of using animation in teaching. The basic qualities that should possess specialist animation activities in the field of physical culture. Showing availability analysis of animation knowledge of the students of the Faculty of Physical Education and definition of its role in the training of future specialists in physical education and sport.

Keywords: *animation activities, training, expert, student*

Форми контролю педагогічної практики майбутніх учителів української мови і літератури

Л.Ю. Сімоненко*

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ, Україна

*Corresponding author: simonenko_l_2015@ukr.net

Paper received 30.05.15; Revised 03.06.15; Accepted for publication 08.07.15.

Анотація. У статті розкрито зміст поняття „педагогічна практика” крізь призму сучасної освітньої парадигми. На основі аналізу наукової літератури автор доходить висновку, що педагогічна практика є інтегрованою формою навчання, яка сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури і дає змогу студентам апробувати створені під час вивчення курсу „Методика навчання української мови” моделі уроків української мови, розроблений дидактичний матеріал і за необхідності скорегувати власні вміння й навички. Протягом педагогічної практики використовують поточний і підсумковий види контролю, завдання яких – визначити рівень теоретико-методичної підготовки студентів: глибини й міцності теоретичних знань, умінь творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями й навичками. Поточний контроль дає змогу методистові перевірити вміння студентів формулювати мету й тему конкретного уроку з урахуванням характеру мовного матеріалу, вікових особливостей учнів, типу уроку, загальнопредметних завдань; аналізувати мету й завдання уроку з погляду їх відповідності темі, типу, змісту уроку; добирати навчальний матеріал для конкретного уроку з урахуванням пізнавальних, практичних, загальнопредметних мети й завдань навчання, труднощів засвоєння мовного матеріалу та ін. Основними формами підсумкового контролю студентів за проходженням педагогічної практики є підсумкова конференція, яку проводять за тиждень по закінченню практики, і перевірка оформленої студентом звітної документації – предметно-методичного портфоліо, який складають конспекти проведених студентом уроків і їх самоаналіз, розроблення позакласного заходу з української мови, дидактичний матеріал, презентації, використані під час проведення уроків, щоденник психолого-педагогічних спостережень, відомості про узагальнення педагогічного досвіду вчителів, реферат з актуальної методичної проблеми, звіт з педагогічної практики (письмовий, відеозвіт, презентація, есе тощо). Після завершення навчального закладу студент матиме змогу продовжити наповнювати створене портфоліо методичними матеріалами протягом подальшої професійної діяльності. Окрему увагу автор зосередив на самоаналізі уроку й підготовці реферату з актуальних проблем сучасної лінгводидактики.

Ключові слова: контроль, поточний контроль, підсумковий контроль, предметно-методичне портфоліо, звітна конференція, самоаналіз уроку української мови, реферат з актуальних проблем сучасної лінгводидактики

Вступ. Зміна орієнтирів сучасної освіти вимагає перегляду вимог до особистості вчителя, зокрема його професійної компетентності, особистісних характеристик. З огляду на це, особливої актуальності набуває змістовий і технологічний складники фахової підготовки студентів – майбутніх учителів української мови і літератури. Вони повинні бути готовими до реалізації вимог чинної програми з української мови для середніх загальноосвітніх закладів – формування духовно багатой особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтується у всезростаючому інформаційному потоці, вмє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись [11, с. 3].

Отже, сучасна школа потребує вчителів, здатних застосовувати нові методичні й педагогічні ідеї, підходи до навчально-виховного процесу, технології особистісно орієнтованого, розвивально-творчого навчання, володіти різними методами, прийомами і формами організації навчання. Формуванню цих умінь сприятиме виважена й методично адаптована педагогічна практика, що є обов'язковим складником навчання в педагогічних закладах освіти. Її мета – „формування у студентів фахових знань і умінь, зокрема з навчання української мови в середніх закладах освіти різних типів; удосконалення лінгвістичної, комунікативної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей та лінгводидактичних, психологічних, педагогічних знань; розвиток умінь акумулювати передовий педагогічний досвід;

вироблення індивідуального педагогічного стилю” [3, с. 3]. Під час практики студенти повинні ознайомитися з усіма особливостями навчання й виховання учнів, перевірити, закріпити й удосконалити набуті знання з фахових дисциплін, педагогіки, психології, ознайомитися з досвідом провідних учителів-словесників, із системою ефективних методів навчання та виховання.

Стислий огляд публікацій з теми. Проблемі організації педагогічної (навчальної і виробничої) практики присвячено чимало досліджень. Визначенню особливостей організації і проходження педагогічних практик у системі фахової підготовки вчителів-словесників присвячені наукові студії О. Горошкіної, В. Дороз, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, А. Нікітіної, О. Семеног, Т. Сімоненко та ін. Предметом наукових статей Л. Пархети є проблема формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури в системі педагогічних практик, а метою – аналіз завдань і змісту різних видів педагогічних практик щодо вироблення у студентів високого рівня мовно-літературної компетентності та виявлення чинників, що впливають на її форми. Педагогічна практика є важливим засобом професійної підготовки студентів – майбутніх філологів та оволодіння ними професійною діяльністю. Це положення обґрунтовано в працях Л. Базиль, І. Барабаш, Т. Окуневич, М. Пентилюк, О. Семеног та ін.

Українськими й зарубіжними науковцями розроблено значний теоретико-практичний матеріал щодо організації й проведення педагогічної практики студентів-філологів. Проте недостатньо вивченими залишаються питання ефективності форм контролю сформованості фахових умінь і навичок студентів по

закінченню педагогічної практики. Це й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки.

Мета статті – уточнити сутність поняття „педагогічна практика” у контексті сучасних вимог, визначити ефективні форми контролю сформованості фахових умінь і навичок студентів – майбутніх учителів української мови і літератури під час педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існують різні погляди на тлумачення дефініції „педагогічна практика”. Т. Симоненко вважає педагогічну практику однією з форм організації навчання студентів-філологів, що повною мірою дозволяє оволодіти комплексом необхідних фахових умінь, озброїтися як комунікативними навичками, так і системою дидактичних знань [9, с. 217–218]. Дослідниця вважає, що основна мета педагогічної практики полягає в підготовці студентів до самостійного виконання функцій учителя-предметника та класного керівника, а також контролю комунікативної майстерності майбутніх філологів задля вдосконалення її рівня протягом наступних етапів. На думку авторів посібника „Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі”, „педагогічна практика – форма навчання у вищій школі, що спрямована на пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації, а відтак, на підготовку майбутнього вчителя як професійно компетентного фахівця” [2, с. 112].

Погоджуємося з авторами „Словника-довідника з української лінгводидактики”, що метою педагогічної практики є розвиток у студентів уміння здійснювати діяльність з навчання рідної мови в загальноосвітній школі на базі сформованої в них комунікативної компетентності та знань з основ теорії методики, педагогіки і психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методики навчання української мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, уміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично оновлювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці. Під час проведення навчально-виховної та дослідницької роботи студенти повинні оволодіти системою професійних умінь, усвідомити, що урок є провідною формою організації навчально-виховного процесу; з’ясувати значення типізації уроків у системі занять; засвоїти структурні елементи уроку, самостійно складати конспекти уроків різних типів з урахуванням сучасних вимог до їх проведення; навчатися добирати наочність та дидактичний матеріал, урізноманітнювати види вправ [10, с. 181].

Отже, педагогічна практика є інтегрованою формою, що сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури і дає змогу студентам апробувати створені під час опанування курсу „Методика навчання української мови” моделі уроків української мови, розроблений дидактичний матеріал і за необхідності скорегувати власні вміння й навички.

Під час педагогічної практики методисти використовують різні види контролю, завдання яких – визначити рівень теоретико-методичної підготовки студентів: глибини та міцності теоретичних знань, здатності

творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями (гностичними, комунікативно-навчальними, конструктивно-планувальними, організаційними тощо).

Поточний контроль виконання студентами-практикантами основних завдань здійснюють протягом педагогічної практики. Мета поточного контролю – перевірити сформованість таких умінь і навичок студентів-практикантів: формулювати мету й тему конкретного уроку з урахуванням характеру мовного матеріалу, формованих типів і видів умінь, вікових особливостей учнів, типу уроку, загальнопредметних завдань; аналізувати мету й завдання уроку з точки зору їх відповідності темі, типу, змісту уроку; відбирати навчальний матеріал для конкретного уроку з урахуванням пізнавальних, практичних, загальнопредметних мети й завдань навчання, труднощів засвоєння мовного матеріалу; налагоджувати контакт з учнями засобами предмета й підтримувати його протягом усього процесу навчання; установлювати зв’язки між явищами в межах предмета й на міжпредметному рівні; аналізувати власні уроки та уроки, проведені вчителями-словесниками або іншими студентами; проводити уроки контрольного типу з української мови; організувати роботу над орфографічними й пунктуаційними помилками в навчальних вправах та ін. Результатом цього контролю стане аналіз керівником практики або викладачем-методистом проведених студентами уроків.

Основними формами підсумкового контролю студентів за результатами проходження педагогічної практики є підсумкова конференція, яку проводять через тиждень по закінченні практики, і перевірка оформленої студентом звітної документації. Для виступу на підсумковій конференції з кожної групи студентів (як правило, це студенти, що проходили педпрактику в одній школі) обирають одного студента. У виступі аналізують позитивні й негативні аспекти практики, цікаві знахідки досвіду педагогів, звертають увагу на забезпечення уроків роздавальним, ілюстративним матеріалом, на впровадження інноваційних методів і прийомів проведення уроків, виховних заходів учителями, студентами-практикантами. Особливу увагу звертають на труднощі, які відчували студенти під час підготовки проведення уроків з певних дисциплін. [7, с. 347]. Це допоможе методистам, керівникам практики скоригувати зміст педпрактики, винести проблемні питання на спеціальне опрацювання під час аудиторних занять

По закінченні педагогічної практики студент обов’язково має подати підсумкову документацію, зміст якої і повинен оцінити викладач. Аналіз методичних рекомендацій, розроблених викладачами українських вишів, переконав, що до обов’язкової підсумкової документації відносять: аналіз уроків української мови, проведених учителями та іншими практикантами, які студенти спостерігали; конспекти проведених студентом уроків та їх самоаналіз; розробку позакласного заходу з української мови; щоденник психолого-педагогічних спостережень, узагальнення педагогічного досвіду вчителів, реферат з актуальної лінгводидактичної проблеми, звіт з педагогічної практики (письмовий, відеозвіт, презентація, есе тощо).

Ознайомлення з науковими студіями, присвяченими проблемам сучасної електронної лінгводидактики (В. Бадер, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, А. Нікітіна, С. Омельчук, Л. Струганець, Г. Шелехова та ін.), переконало, що останнім часом у зв'язку з активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вищих закладів освіти все більшої популярності набуває створення вчителем в електронному форматі предметно-методичного портфоліо (інші назви – досье успіхів, папка успіху, папка фахівця, збірник власних досягнень, портфоліо), зокрема його різновиду веб-портфоліо, який є глобально доступним для користувачів Інтернету. На думку О. Кучерук, предметно-методичний портфель учителя мови – це спосіб нагромадження й зберігання лінгвометодичних матеріалів, що свідчать про рівень професійної компетентності педагога. У лінгвометодичному портфелі вчителя містяться папки з освітніми документами, власне мовними, предметно-демонстраційними, навчально-розвивальними, соціокультурними, дослідницькими, звітними матеріалами. Переваги електронних локального та глобального лінгвометодичних портфелів у тому, що значна за обсягом інформація вміщується на компактних електронних носіях пам'яті та може бути гарно представлена за допомогою ресурсів мультимедіа [6]. Більш доцільною ми вважаємо назву „портфоліо” з огляду на семантику лексеми: „збірка, сукупність виконаних робіт”. Нам видається результативним упровадження як форми контролю з педагогічної практики предметно-методичного портфоліо, вміст якого складатимуть визначені вище документи. До того ж студент матиме змогу продовжити наповнювати створене портфоліо методичними матеріалами протягом подальшої професійної діяльності.

Розглянемо більш детально деякі складники предметно-методичного портфоліо з педагогічної практики. Формуванню вмінь студентів об'єктивно здійснювати аналіз проведеного уроку, бачити методологічні помилки під час організації навчальної діяльності учнів, запобігати їм у майбутньому, знаходити шляхи подолання і виправлення недоліків у системі лінгводидактичних методів і прийомів, диференціації чи індивідуалізації навчання, що ґрунтується на діяльнісно-проблемному підході, у вираженні змісту та цілей уроку за допомогою проблемно-пізнавальних, проблемно-ситуаційних завдань, сприятиме використанню майбутнім філологом самоаналізу уроку української мови [5]. Під час самоаналізу проведеного уроку студенти акцентують увагу на таких обов'язкових компонентах фахової зрілості: оцінка виконання вчителем основних функцій навчання, розвитку, виховання учнів; виявлення змін, що відбулися в роботі вчителя й учнів протягом періоду, що аналізується в порівнянні з попереднім станом; пошуки резервів підвищення ефективності роботи вчителя [4, с. 13-17].

На основі аналізу наукових досліджень з окресленої проблеми й спостережень за організацією педагогічної практики ми можемо стверджувати, що перед педагогічною практикою студентам рекомендують для проведення самоаналізу уроку використати такі запитання:

1. Які головні завдання уроку, як вони враховані під час реалізації його цілей?

2. Чи ефективно використовували час уроку? Чи була раціональною його структура для розв'язання основних завдань, досягнення мети?
3. Який тип уроку застосовано, як він пов'язаний з попереднім, який матеріал цього заняття необхідно використати надалі (опорні поняття, базові знання, формовані вміння й навички)?
4. Яке поєднання методів навчання обрано для вивчення нового матеріалу? Чому?
5. Характеристика навчальних можливостей класного колективу за результатами педагогічного аналізу. Які особливості учнів були враховані під час планування уроку?
6. Як організовано проблемні і проблемно-пошукові ситуації з метою поглибленого засвоєння матеріалу, створення відповідного настрою учнів?
7. Чи дотримані правила педагогічного такту, етики?
8. Як здійснювали диференційоване навчання на уроці?
9. Наскільки ефективно організовано самостійно роботу учнів?
10. Які елементи, етапи, форми і методи навчання були найбільш продуктивними? Що із прогнозованого і запланованого не вдалося? Чому?
11. Як працювати над усуненням зазначених недоліків? Яка допомога потрібна?

Відповідаючи на ці запитання, студенти знатимуть, які корективи необхідно внести у власні знання, які вміння й навички потребують подальшого вдосконалення. Це сприятиме фаховому зростанню студентів-філологів, значною мірою поліпшуватиме їхню педагогічну майстерність.

Під час проходження педагогічної практики студенти освоюють практичну педагогічну діяльність з елементами науково-дослідної діяльності, наслідком якої стане підготовка реферату з актуальних проблем лінгводидактики. Це дає змогу майбутнім філологам оволодіти методами дослідження, виробити здатність спостерігати, узагальнювати, робити висновки, вивчати певну проблему [1, с. 136]. Крім того, виконання студентами завдань експериментального характеру, проведення психолого-педагогічних спостережень дозволить їм втілити свої наукові досягнення, застосувати творчі здібності не лише в навчальній діяльності, а й у виховній роботі (підготовка й проведення виховних заходів, класних годин тощо) [8, с. 346].

Висновки. Запропоновані форми контролю забезпечують можливість кількісної та якісної оцінки діяльності студентів під час педпрактики. Кількісна оцінка є результатом виконаного обсягу роботи, передбаченого вимогами програми педпрактики. Якісна оцінка визначає наявність творчого підходу до проведення уроків і позакласних заходів, ступеня самостійності студентів, їхньої методичної мобільності, здатності впроваджувати в освітній процес новітні лінгводидактичні здобутки. Отже, використання різних форм контролю педагогічної практики сприятиме перевірі сформованості вмінь студентів спостерігати й аналізувати урок, самостійно готуватися до проведення уроків (планування системи уроків, складання конспектів, добір навчального матеріалу тощо), самостійно вести позакласну роботу з української мови, поглиблено вивчити обрану методичну проблему.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Барабаш І. Формування професійної компетентності студентів-філологів у процесі проходження педагогічної практики (теоретичний аспект) / І. Барабаш // Проблеми підготовки сучасного вчителя – № 9 (Ч. 1). – 2014. – С. 135–139
- [2] Горошкіна О.М. Матеріали до самостійної роботи магістрантів з курсу «Методика викладання філологічних дисциплін у вищому навчальному закладі: [навч. посіб.] / Олена Миколаївна Горошкіна, Валерія Юрійвна Пустовіт; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2007. – 134 с.
- [3] Горошкіна О.М. Педагогічна практика студентів (Українська мова) Методичні рекомендації / О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. – Луганськ, 2003. – 32 с.
- [4] Інноваційні технології навчання методики української мови: навчально-методичний посібник / Потапенко О.І., Кожуховська Л.П., Чубань Т.В. та ін.; за заг. ред. О.І. Потапенка. – К.: Міленіум, 2006.
- [5] Кожуховська Л.П. Самоаналіз уроку в системі педагогічної практики студента-філолога// Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. – Суми: РВВ СОІППО, 2009. – С. 252-260.
- [6] Кучерук О.А. Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики / О.А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 41. – №3. – С. 83-91. – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt>
- [7] Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: Посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 366 с.
- [8] Саприкіна Н. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів / Н. Саприкіна // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 342-348
- [9] Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид. Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
- [10] Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.
- [11] Українська мова. 5–12 класи [Текст]: програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, та ін.]; за ред. Л.В. Скура-тиського. – К.: Перун, 2005. – 176 с.

REFERENCES

- [1] Barabash, I. Forming of professional competence of students-philologists in the pedagogical practice (theoretical aspect) / I. Barabash // Problems of modern teacher. – № 9 (Part 1). – 2014. – P. 135–139.
- [2] Goroshkina, O. Materials for independent work masters course "Methods of teaching philological subjects in higher education: [teach. guidances.] / Elena Goroshkina, Valery Poustovit; State. bookmark. "Lugano. nat. University of Taras Shevchenko". – Lugansk, 2007. – 134 p.
- [3] Goroshkina, O. Pedagogical practice Students (Ukrainian language) Guidelines / O. Goroshkina, A. Nikitin, L. Popov. – Lugansk, 2003. – 32 p.
- [4] Innovative technology training methodologies Ukrainian language: Textbook / A. Potapenko, L. Kozhuhovska, T. Chuban etc.; for the Society. Ed. O. Potapenko. – K., Millennium, 2006.
- [5] Kozhuhovska, L. Personal Inventory lesson system of teaching practice student-philologist // Educational Innovation: philosophy, psychology, pedagogy. – Sumy: RIO SOIPPO, 2009. – P. 252–260.
- [6] Kucheruk, O. Guidelines for Development of e linguistics / A. Kucheruk // Information technologies and means of teaching. – 2014. – Volume 41. – №3. – P. 83–91. – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt>
- [7] Workshop on methods of teaching Ukrainian language in secondary schools: a modular course: the student manual ped. universities and institutes / Col. authors eds. M. Pentylyuk. – K.: Lenvit, 2011. – 366 p.
- [8] Saprykina, N. Research work as means of development of creative abilities of students-philologists / N. Saprykina // Herald of Lviv. Univ. Series Philology. – 2010 – Vol. 50. – P. 342-348.
- [9] Symonenko, T. Theory and practice of formation professional linguistic and communicative competence of students of philological faculties: Monograph / T. Simonenko. – Cherkasy: Ed. Vovchok O., 2006. –328 p.
- [10] Glossary Directory of Ukrainian linguistics: Teach. guid. / Col. authors eds. M. Pentylyuk – K: Lenvit, 2015. – 320 p.
- [11] Ukrainian language. 5-12 classes: a program for secondary schools / [G. Shelekhova, V. Tyhosha, A. Korolchuk, et al.]; Ed. L. Skurativsky. – K: Perun, 2005. – 176 p.

The Forms of Controlling Pedagogical Practice of Future Ukrainian Language and Literature Teachers

L.Yu. Simonenko

Abstract. The publication reveals the meaning of the concept “pedagogical practice” through the prism of the contemporary educational paradigm. Having analyzed scientific resources, the author of the publication comes to conclusion that pedagogical practice is an integral type of studying, which facilitates formation of the methodological competence of future Ukrainian Language and Literature teachers and provides possibility for students to approve the models of the Ukrainian Language lessons, created while studying the subject “Methodology of teaching Ukrainian”, didactic materials developed and to correct, if necessary, own knowledge and skills. During pedagogical practice formative and summative assessments are used. The latest one aims to identify the level theoretical and practical preparation of the students: depth and strength of theoretical knowledge, skills to use the knowledge creatively for solving certain methodological tasks, having the fundamental professional and methodological skills. The formative assessment provides a practice supervisor with the possibility to check students’ ability to set goals and topic of the lesson, taking into account the characteristics of language material, age peculiarities of the students, type of the lesson, general educational goals; analyze the aim and tasks of the lesson from the point of their correspondence to the topic, type and contents of the lesson; select educational material for the lesson, taking into consideration cognitive, practical, and general educational goals and tasks of the education, difficulties with learning linguistic material, etc. The main forms of summative assessment of students after pedagogical practice are final conference, which is held one week after the practice is over, and checking report documentation, created by a student – methodological portfolio, containing the abridgements of the lessons, conducted by a student and their self-analysis, scenario of the extra-curriculum event, connected with the Ukrainian language, didactic material, presentations used while conducting the lessons, diary of pedagogical and psychological observations, summary of teachers’ pedagogical experience, essay on topical methodological issue, report of the pedagogical practice (written one, video, presentation, essay, etc.). After graduating from the higher educational establishment, a student is able to keep on filling the portfolio with methodological materials during future professional activity. Special author’s attention is paid to the self-analysis of the lesson and writing the essay on topical issue of contemporary linguistic didactics.

Keywords: control, formative assessments, summative assessments, methodological portfolio, final conference, self-analysis of Ukrainian lesson, essay on topical issue of contemporary linguistic didactics

Психолого-педагогическая помощь детям дошкольного возраста, которые пережили развод родителей

Е.Е. Суютинова*

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
ГВУЗ Криворожский национальный университет Криворожский педагогический институт, г. Кривий Рог, Украина

*Corresponding author: katerina-asp-ra@mail.ru

Paper received 29.05.15; Revised 09.06.15; Accepted for publication 18.06.15.

Аннотация: В статье анализируется современная ситуация украинской семьи в связи с социально-экономическими трансформациями в Украине. Рассмотрено процесс социализации дошкольников в семье как в самом первом социальном институте. Раскрыто так же негативное влияние разведенной семьи на формирование личности ребенка и на психическое здоровье детей дошкольного возраста. Автор отмечает необходимость социально-педагогической, психолого-педагогической помощи семьям, которые находятся в кризисном состоянии, семьям социального риска, семьям разведенных родителей и т.д.

Ключевые слова: социализация, влияния развода, дети дошкольного возраста, социально-педагогическая работа, психокоррекционная программа

Введение. В связи с социально-экономическими преобразованиями, которые произошли за время независимости Украины, в украинском обществе наблюдаются нарушения процесса воспроизводства населения: уменьшилась численность населения, сократилась средняя продолжительность жизни, выросли показатели смертности, снизилась рождаемость, ухудшилось репродуктивное здоровье населения, уменьшилось количество зарегистрированных браков, увеличилось количество разводов. В настоящее время в Украине происходит трансформация общественных отношений, на смену национальным традициям приходят заимствованные иностранные, меняются ценностные ориентации, нормы поведения людей.

Современная семья отражает те изменения, которые происходят в обществе, поэтому развитие украинского общества не возможно без укрепления семьи.

Краткий обзор публикаций по теме. В последнее десятилетие отмечается резкое снижение семейного воспитательного воздействия в процессе социализации детей и возникает необходимость создания соответствующих условий для полноценного развития и воспитания детей в семье. В связи с этим были разработаны и приняты Законы Украины «О дошкольном образовании», «Об охране детства», «Семейный кодекс Украины». Так, в Семейном кодексе Украины указано, что «семью составляют лица, которые совместно проживают, связаны общим бытом, имеют взаимные права и обязанности. Супруги считаются семьей и тогда, когда жена и муж в связи с обучением, работой, лечением, необходимостью ухода за родителями, детьми и по другим уважительным причинам не проживают совместно. Ребенок принадлежит к семье своих родителей и тогда, когда совместно с ними не проживает» (ст. 3 ч. 2) [4]. Также в Семейном Кодексе Украины указано, что отец и мать имеют равные права независимо от того находились они в браке или разведены (ст. 141) [4].

Влияние развода родителей на процесс социализации детей – особая тема в работах исследователей. Проблемы развода, их последствия исследовали Н. Башкирова, М. Валетас, Д. Выдра, Т. Гаврилова, А. Григорьева, Т. Гурко, И. Дементьева, Е. Кузнецова (Е. Камышова), Л. Прокофьева, Л. Савинов, А. Синельников, С. Седельников, Н. Соловьев, В. Целуйко и другие. Основное количество работ авторов по данной проблеме посвящена изучению взаимосвязи меж-

ду развитием ребенка, его социальным самочувствием и влиянием на него развода родителей. Понимание этого аспекта осложняется тем, что во многих исследованиях все дети из семей с одним родителем рассматриваются как единая группа, а трудности, возникающие в процессе их социализации, не дифференцируются, отождествляются.

Цель статьи – анализ современной ситуации украинской семьи, отрицательных последствий развода родителей на психическое здоровье детей и определение направлений оказания психолого-педагогической помощи детям, которые пережили развод родителей.

Материалы и методы. Среди методов, применяемых в ходе исследовательской работы, следует выделить теоретические (анализ психолого-педагогической, социально-педагогической литературы, анализ документации, учебных пособий, данных государственной статистики) и эмпирические (наблюдение, эксперимент, синтез, сравнение, обобщение, систематизация данных) для определения сути понятия и особенностей социализации детей дошкольного возраста в семьях разведенных родителей. Исследования проводятся в рамках научной лаборатории «Дошкольное образование: история, перспективы развития в XXI столетии» Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины.

Результаты и их обсуждение. Украина находится в группе стран Европы с самыми высокими показателями разводов, выше ее уровень регистрируется в Беларуси, Бельгии, России. По утверждению Л. Слюсар, Украина находится на средневропейском уровне [7, с. 82]. Однако, высокие показатели разводов среди украинского населения в определенной мере есть следствием значительного количества браков, что тоже надо учитывать при осуществлении международных сравнений.

У большинства супружеских пар, которые разводятся, есть общие дети и, соответственно, каждый год тысячи несовершеннолетних детей переживают процесс развода родителей. Так, в 2004 году среди 173 163 разводов один ребенок был в 79139 семьях, двое детей было в 19102 семьях, трое и более детей - в 10054 семьях [8, с. 34]. После 2009 полная характеристика распавшихся браков отсутствует. В 2010 году после принятия закона «О государственной регистрации актов гражданского состояния» судебная система Украины предоставляет данные только об общем ко-

личестве разводов, в то время как органы государственной регистрации предоставляли информацию о возрасте, продолжительности брака, гражданства, наличия детей у лиц, которые разводятся. Соответ-

ственно, анализ распределения разводов супругов по возрасту, продолжительности брака и по количеству общих детей у супругов в Украине можно сделать только до 2010 года (табл. 1).

Таблица 1. Распределение разводов по количеству общих детей в Украине в 2004-2009 гг.

	Всего зарегистрировано разводов	Не имеют общих детей, %	Имеют детей:	
			один ребенок, %	Двое детей и больше, %
2004	173 163	41,6	45,7	12,7
2005	183 455	40,3	47,5	12,2
2006	179 123	41,4	47,2	11,4
2007	178 364	42,7	46,7	10,6
2008	166 845	44,1	45,4	10,5
2009	145 439	45,1	44,8	10,1

Источник: Государственная служба статистики Украины [2].

Итак, более половины семейных пар, которые разводятся, имеют общих детей, хотя следует отметить, что количество таких пар уменьшается. В большинстве случаев разводятся супруги, имеющие одного ребенка, что обусловлено однодетностью украинских семей. Однако в сельской местности рождаемость детей выше, чем в городах, поэтому влияние распада семьи на условия развития подрастающего поколения является достаточно весомыми [6, с. 68].

Среди зарубежных исследователей наибольший вклад в изучение влияния родительского развода внесли К. Витек, С. Марова, С. Матейчик, Н. Раттер, Г. Фигдор, которые сконцентрировали свое внимание на изучении форм, способов, методов профилактики и компенсации негативного влияния развода на всех членов семьи. Однако данные этих исследований следует рассматривать сквозь призму зарубежных культур, их стиль жизни, экономические факторы, мотивацию заключения брака (эмоциональные предпосылки или экономические потребности) и тому подобное.

Подавляющее большинство социальных характеристик детей, переживающих развод, свидетельствует о негативном характере влияния этих событий на личность ребенка. Так, все без исключения практические психологи и специалисты, работающие с последствиями распада семьи, отмечают у детей из семей разведенных родителей высокий уровень тревожности [1, с. 112]. По свидетельству В. Целуйко, А. Василенко, А. Демьевой, переживания детьми разрыва родителей меняется в диапазоне от вялой депрессии, апатии к резкой гиперактивности, негативизму и демонстрации разногласия с их мнением [9, с. 21]. Ученые А. Григорьева, И. Дементьева, Ю. Конусов, Н. Михайлова и другие отмечают, что дети чувствуют себя брошенными, их психическое состояние сопровождается страхом, одиночеством, чувством вины, печаль, злость, направленная на родственников и других детей.

По данным А. Григорьевой, В. Целуйко уже в младенческом возрасте дети сложно переживают психологическую травму, которую испытывает в процессе или после развода их мать. Результатом реакции на депрессивное состояние матери после развода может быть даже смерть младенца, поскольку новорожденный находится с ней будто в симбиозе и остается частью ее организма. Ш. Левис считает, что у детей дошкольного возраста реакция на развод родителей выражается в форме депрессии, раздражительности, повышении агрессивности (особенно у мужчин), в снижении настроения, страх остаться брошенным.

Влияние распада семьи на детей дошкольного возраста изучалось Т. Гавриловой. Она обнаружила, что при нарушении контактов с родителями у детей возникают наиболее острые переживания, поскольку для ребенка распад семьи – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери. Развод ставит перед ребенком непосильные для его возраста задачи: ориентацию в новой ролевой структуре без ее прежней определенности, принятие новых отношений с разведенными родителями. Дети 2,5-3 лет реагируют на распад семьи плачем, агрессивностью, нарушениями памяти, внимания, расстройством сна. Этот вывод подтверждается и зарубежными исследователями. Согласно З. Матейчек, эмоциональное здоровье детей напрямую связано с существованием постоянно действующего общения ребенка с обоими родителями. Развод порождает у ребенка чувство одиночества, ощущение собственной неполноценности.

Н. Башкирова утверждает, что дети до 6 месяцев практически не ощущают изменений после того, как отец оставляет семью, при условии, что внимание матери к ребенку не ослабевает. От 6 месяцев до 2-2,5 лет ребенок интуитивно чувствует, что его бросили, но понять ситуацию не в состоянии. В результате этого у него может возникнуть психологический дискомфорт, резкие смены настроения, она чаще начинает болеть. Однако, если отец не появляется в доме, ребенок его забывает. С 2,5 до 6 лет ребенок интенсивно растет и развивается, он все понимает, познает мир, стремится быть похожим на родителей. Развод родителей в этот период вызывает у него сильное душевное потрясение. Ребенок склонен считать себя виновным и делает все, чтобы получить одобрение родителей и исправить ситуацию. Ребенок 6-9 лет при разводе родителей чувствует себя беззащитным перед обстоятельствами, а от невозможности их исправить может впасть в депрессию. В 9-10 лет дети часто вообще перестают доверять взрослым и начинают искать поддержку у подруг и друзей. В более старшем возрасте ребята нередко сильно привязываются к матери, пытаются стать для нее опорой, иногда начинают ненавидеть отца. Девушки, наоборот, чаще негативно относятся к матери, обвиняя ее в том, что отец оставил семью, и даже с радостью идут на контакт с новой женой отца.

По мнению В. Целуйко, особенно болезненно реагируют на развод дети 5-7 лет, и прежде всего мальчики, девочки особенно остро переживают расставание с отцом в возрасте от двух до пяти лет.

В семьях после развода создается специфическая система отношений между матерью и ребенком, формируются образцы поведения, которые представляют иногда альтернативу нормам и ценностям, на которых основывается институт брака.

По утверждению Л. Савинова и Е. Камышовой, негативные последствия развода не сразу очевидны. Во-первых, в полном объеме они проявятся только через длительный период, во-вторых, их наличие зачастую не афишируется из-за желания скрыть проблемы в семье. Отказ от брачно-семейных отношений при разводе – это больше, чем просто отказ от семейной жизнедеятельности, от ее противоречий и проблем; это замена общечеловеческих достижений индивидуально-эгоистическими интересами [3, с. 36].

Ученые рассматривают дошкольное детство как важный период первичной социализации личности (Л. Артемова, Г. Беленькая, А. Богущ, Т. Жаровцева, А. Зализняк, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Загородняя, Н. Денисенко, Е. Карпова, С. Куринная, И. Мардарова, М. Машовец, Т. Пониманская, И. Рогальская-Яблонская и другие). Дошкольное детство занимает особое место в педагогической и психологической науке, трактуется учеными как «период первоначального фактического становления личности» (В. Леонтьев), и считается наиболее сенситивным периодом усвоения социального опыта, необходимого для гармоничного сосуществования в обществе. Только от семейной пары зависит благополучие семьи: условия правильного воспитания ребенка, счастливое детство, чувство защищенности, психологический комфорт, эмоциональная стабильность. Семья является самым первым и самым главным институтом социализации ребенка дошкольного возраста. В последнее время в связи с распространением численности неблагополучных семей, остро возникает необходимость социально-педагогической работы, которая осуществляется при наличии кризисов и конфликтов в семье, недостатков или проблем семейного воспитания, проблем отдельных членов семьи и т.п. Объектами деятельности социального педагога в семье выступают: родители, дети, семья в целом, окружение семьи [5, с. 158].

Как свидетельствуют результаты наших наблюдений и анализ документации, работа с детьми из семей разведенных родителей не ведется. Практический психолог дошкольного учреждения в лучшем случае создает так называемый реестр, где хранятся данные о детях. Несмотря на то, что в перечень педагогических специальностей специальность «социальный педагог» была введена в Украине только в 2000 году и с момента вступления в действие письма МОН Украины от 18.02.2011 г. № 1/9-114 «О применении Типовых штатных нормативов дошкольных учебных заведений» должны вводиться в дошкольных учебных заведениях, как свидетельствует практика, в большинстве своем дошкольные учебные заведения не обеспечены социальными педагогами. Наибольшее распространение он получил в таких заведениях: общеобразовательные, специальные, специализированные школы, учреждения образования нового типа, специальные учебно-воспитательные, центры социальных служб для молодежи и тому подобное. Поэтому существует сложная ситуация

в сфере социально-педагогической работы с детьми в семьях разведенных родителей – дети из разведенных семей, по сравнению с другими категориями населения, защищены недостаточно. Возможности для предотвращения распада семей и деструктивного влияния ситуации развода остаются неиспользованными.

Обобщение данных таких источников, как работы А. Барыбиной, Е. Васиной, Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, О. Истратовой, М. Киселевой, А. Копытина, Л. Костиной, Х. Кэджусон, Г. Мониной, Е. Лютовой, М. Панфиловой, М. Чистяковой, Ч. Шефер и других позволили выделить основные способы оказания психологической помощи детям дошкольного возраста, которые пережили развод родителей: психокоррекция – индивидуальная и групповая, просветительская работа с ближайшим окружением, консультативная работа.

Заданием нашей экспериментальной работы предполагалась разработка технологии педагогической поддержки социализации детей старшего дошкольного возраста в семьях разведенных родителей и проверка эффективности этой технологии.

Целью психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста, которые пережили развод родителей, было уменьшение психотравмирующего влияния на личность дошкольника.

Психокоррекционная программа, разработанная для дошкольников, которые пережили развод в семье, включала в себе: упражнения, этюды, элементы арт-терапии: сказкотерапию, игротерапию, музыкотерапию, изотерапию (рисунки, лепка), психогимнастику.

Занятия по психокоррекционной программе способствовали снятию напряжения, социальному развитию личности, улучшали физическое, психическое, эмоциональное состояние каждого ребенка.

Эффективность психокоррекционной работы обусловлена созданной атмосферой доверия и психологической безопасности, использованием широкого круга методик и активному участию каждого дошкольника старшего возраста.

Выводы. Таким образом, анализ теории и практики доказывает, что развод влияет на развитие ребенка как личности, наносит стресс супругам, отражается на состоянии здоровья всех, кто причастен к расторжению брака, снижает рождаемость и тому подобное. Отметим, что правовой механизм таких стран, как Россия, Беларусь, Украина, несовершенен. По сравнению с другими категориями населения дети разведенных семей защищены недостаточно. Возможности для предотвращения распада семей и их деструктивного влияния остаются неиспользованными. Разведенные супруги и дети, которые социализируются при таких условиях, требуют внешней поддержки компетентных специалистов: социального педагога, практического психолога, воспитателей. Такие специалисты призваны способствовать нивелированию негативных последствий развода родителей для детей. Поэтому особенности работы практического психолога, социального педагога с детьми дошкольного возраста в семьях разведенных родителей требует дальнейшего изучения, разработки и внедрения программ, методик, техник работы, которые позволят повысить качество работы с детьми в семьях разведенных родителей, повысит возможности компенсации негативных последствий.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева // Социс. – 2001. – № 11. – С. 108-113.
- [2] Державна служба статистики України / URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
- [3] Савинов Л.И. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей / Л.И. Савинов, Е.В. Камышова. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2008. – 260 с.
- [4] Сімейний кодекс України / URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
- [5] Кривокінь Н.І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні : навч. посіб. / Н.І. Кривокінь. – Чернігів : Чернігівський державний технологічний університет, 2012. – 320 с.
- [6] Населення України. Соціально-демографічні проблеми українського села. – Київ : Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2007. – 468 с.
- [7] Слюсар Л.І. Розлучення в Україні в демографічному вимірі: минуле і сучасність / Л.І. Слюсар // Демографія та соціальна економіка. – 2014. – № 2. – С. 78-90.
- [8] Фльорко Л. Соціальна самотність сучасної людини як філософська проблема / Л. Фльорко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2006. – № 2. – С. 31-46.
- [9] Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование) / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – Москва : Статистика, 1978. – 224 с.

REFERENCES

- [1] Dement'eva, I.F. Negative factors of raising children in single-parent family / I.F. Dement'eva // Socis. – 2001. – № 11. – P. 108-113.
- [2] State Statistics Service of Ukraine / URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
- [3] Savinov, L.I. Social work with children in families of divorced parents / L. I. Savinov, E. V. Kamyshova. – Moskva : Publishing Trading Corporation «Dashkov i Ko», 2008. – 260 p.
- [4] Family Code of Ukraine / URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
- [5] Kryvokin', N.I. Problems of social work and social policy in Ukraine: teach. guid./ N.I. Kryvokin'. – Chernigiv : Chernihiv State Technological University, 2012. – 320 p.
- [6] The population of Ukraine. Socio-demographic problems of the Ukrainian village. – Kyi'v : Institute of Demography and Social Research NAS Ukraine, 2007. – 468 p.
- [7] Sljusar, L.I. Divorce in Ukraine in demographic terms: Past and Present / L.I. Sljusar // Demography and social economy. – 2014. – № 2. – P. 78-90.
- [8] Fl'orko, L. Social loneliness of modern man as a philosophical problem / L. Fl'orko // Socio-humanitarian problem of man. – 2006. – № 2. – P. 31-46.
- [9] Harchev, A.G. Modern family and its problems (socio-demographic research)/ A.G. Harchev, M.S. Mackovskij. – Moskva: Statistika, 1978. – 224 s.

Psycho-pedagogical assistance to children of preschool age, who experienced parental divorce**K. Suyatynova**

Abstract. The article analyzes the current situation Ukrainian family in connection with the socio-economic transformation in Ukraine. Consider the process of socialization of preschool children in the family as in the very first social institution. Opened as a negative influence on the formation of a divorced family the child's personality and mental health of children of preschool age. The author points out the need for socio-educational, psychological and educational assistance to families who are in crisis and families of social risk, families of divorced parents, etc.

Keywords: *socialization of the child, the impact of the divorce, the children of preschool age, socio-pedagogical work, psycho program*

PSYCHOLOGY

Соціально-психологічні особливості ВІЛ-інфікованих дітей в сучасних українських реаліях

К.А. Абрамова-Лаврентюк*

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, місто Чернівці, Україна

*Corresponding author: katya1603@ukr.net

Paper received 27.05.15; Revised 01.06.15; Accepted for publication 05.06.15.

Анотація. У статті розглядаються основні соціально-психологічні особливості ВІЛ-інфікованих дітей, виділено загальні психологічні механізми реакції дитячого організму на дану недугу і шляхи їх перебігу. Описано результати моніторингового дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей віком 12-14 років, що навчаються у загальноосвітніх закладах і встановлено, що ВІЛ-інфіковані діти потребують в першу чергу соціально-педагогічної підтримки та супроводу сімей у яких вони виховуються.

Ключові слова: ВІЛ-інфекція, допомога, профілактика, соціально-психологічна адаптація, соціалізація

Особливістю ВІЛ-інфекції є багатовекторність її впливу на медичні, демографічні та соціально-економічні аспекти суспільства. Із суто медичної проблеми охорони здоров'я населення ВІЛ-інфекція перетворилася на проблему соціального розвитку.

За оцінками українських експертів, фахівців та працівників Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), ЮНЕЙДС, в Україні реальна кількість людей, які живуть з ВІЛ-інфекцією сягає 360 тисяч осіб. Причому, у 1997 році більшість серед ВІЛ-інфікованих становили чоловіки, і лише 11,3% – жінки. На сьогодні, за даними Українського центру профілактики і боротьби зі СНІДом МОЗ України, кількість ВІЛ-інфікованих жінок виріс до 48,3%, а отже і зростає кількість дітей народжених хворими матерями.

Відповідно до даних Чернівецького обласного центру з профілактики та боротьби зі СНІДом, станом на 01.04.14 року під медичним наглядом перебуває 129 дітей, народжених ВІЛ-інфікованими жінками: у 92 дітей ВІЛ-інфекція підтверджена та у 37 дітей ВІЛ-інфекція в стадії підтвердження.

Таким чином ми розуміємо, що сучасне українське суспільство повинно звернути свою увагу на найменш захищену категорію ВІЛ-інфікованих людей, а саме дітей, які є найбільш уразливими, психологічно нестійкими та непередготовленими до соціальних реалій даної недуги.

У наукових джерелах та дослідженнях провідних психологів та педагогів чимала кількість наукових праць присвячена саме питанням профілактики та протидії епідемії ВІЛ/СНІДу серед молодого покоління. Зазначена проблема стала предметом дослідження цілого ряду вітчизняних науковців: Р. Вайноле, І. Дубініної, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Котової, М. Лукашевич, Т. Лях, В. Полтавця, Л. Портер, В. Оржеховської, С. Страшко тощо.

Здійснюючи аналіз наукових джерел, що розкривають питання ВІЛ-інфекції дітей, перед нами постають основні завдання статті: визначити соціально-психологічні особливості перебігу ВІЛ-інфекції у дітей та описати основні проблеми та потреби даної категорії клієнтів соціальної роботи.

Незважаючи на тенденцію до збільшення темпів інфекції, досягнення в терапії привели до виживання протягом останніх п'яти років понад 65% ВІЛ-інфіко-

ваних дітей. Але хронічне захворювання має величезний вплив на психосоціальний розвиток інфікованих дітей та їх сімей [5; с.83]. Підвищена тривожність, депресія, і передчасна скорбота пов'язані з віком дитини на момент постановки діагнозу, ВІЛ-статусу батьків, і відносини батьків до дитини [7; с. 287].

Діти, народжені ВІЛ-інфікованими матерями, мають потребу у соціально-психологічній підтримці, особливому вихованні та нагляді зі сторони фахівців медичного, психологічного та соціального спрямування.

Дітей, що народженні ВІЛ-інфікованими жінками, можна розділити на три групи, кожна з яких має різні підходи роботи: діти з неуточненим ВІЛ-статусом; діти з підтвердженою інфекцією; неінфіковані діти [2; с. 4]. Дана типологія пов'язана з тим, що ВІЛ-інфікована жінка може народити, як неінфіковану ВІЛ, так і ВІЛ-інфіковану дитину. Зараження дитини ВІЛ від інфікованої матері відбувається у 8-41% випадків, у 59-92% діти залишаються неінфікованими ВІЛ. Зараження ВІЛ може відбуватися внутрішньоутробно, під час пологів, після народження при годуванні грудьми [2; с. 24].

Для того, щоб зменшити кількість народжених з ВІЛ інфекцією дітей існує ряд основних превентивних заходів: дошлюбне консультування і добровільне тестування до вступу в шлюб можуть істотно знизити ризик зараження сексуальних партнерів і їхніх майбутніх дітей; профілактика до зачаття полягає в обстеженні нетестованих на ВІЛ подружніх пар і плануванні вагітності; виявлення ВІЛ-інфекції у вагітних; профілактика антиретровірусними препаратами під час вагітності та пологів; профілактика на основі раціонального розв'язання пологів (плановий кесарів розтин найбільш ефективніше знижує ризик зараження ВІЛ дитини під час пологів ВІЛ-інфікованої жінки); профілактика на основі штучного вигодовування дітей [2; с. 17-18].

Зважаючи на усі профілактичні заходи щодо попередження народження ВІЛ-інфікованих дітей, у певної частини новонароджених дана недуга діагностується і підтверджується, тому наступним етапом є робота над веденням даної дитини різними фахівцями протягом усього її життя.

Люди, які мають будь-яке серйозне захворювання, у тому числі й хронічне, сприймають хворобу як одну з самих травматичних подій у своєму житті. Як наслідок, такі переживання позначаються на фізичному та психі-

чному стані хворого. Передусім виникають негативні емоції: страх, тривога, біль, страждання, гнів, почуття провини, які по-різному виявляються на різних стадіях перебігу захворювання та його лікування. Доросла людина не завжди спроможна подолати такі переживання, ще складніше, коли йдеться про дітей [4; с. 3]. У разі ВІЛ-інфікування дитини ситуація ускладнюється ще й тим, що переважна більшість батьків приховують від неї справжній діагноз, вигадуючи натомість інші хвороби, які, на відміну від ВІЛ-інфекції, не пов'язані зі стигмою та дискримінацією у суспільстві.

ВІЛ-інфікована дитина неминуче відчуває страх і тривогу, які пов'язані з обмеженням свободи, самотністю та відсутністю підтримки з боку найближчого оточення. Такі відчуття можуть поглиблюватись у зв'язку з необхідністю госпіталізації дитини та вимушеною розлукою з близькими, відсутністю у дитини інформації про хворобу та її наслідки, призначенням медичних маніпуляцій, а також залякуванням лікарнею та лікарями.

На фоні перебігу ВІЛ-інфекції у дитини можуть розвиватися невротичні та астенічні стани: поганий настрій або різка його зміна, роздратованість, слабкість, незначна концентрація уваги. Окрім того, ВІЛ-інфекція та її наслідки можуть спричинити неприємні переживання та внутрішні конфлікти, унаслідок чого виникають в'ялість, апатія та загальне зниження як фізичної, так і психічної активності дитини.

Складні й незрозумілі для дитини обставини хвороби активізують різні психологічні механізми захисту, які відбиваються на загальній її поведінці. Загалом, реакція дитини на інформацію щодо її ВІЛ-інфікування та набуття ВІЛ-позитивного статусу може мати різні прояви.

Американське дослідження ВІЛ-інфікованих дітей, проведене у штаті Каліфорнія у 2002 році показало, що визначення факторів, пов'язаних із емоційним станом ВІЛ-інфікованих дітей важливі для лікувальних програм хворих [6; с.311].

Депресія. Перебіг цього стану залежить від віку. Передусім знижується життєва активність дитини. Вона стає сумною, уникає контактів з дорослими та іншими дітьми. За довготривалої госпіталізації дитини депресивні реакції можуть з'являтися, якщо мати або інші близькі особи не знаходяться поруч із нею або рідко її відвідують.

Інколи дитина може сприймати хворобу як покарання за погану поведінку чи щось інше. У такому разі діти пасивно приймають медичні процедури і ліки, сприймаючи їх як прояв покарання. В інших

випадках така пасивність може пояснюватись емоційним і фізичним виснаженням дитини [4; с. 4].

Глибина та рівень вияву таких реакцій залежать від багатьох чинників, у тому числі від віку дитини та її психоемоційного розвитку.

Діти молодшого шкільного віку та підлітки здатні демонструвати таку форму поведінки, як заперечення. Вони заперечують факт існування хвороби й демонструють це в різний спосіб собі та оточенню. Зазвичай це протест проти медичних процедур, приймання ліків, відвідування лікарів, дотримання вимог лікування, відчуження від рідних чи друзів через сором та образи. Така реакція є одним із механізмів адаптації до ситуації, що склалася.

Нерідко протест викликають надії на одужання, які іноді мають стимулюючий вплив на здоров'я дитини. Разом із тим віра в надзвичайне та раптове одужання може призвести до нав'язливих станів і появи фантазій, які, у свою чергу, можуть спричинити трагічні розчарування, унаслідок чого діти відчувають тяжку депресію.

Часто у дітей трапляється реакція використання хвороби задля привертання до себе додаткової уваги батьків або оточуючих. Така поведінка спостерігається серед дітей, які виховуються під гіперопікою батьків, або ж навпаки, у сім'ях, де батьки приділяють занадто мало уваги дітям. Ця несвідома маніпуляція дорослими в майбутньому може призвести до розвитку у дитини іпохондричного синдрому.

Дитина, яка має описані вище поведінкові реакції, потребує підтримки з боку близького оточення. У свою чергу, дорослі, які виховують ВІЛ-інфіковану дитину, нерідко й самі потребують консультацій фахівців. Соціальний педагог може допомогти дорослим зрозуміти причини змін у поведінці дитини, сприяти зміцненню емоційних зв'язків між батьками та дитиною, пояснити батькам, як важливо, аби дитина знала про особливості стану власного здоров'я, та порадити, у якій формі це краще зробити [4; с. 6].

Для того, щоб визначити основні соціально-психологічні проблеми ВІЛ-інфікованих дітей у грудні місяці 2013 року нами було проведено моніторингове дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей 12-14 років, що наразі є клієнтами ВБО „Всеукраїнська мережа людей, що живуть з ВІЛ”. Під час дослідження було охоплено 26 респондентів і визначено наступні результати: 1. Відповідаючи на запитання запропоновані у тесті-опитувальнику особистісної адаптованості школярів (А.В. Фурмана), було встановлено такі результати (див. табл. 1):

Табл. 1. Показники особистісної адаптованості ВІЛ-інфікованих дітей

Ступінь соціально-психологічної адаптованості учнів	Рівні особистісної адаптованості	Кількість балів	Кількість учнів, що отримали такі показники
I. Адаптованість	1. а)максимальний б) дуже високий	75 73-74	1
	2. Високий	69-72	4
	3. Середній	64-68	2
II. Неадаптованість	4. Низький	57-63	8
	5. Неочевидний	50-56	2
III. Дезадаптованість	6. Очевидний	40-49	6
	7. Ситуативний	30-39	1
	8. Стійкий, очевидний	21-29	0
	9. Критичний	0-20	2

16 респондентів – ступінь соціально-психологічної неадаптованості, 7 респондентів – отримали показники середнього та високого рівнів соціально-психологічної адаптованості, у 3 респондентів – визначено

соціально-психологічну дезадаптованість; згідно результатів, що отримані після опрацювання методики „Моніторинг соціалізації особистості учня” (розроблена І. Рожковим) (див. табл. 2).

Табл. 2. Показники соціалізації особистості ВІЛ-інфікованих дітей

Показники	Високий ступінь	Середній ступінь	Низький ступінь
Соціальна адаптованість	9 (34,5%)	11 (42,5%)	6 (23%)
Автономність	11 (42,5%)	6 (23%)	9(34,5%)
Соціальна активність	13 (50%)	8 (31%)	5 (19%)
Моральність	14 (54%)	7 (27%)	5 (19%)

Ми встановили, що серед опитуваних визначено ВІЛ-інфікованих дітей із середнім ступенем соціальної адаптованості (42,5%), низьким ступенем автономності (34,5%), високим ступенем соціальної активності 13 (50%) і моральності 14 (54%) – отримано найвищі показники. Дані результати свідчать про те, що діти хоча і ВІЛ-інфіковані, але рівень їх соціалізації досить

високий, оскільки вони в школах мають змогу не тільки засвоювати теоретичні знання, але і спілкуються з ровесниками, розвивають свої творчі нахили, пізнають і засвоюють загальнокультурні норми, та пра- вильно поведінки.

Результати психологічного завдання „Мої плани на майбутнє” (див. табл. 3)

Табл. 3. Ранжування планів та мрій ВІЛ-інфікованих дітей

Категорії бажань учнів	Рейтингове місце	Кількість відповідей
Хороша робота	1	17
Отримати професію, навчання	1	17
Придбання авто, ноутбуків, телефонів та інших речей	2	16
Мати хорошу сім'ю, знайти чоловіка/ дружину, мати брата/сестру	3	9
Будинок/квартира	4	4
Подорож, відпочинок, виїзд закордон	4	4
Нічого не робити і не вчитися	4	4
Нема жодної мрії	5	3
Хобі, захоплення	6	2
Гроші	7	1
Померти безболісно і в старості	7	1

Показали, що ВІЛ-інфіковані діти мріють про те, щоб отримати гарну освіту і влаштуватися на роботу, але також для них важливим залишаються придбання сучасних телефонів комп'ютерів та авто. Багато респондентів зазначили, що бажають створити хорошу сім'ю і придбати гарний будинок, але були і такі учні, що не мають жодної мрії і мети, хоча це могло бути пов'язано з поганим самопочуттям чи настроєм.

Отже, як показали результати моніторингового дослідження рівня соціалізації ВІЛ-інфікованих дітей 12-14 років, дана категорія потребує в першу чергу соціально-педагогічної підтримки та супроводу сімей у яких виховуються такі діти. Також ВІЛ-інфіковані діти мають потребу у спілкуванні та особливій увазі зі сторони соціально-психологічної служби закладів

освіти, працівників неурядових ВІЛ-сервісних організацій та медичних установ.

Слід звернути особливу увагу на порушення психологічної адаптації при ВІЛ-інфекції, як і при будь-якому важкому або невиліковному захворюванні. Але ВІЛ-інфекція відрізняється від інших захворювань негативним відношенням суспільства, яке ізолює ВІЛ-інфікованих дітей. Саме тому, соціальна робота повинна бути акумульована на створенні оптимальних соціальних умов життєдіяльності ВІЛ-інфікованих дітей, що дозволяють хворому краще адаптуватися в соціальному середовищі (середовищем може виступати як найближче оточення, так і суспільство в цілому), відчуті себе особистістю, а також вирішення цілого ряду проблем.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / Авт.: Котова Н.В., Старець О.О., Олена П.П., Леончук Н.В., Панфілова О.М., Бордуніс Т.А., Дубініна І.М., Булах Л.В. – К.: ТОВ „К.І.С.”, 2010 – 176 с.
- [2] Догляд і підтримка дітей з ВІЛ-інфекцією: навчальний посібник для персоналу дитячих установ, батьків, опікунів, соціальних працівників та інших осіб, що доглядають за інфікованими дітьми / Авт.: Аряєв М.Л., Котова Н.В., Старець О.О., Карпенко О.І., Рябова М.В., Пеша І.В. Пурік О.П., Леончук Н.В. – К.: Кобза, 2003. – 186 с.
- [3] Методичні рекомендації з узагальнення досвіду соціально-психологічного супроводу та підтримки сімей, які виховують ВІЛ-інфіковану дитину. – К.: Дитячий фонд ООН в Україні (ЮНІСЕФ), Український інститут соціальних досліджень, 2005. – 63 с.
- [4] Соціально-психологічна робота з ВІЛ-позитивними дітьми та їх сім'ями: процес розкриття ВІЛ-статусу дитини: Методичний посібник / Заг. ред. канд. пед. наук Н.Ф. Романової. – К.: Інжиніринг, 2009. – 148 с.
- [5] Larry, K. Children and Adolescents Living with HIV and AIDS: A Review / K. Larry [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2000. – 41 №1. – P. 81-96.
- [6] Lester, Patricia. When the Time Comes To Talk About HIV: Factors Associated With Diagnostic Disclosure and Emotional Distress in HIV-Infected Children / P. Lester [et al.] // JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes. – 2002., Philadelphia, 31 : 309-317.
- [7] Wiener, Lori Ph.D. The HIV-infected child: Parental Responses and Psychosocial Implications / L. Wiener Ph.D. [et al.] // American Journal of Orthopsychiatry. – 1994. – 64 №3 . – P. 485-492.

REFERENCES

- [1] HIV-infected children, medical care, psychological support, social support, legal protection / Ed.: Kotova N.V., Starec O.O., Olena P.P., Leonchuk N.V., Panfilova O.M., Bordunis T.A., Dubinina I.M, Bulakh L.V. – K.: TOV „K.I.S.”, 2010 – 176 p.
- [2] Care and support for children with HIV infection: a manual for child care staff, parents, carers, social workers and others who care for children infected / Ed.: Aryayev M.L., Kotov N.V., Starec O.O., Karpenko O.I, Ryabov, M.V., Pyesha I.V., Purik O.P, Leonchuk N.V. - K.: Kobza, 2003. – 186 p.
- [3] Guidelines summarize the experience of social support and support for families with HIV-positive child. – K.: UN Children's Fund in Ukraine (UNICEF), the Ukrainian Institute of Social Research, 2005. – 63 p.
- [4] Social-psychological work with HIV-positive children and their families: the process of disclosure of HIV status a child: Toolkit / Common. Ed. candidate. ped. sciences N.F. Romanova. – K: Indgyniryng, 2009. – 148 p.
- [5] Larry, K. Children and Adolescents Living with HIV and AIDS: A Review / K. Larry [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2000. – 41 №1. – P. 81-96.
- [6] Lester, Patricia. When the Time Comes To Talk About HIV: Factors Associated With Diagnostic Disclosure and Emotional Distress in HIV-Infected Children / P. Lester [et al.] // JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes. – 2002., Philadelphia, 31 : 309-317.
- [7] Wiener, Lori Ph.D. The HIV-infected child: Parental Responses and Psychosocial Implications / L. Wiener Ph.D. [et al.] // American Journal of Orthopsychiatry. – 1994. – 64 №3. – P. 485-492.

Social and psychological characteristics HIV- infected children in the modern Ukrainian realities**K.A. Abramova-Lavrentiuk**

Abstract. The article reviews the main social-psychological characteristics of HIV-infected children identified common psychological reaction mechanism the child's body to this illness and how they flow. The results of the monitoring study of socialization of HIV- children aged 12-14 years enrolled in secondary schools and found that HIV- infected children require primarily social and educational support and the support of families in which they are raised.

Keywords: *HIV, care, prevention, social and psychological adaptation, socialization*

Особистісно-діяльнісні передумови успішного навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів

О.Ю. Богущ*

Військова академія, м. Одеса Україна

*Corresponding author: zarowka@ukr.net

Paper received 22.05.15; Revised 27.05.15; Accepted for publication 01.07.15.

Анотація. В статті розглядаються психологічні передумови успішного навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів. На основі теоретичного та емпіричного досліджень виділено особистісну та діяльнісну активність курсанта, що впливає на успішність навчання кульовій стрільбі. Визначено, що домінування особистісної активності визначає успішність курсанта у стрільбі. Представлено результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: майбутній офіцер, успішність навчання, кульова стрільба, особистість, діяльність.

Вступ. Актуальність дослідження успішності навчання кульовій стрільбі обумовлюється необхідністю зростання професійної майстерності майбутніх офіцерів, пошуку шляхів удосконалення підготовки курсантів в результаті задіяння рушійних сил оптимізації процесу навчання. Питання успішності навчання курсантів постає особливо актуальним, у зв'язку із необхідністю реалізації нових підходів до підготовки майбутніх офіцерів.

Психологічні основи підготовки майбутніх офіцерів у стрільбі вивчені недостатньо. В кульовій же стрільбі, як виді спортивної підготовки, накопичений серйозний практичний досвід, який не має достатнього наукового аналізу психологічної складової та його застосування у військовій сфері.

Короткий огляд публікацій за темою. Психологічна складову навчання стрільбі розглядали Г. Ложкін, Л.М. Вайнштен, О.О. Юрьєв, М.Я. Жиліна, Б.Є. Михайлов, В.Б. Федорцев, В.Т. Пятков, М.Б. Умаров, І.Ю. Горелов, В.О. Лефтеров, G. Andersson, B. Pulem. Питаннями успішності займалися В.Л. Бакштанський, О.І. Жданов, М.Є. Литвак, В.М. Панкратов та ін.

Теоретичною основою нашого дослідження виступили закономірності розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності та професіонала (С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова, С.Д. Максименко та ін.); теорії єдиної функціональної системи діяльності П.К. Анохіна; концепції усвідомленої регуляції поведінки О.О. Конопкіна; психологічних основ військової підготовки (О.В. Барабанщиков, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, В.В. Ягупов, В.І. Осьодло) та напрацюваннями вікової та педагогічної психології (Л.А. Снігур, А.В. Массанов та ін).

При розгляді успішного навчання курсантів кульовій стрільбі, головним виступає особистість як суб'єкт навчання. На основі континуально-ієрархічної структури особистості О.П. Саннікової, нами визначено структуру особистості курсанта як стрілка на трьох рівнях: формально-динамічному, змістовно-особистісному, соціально-імперативному [5].

Формально-динамічний рівень характеризується вихідними особистісними та фізіологічними властивостями (когнітивна сфера, нервово-психічна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція, рівень фізичної підготовки тощо). На етапі професійного психологічного відбору абітурієнта для подальшого навчання у вищому військовому навчальному закладі вивчається нервово-психічна стійкість; швидкість реакції; емоційно-вольова саморегуляція; особливості адаптації; психомоторика; рівень фізичної підготовки, інте-

лект майбутнього курсанта і в подальшому офіцера. Знання формально-динамічного рівня структури особистості дозволяють відібрати осіб для навчання з якостями, які відповідають можливостям їх розвитку у відповідності вимогам професіограми та психограми окремих облікових спеціальностей.

Змістовно-особистісний рівень характеризується професійною спрямованістю, мотивацією на навчання кульовій стрільбі. Для майбутнього курсанта уже на етапі професійного відбору набуває значення військово-професійна спрямованість, інтерес до застосування зброї, зацікавленість процесом стрільби, мотивація досягнення успіху у військовій кар'єрі. Військово-професійна спрямованість є комплексом мотиваційних, ціннісних установок особистості пов'язаних із уявленням про середовище діяльності. Процес кульової стрільби є важливою частиною професійної підготовки. У процесі засвоєння цієї діяльності проходить формування професійно значущих якостей особистості. Професійна спрямованість при цьому є як фактором збереження психічної активності майбутнього офіцера, так і сама стрільба – фактором розвитку професійної спрямованості.

На соціально-імперативному рівні розкриваються сформовані навички та вміння, які випробовуються під час стажування у військах на відповідність до заданих професією стандартів. Соціально-імперативний рівень при навчанні стрілка містить знання, навички та вміння застосовувати стрілецьку зброю при виконанні завдань за призначенням згідно еталону, вимоги професійної компетентності до офіцера, освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників за обліковими спеціальностями.

Мета. Розкрити особистісні та діяльнісні передумови успішності навчання майбутніх офіцерів кульовій стрільбі в старшому юнацькому віці.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети в ході емпіричного дослідження нами застосовувалось спостереження за рівнем успішності в навчанні кульовій стрільбі по визначеним критеріям та їх показникам.

Ми використовували методику Р.Б. Кеттелла для дослідження індивідуальних властивостей особистості, опитувальник В.М. Русалова для визначення індивідуальних особливостей структури темпераменту. В ході експерименту ми застосовували індивідуальні та групові бесіди з метою вивчення практичної діяльності курсантів і студентів; експертні оцінки, що надавались безпосередніми командирами, викладачами, тренерами; анкетування для оцінки власної підготовленості курсантів та визначення рівня задоволеності стрільбою,

візуалізація моделювання ситуацій стрільби для усвідомлення якості процесу стрільби за допомогою апарату СКАТТ, методи математичної статистики.

Для узагальнення результатів експериментальної роботи використовувалися методи математичної статистики – кореляційний, факторний аналізи. Статистичний аналіз даних здійснювався за допомогою комп'ютерних пакетів статистичних програм Statistica 6.0 та SPSS, версія 13.0

Виділені характеристики успішності навчання кульовій стрільбі були умовно поділені нами на діяльнісні (впевненість у собі при виконанні вправ зі стрільби, рівень сформованості необхідних знань, умінь та навичок володіння зброєю, відношення до виконання вправ зі стрільби, усвідомлення техніки виконання стрільби) та особистісні (емоційна напруженість особистості, здатність регулювати свої емоційні стани, рівень задоволеності стрільбою, рівень військово-професійної спрямованості). В результаті, шляхом підрахунку балів за шкалою, ми мали змогу оцінити, які саме характеристики успішності навчання кульової стрільби переважають у курсанта – діяльнісні чи особистісні та створити методику актуалізації психологічної складової успішності навчання кульової стрільби.

Результати та їх обговорення. За результатами експертного оцінювання психологічної складової успішності навчання кульовій стрільбі досліджувалися були поділені нами на три групи.

До першої групи увійшли курсанти, з високими значеннями по діяльнісному та особистісному параметрам успішності навчання кульовій стрільбі. До другої групи входили курсанти, які характеризуються низькими значеннями прояву успішності навчання кульовій стрільбі, як за особистісним так і за діяльнісним. В третій групі були курсанти, які не увійшли до перших двох груп, оскільки мають або високі діяльнісні та низькі особистісні параметри успішності навчання кульовій стрільбі або низькі діяльнісні та високі особистісні.

Ми дослідили психологічні якості курсантів вищезначених груп. За допомогою опитувальника Р.Б. Кеттела було визначено особистісні відмінності між курсантами цих груп, для оцінки яких використано t-критерій Стьюдента (Табл. 1). В ході аналізу даних виявились суттєві відмінності між групами досліджуваних курсантів, – за рівнем емоційної стабільності, орієнтації на себе, рівнем розвитку самоконтролю та напруженості в умовах стрільби (при $p \leq 0,01$).

Табл. 1. Особистісні відмінності між групами успішності навчання кульовій стрільбі

Характеристики стрільця за методикою Р.Б. Кеттела	Групи			Рівень значущості (p)
	I	II	III	
Комунікативність	5,94	6,52	6,43	$p \leq 0,05$
Інтелект	3,52	3,55	3,16	$p \leq 0,05$
Емоційна стабільність	5,61	3,16	4,27	$p \leq 0,01$
Нормативність поведінки	2,85	3,19	3,11	$p \leq 0,05$
Готовність до ризику	2,39	2,33	2,53	$p \leq 0,05$
Тривожність	1,21	1,26	1,42	$p \leq 0,05$
Консерватизм	2,48	2,35	2,18	$p \leq 0,05$
Конформізм	2,85	2,03	1,60	$p \leq 0,01$
Самоконтроль	2,48	1,71	2,05	$p \leq 0,01$
Напруженість	1,48	2,19	1,85	$p \leq 0,01$

Так, курсанти, які увійшли до першої групи характеризуються емоційною стабільністю, здатністю до само-

контролю в ситуаціях стрільби, схильні самостійно приймати рішення до підвищення ефективності стрільби та характеризуються оптимальним рівнем напруженості в складних ситуаціях. Курсантам, які увійшли до другої групи властиві емоційна збудливість в умовах стрільби, низька здатність до самоконтролю, високий рівень напруженості та високі показники по конформізму, що свідчить про залежність від думки групи в ситуаціях стрільби.

Відмінностей у визначених групах за іншими обраними характеристиками за методикою Р.Б. Кеттела не виявлено, тобто комунікативні здібності, розвиток інтелекту, нормативність поведінки, готовність до ризику, тривожність та консерватизм (при $p \leq 0,05$), суттєво не впливають на успішність виконання вправ зі стрільби. За допомогою методики В.М. Русалова ми дослідили індивідуально-психологічні відмінності між групами прояву успішності навчання кульовій стрільбі (Табл. 2).

Табл. 2. Індивідуально-психологічні відмінності між групами успішності навчання кульовій стрільбі

Характеристики стрільця за методикою В.М. Русалова	Групи			Рівень значущості (p)
	I	II	III	
Предметна ергічність	2,28	2,10	2,25	$p \leq 0,05$
Соціальна ергічність	2,27	2,50	2,50	$p \leq 0,01$
Пластичність	2,33	2,29	2,27	$p \leq 0,05$
Соціальна пластичність	1,88	1,80	1,86	$p \leq 0,05$
Темп	2,33	2,56	2,56	$p \leq 0,01$
Соціальний темп	2,33	2,33	2,42	$p \leq 0,05$
Емоційність	1,52	1,35	1,43	$p \leq 0,05$
Соціальна емоційність	1,48	1,26	1,32	$p \leq 0,05$

В результаті, виявлено відмінності між першою та другою групами курсантів за характеристиками: соціальна ергічність та темп (при $p \leq 0,01$). Тобто, курсанти першої групи характеризуються потребою в соціальних контактах, спілкуванні. Добре засвоюються соціальні норми поведінки, що властиво для військового середовища. Для таких курсантів характерна швидкість предметно-рухових актів при виконанні окремих операцій та елементів зі стрільби. Курсанти другої та третьої груп за цими показниками суттєво не відрізняються.

Всі інші особистісні відмінності за методикою В.М. Русалова в різних групах прояву успішності навчання кульовій стрільбі суттєво не відрізняються, (при $p \leq 0,05$). Таким чином, рівень потреб в освоєнні предметної діяльності, ступінь легкості переключення з однієї діяльності на іншу в умовах виконання стрільби або швидкість переходу з одних способів мислення на інші при виконанні вправ зі стрільби, не мають значного впливу на успішність навчання кульовій стрільбі.

Ми досліджували, з одного боку, особистісні якості стрільця, з іншого – якість стрільби. Шляхом експертного оцінювання якості стрільби ми класифікували наступним чином: еталонна; наближається до еталонної; нижче еталонної. Якість стрільби «еталонна» характеризується максимально високим бальним результатом стрільби відповідно до вправ, що виконуються, високою кучністю та стійкою систематичністю даних результатів. Якість стрільби «наближається до еталонної» характеризується середнім або низьким бальним результатом стрільби відповідно до вправи, що виконується, високою кучністю стрільби та переважно стійкою систематичністю даних результатів. Якість стрільби «нижче еталонної» характеризується середнім, низьким або, іноді – високим бальним ре-

зультатом стрільби, низькою кучністю та відсутністю систематичності якісного виконання стрільб.

В результаті емпіричного дослідження на етапі констатуючого експерименту, ми визначили характеристики стрільця, що впливають на якість стрільби: впевненість у собі під час виконання стрільби ($r=0,712$ при $p<0,01$), рівень емоційної стабільності ($r=0,386$ при $p<0,01$), рівень конформізму ($r=0,323$ при $p<0,01$), рівень самоконтролю ($r=0,254$ при $p<0,05$). Показано зворотній зв'язок з рівнем напруженості ($r= - 0,358$ при $p<0,01$) та темпом при виконанні завдання (швидкість моторно-рухових актів) ($r= - 0,256$ при $p<0,01$), що свідчить, що при підвищенні рівня напруженості та збільшенні швидкості виконання стрільб значно погіршується якість стрільби.

Таким чином, до першої групи увійшли курсанти з достатнім рівнем впевненості в собі в умовах стрільби, мають сформовані компетенції володіння зброєю, для них характерна швидкість виконання операцій та елементів стрільби. Такі курсанти характеризуються емоційною стабільністю та достатнім рівнем самоконтролю, оптимальним рівнем емоційної напруженості. Курсанти, які входять до цієї групи, вміло застосовують техніку саморегуляції та самонавіювання в ситуаціях стрільби, здатні самостійно приймати рішення незалежно від думки інших в групі. Вони характеризуються потребою в соціальних контактах, добре засвоюються соціальні норми поведінки, для них властива виражена військово-професійна спрямованість. Такі курсанти отримують задоволення від процесу стрільби.

Курсанти, які увійшли до другої групи, характеризуються не впевненістю у собі в ситуаціях стрільби, низьким рівнем сформованих компетенцій володіння зброєю. Для них нехарактерна швидкість виконання операцій та елементів стрільби. Таким курсантам властиві емоційна збудливість в умовах стрільби, низька

здатність до самоконтролю. Вони мають високий або низький рівень емоційної напруженості. Курсанти, які входять до цієї групи, невміло застосовують техніку саморегуляції та самонавіювання, що призводить до зайвого психічного напруження, збудливості та впливає на якість стрільби. Такі курсанти мають високі показники за рівнем конформізму, що свідчить про залежність від думки групи в ситуаціях стрільби та нездатність самостійно приймати рішення щодо вдосконалення власної техніки. Курсанти другої групи не отримують задоволення від процесу стрільби та мають достатній рівень військово-професійної спрямованості. Курсанти цієї групи мають помірно виражену схильність до зривів нервової системи при значному фізичному і психічному навантаженні. Вони прагнуть уникати приймання відповідальних рішень, схильні до конфліктів, не впевнені у власних силах. З їх боку можливі прояви неорганізованості, нетактовності, недисциплінованості.

Курсанти, які належать до третьої групи, мають ситуативні характеристики за особистісним та діяльнісним параметрами. У цих курсантів або добре розвинуті особистісні якості, які необхідні для успішної стрільби або добре сформовані навички володіння зброєю та недостатньо розвинені особистісні якості.

Висновок. Дослідженням показано: якщо в процесі навчання кульовій стрільбі провідною для курсанта є особистісна активність, показники навчання стрільби мають тенденцію до підвищення. Якщо ж провідною в процесі навчання кульовій стрільбі є діяльнісна активність курсанта, то більш очікуваною є «завчена безпорадність», механічні помилки тощо. В разі однакової вираженості особистісної та діяльнісної активності курсанта в навчанні кульовій стрільбі, слід орієнтувати його на актуалізацію особистісної складової в регуляції своєї діяльності для досягнення успішності в стрільбі.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Битехтина Л.Д. Исследование зависимости поведения в экстремальных ситуациях от некоторых свойств личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 – М., 1971. -141 с.
- [2] Вайнштейн Л.М. Психология в пулевой стрельбе / Вайнштейн Л.М. – М.: ДОСААФ СССР, 1981. – 142с.
- [3] Железнов О.В. Стрелковая подготовка военнослужащих на основе средств и методов спорта высших достижений по пулевой стрельбе: дисс. ... канд. пед.н.; спец.13.00.04 : Теория и методика физического воспитания, спортивной

- тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / О.В. Железнов. Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2009. – 190 с.
- [4] Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
- [5] Санникова О.П. Феноменология личности / О.П. Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.

REFERENCES

- [1] Bitekhtina, L.D. Research of dependens of behavior in extreme situations from some properties of personality. Moscow, 1971. 141 p. [in Russian]
- [2] Vaynshteyn, L.M. Psychology in bullet shooting. Moscow: DOSSAAF SSSR, 1981. 142 p [in Russian]
- [3] Zheleznov, O.V. Shooting grill of servicemen on the basis of facilities and methods of sport higher achievements on the bullet firing. Moscow, 2009. 190 p. [in Russian]

- [4] Konopkin, O.A. Psychological self-regulation of arbitrary activity of man. Voprosy psikhologii, 1995, no. 1, P. 5-12. [in Russian]
- [5] Sannikova, O.P. Phenomenology of personality. Odessa: SMIL, 2003. 256 p. [in Russian]

Personal and activity-related prerequisites for successful bullet shooting studies of the future officers

O. Bogush

Abstract. The article deals with the psychological prerequisites for successful bullet shooting studies of the future officers. On the basis of theoretical and empirical research is allocated personality and activity of the cadet activity affecting the success of training in shooting. It was determined that the domination of personal activity defines success of a cadet in shooting. The results of empirical research is presented in the article.

Keywords: future officer, successful studies, bullet shooting, personality, activity

Феномен лояльності персоналу в контексті різних поколінь

В.О. Заболотна*

кафедра соціальної психології Київського університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: zabolotnav@ukr.net

Paper received 18.06.15; Revised 23.06.15; Accepted for publication 28.06.15.

Анотація. В статті розглядається проблема лояльності персоналу організації в контексті специфіки ціннісного поля працівників, що належать до різних поколінь. Проблема лояльності персоналу виходить на перший план в умовах сучасного конкурентного середовища, де організації мають боротися за таланти. Проте утримати персонал не достатньо, оскільки однією з характеристик лояльності є бажання докладати значних зусиль задля досягнення цілей організації. В статті, ґрунтуючись на проведеному дослідженні, кластеризується відмінність у цінностях різних поколінь та їх кореляція з формуванням лояльності.

Ключові слова: лояльність, внутрішньо-організаційна комунікація, покоління, ціннісне поле

Вступ. Основою будь-якої організації є люди, оскільки саме вони забезпечують ефективне використання ресурсів і стабільність сучасних соціально-економічних систем. Усвідомлення даного постулату прийшло до нас разом з епохою постіндустріалізму, яка створює нові умови трудової діяльності, головним з яких є те, що на зміну принципу продуктивності приходить принцип якості та ефективності. Якісний продукт або послуга, в переважній більшості при інших формально необхідних умовах, можуть бути створені тільки тоді, коли працівник особисто зацікавлений в процесі і результаті праці, коли він діє ініціативно, умови праці його влаштовують і він бачить особистісний сенс змісту праці і сенс роботи в конкретній організації. Все це забезпечує такий соціально-психологічний конструкт як лояльність до організації. За даними міжнародної консалтингової компанії *Hay Group* підвищення рівня лояльності всього на 5% збільшує на 0,5% прибуток компанії. Зростання лояльності негайно відбивається на бізнес-процесах: знижується плинність персоналу, співробітники стають інформаційним каналом для *HR-бренду* компанії з високим коефіцієнтом довіри. Відповідно, знижуються витрати на залучення і утримання фахівців, зростає частка релевантних відгуків на відкриті вакансії, зростає потенціал внутрішнього кадрового резерву. Лояльні співробітники служать провідниками лояльності в клієнтську аудиторію, таким чином впливаючи на зростання продажів. До того ж, існуюча нині в бізнесі тенденція до зниження рівня лояльності персоналу (за даними міжнародної консалтингової компанії *E&Y* більше 40% співробітників по всьому світі мають намір покинути своїх роботодавців після 3 років роботи) ще раз підтверджує практичне значення обраної теми. Більш актуально це питання постає у галузях, які виникають останнього часу, де співробітники можуть набути експертності у досить молодому віці та лишаться компанії достатньо легко.

Короткий огляд публікацій по темі Незважаючи на великі напрацювання в рамках даної теми і численні дослідження, лояльність персоналу залишається швидше теоретично актуальною проблемою, ніж вивченим феноменом. Серед причин, що додають організаційній лояльності статус наукової проблеми, є різноманітність в розумінні суті лояльності та її причин, наявність великої кількості синонімічних понять і етимологічних аналогів організаційної лояльності, крос-культурна специфіка розгляду, а також складнощі у виборі та розробці її діагностичного інструментарію. Одні дослідники лояльність персоналу розглядають як особливу форму

поведінки (Г. Беккер, Дж. Марч і Г. Саймон), інші як соціально-психологічну установку (Е. Гоуднер, Оскар Груску, Р. Маудей, Р. Кантер, Б. Б'юкенен, Л. Джуелл, Дж. Маер, Н. Аллен, Л. Портер, Р. Стрірс, В.І. Доміняк, О.Є. Корольова, Л.Г. Почебут). Ряд науковців вважає, що лояльність це самостійний конструкт, який несе певне сенсове навантаження (Л. Портер, Дж. Грінберг, Р. Бейрон, Д.П. Шульц, С.Е. Шульц, Дж. Маер, Н. Аллен, К.В. Харський, Д.С. Вітман, В.І. Доміняк, О.В. Сидоренко, С.С. Баранська, В.В. Агейкіна, Г.С. Солдаткіна та ін.). Інші стверджують, що лояльність є компонентом інших соціально-психологічних конструктів (Б. Б'юкенен, М.І. Магура, М.Б. Курбатова, О.С. Дейнека, О.В. Чернякевич).

В психології існує багато досліджень, які намагалися виявити фактори і джерела формування організаційної лояльності: вплив образу майбутнього організації і індивідуального майбутнього на лояльність персоналу (В.Г. Солдаткіна), вплив категорії сенсу на організаційну лояльність (В.В. Агейкіна), реалізація очікувань працівника від своєї організації як детермінанта лояльності (В.В. Доміянк), взаємозв'язок між неформальним спілкуванням та рівнем лояльності персоналу (Б.А. Тушишвілі) тощо.

Мета Актуалізувати питання диференціації стратегій залучення персоналу організації в процес досягнення результату з урахуванням специфіки ціннісного поля різних поколінь. Ця специфіка повинна враховуватись у відбудованні в тому числі й внутрішньокорпоративних комунікацій. Формування лояльності підвищує результативність організації через правильні важелі – якість та ефективність, одночасно знижуючи витрати, пов'язані із плинністю кадрів.

Матеріали і методи. Слово «лояльність» на сьогодні є досить широкоживаним як на рівні наукової, так і побутової мови. Проте значення даного поняття досить часто трактується по різному. Нижче ми спробуємо надати короткий етимологічний аналіз цього терміну.

Слово «лояльність» має французьке походження. Його етимологія походить від старофранцузького "*loialte*", корінь якого в свою чергу походить від латинського "*lex*", що означає «закон». Історично лояльність індивіда означала його віддане служіння феодалу, монарху, державі або іншому інституту влади в обмін на легітимізацію власного існування [1]. Тобто даний термін відображав в основному договірні відносини васала і сеньйора і не завжди включав в себе особисту прихильність, вірність [4].

В епоху Європейського Ренесансу, змінюється принцип трудових відносин. На зміну феодальним відносинам, заснованим на владі, приходять відносини засновані на грошах та індивідуальних матеріальних благах. За таких умов лояльність розглядалась як «продукт економічного обміну»: «Я буду лишатися вірним своїй організації, якщо вона зможе забезпечити моє матеріальне благополуччя». Лояльність виступає в якості позитивних обмінних транзакцій між організацією та співробітником.

Історичне значення слова «лояльність» на Сході було дещо іншим. Це пов'язано з їх особливою філософською традицією конфуціанства: повага до старших, наявність чіткої ієрархії в сім'ї та суспільстві і т. п. Відповідно така філософія сформувала інше значення феномену лояльності: це не поведінкова вірність своєму хазяїну, оскільки це вигідно, а глибинна, емоційна, оскільки по іншому я не можу, в понятті «лояльність» з'являється підтекст відданості й вірності.

На сьогоднішній день термін лояльність позначає як економічно взаємовигідний бік відносин працедавця та робітника, так і емоційний, морально-ціннісний. При чому роль останнього невпинно зростає. В зв'язку з цим, в науковій літературі ми можемо побачити безліч підходів і думок з приводу того, що таке лояльність, які її складові та природа виникнення.

Якщо звернутися до сучасних словників, можемо знайти наступні визначення терміну «лояльність». У тлумачному словнику В.І. Даля лояльний розглядається як доступний, милосердний, людяний, людинолюбивий, привітний, благородний і правдивий, доброзичливий. Енциклопедія Брокгауза додає до цього законності, вірність обов'язок, принцип [5], а тлумачний словник російської мови С.І. Ожегова і Н.Ю. Шведової говорить про лояльність як про те, що тримається формально в межах законності, в межах доброзичливо-нейтрального ставлення до кого-небудь, чого-небудь. [6]. В енциклопедичному словнику лояльність розглядається як виконання законів, постанов і вимог органів влади і як коректність, відмова від будь-яких негожих і недоброзичливих дій.

Отже, аналіз семантичного поля поняття «лояльність» на підставі словникових визначень дозволив виділити наступні аспекти його значення:

- доброзичливість, привітність, відкритість працівника як відносно компанії в цілому, так і щодо інших співробітників;
- чесність, принциповість;
- вірність, відданість, прихильність;
- дотримання правил, законів, відмова від негожих і недоброзичливих дій.

В англійській літературі використовується два терміни: «*organizational commitment*» та «*employee loyalty*». Істотних відмінностей у застосуванні цих понять немає, і нерідко вони виступають як синоніми або як подібні конструкції. У науковій літературі частіше зустрічається термін «*organizational commitment*», в популярній – «*employee loyalty*».

У вітчизняній літературі поряд з терміном лояльність вживають також такі поняття як *прихильність* (Магура М.І. Курбатова М.Б., Доценко О.В., Сидоренко О.В., Вітман Д.С.), *відданість* (Ребузев Б.Г.), *вірність* (Магура М.І.)

Ми будемо використовувати термін лояльність, маючи на увазі, що вірність, відданість, прихильність, а також транслітерація коммітмент (*commitment*) є його синонімами. Як лояльність ми будемо переводити англійські терміни «*commitment*» і «*loyalty*».

Таким чином, у загальному розумінні лояльність персоналу може означати вірність співробітників своїй організації. Організаційна лояльність має три компоненти. По-перше, співробітник має розділяти (приймати) цілі та цінності організації. По-друге, у співробітника має бути актуалізованим бажання докласти значних зусиль задля організації. Та третє, він має хотіти зберігати членство в організації у довготривалій перспективі.

Важливість феномену лояльності для бізнесу підтверджується як західними, так і вітчизняними дослідниками. За даними американського щорічного довідника WorkUSA Survey 2000, організації з високою лояльними співробітниками за три роки принесли своїм акціонерам 112% прибутку, в той же час організації з середньою лояльністю співробітників – 90%, а з низькими показниками лояльності – 76%. За даними Fleet Boston Financial Corp., в банківському секторі збільшення лояльності працівників на 1% може принести 11 млн. дол. річного доходу і заощадити 15-19 млн. дол. на підборі та навчанні. Лояльні співробітники в 90% випадків готові рекомендувати свою компанію іншим як гарне місце роботи і в 55% випадків готові відхилити пропозиції роботи від інших роботодавців.

У «The WallStreet Journal» був опублікований висновок, до якого дійшли учасники конференції, присвяченої обговоренню питання взаємозв'язку лояльності співробітників, задоволеності клієнтів та фінансових успіхів. У конференції взяли участь керівники та менеджери більш ніж 125 організацій. Висновок свідчив, що будь-яка компанія, яка бажає вижити в довгостроковій перспективі, зобов'язана звертати увагу на лояльність свого персоналу.

Бельська К.Г. стверджує, що лояльність персоналу забезпечує стабілізацію будь-якої соціально-економічної системи. Іншими словами, стабілізація кадрів на підприємстві є первинною метою на шляху формування загальної стійкості соціально-економічної системи. Т.Р. Волкова говорить про те, що зацікавленість персоналу в результатах діяльності організації дозволяє знизити ризики і заощадити ресурси. Лояльний персонал не вимагає тотального контролю з боку керівництва, що, в свою чергу, дозволяє йому більше часу витратити на основну діяльність, підвищуючи, таким чином, ефективність організації в цілому. Мельникова О.В. стверджує, що лояльність персоналу забезпечує стратегічну стійкість організації за умови нестабільності зовнішнього середовища. За таких умов саме стабільність внутрішнього середовища дозволяє подолати кризові ситуації.

Модель розвитку лояльності персоналу можна представити наступним чином. Коли особистісний потенціал лояльності недостатній (тобто людина має певні особистісні характеристики, що перешкоджають формуванню лояльності, як то егоїзм, нещирість) та мотивація співробітника незначна, у людини народжується так звана *імітаційна лояльність*. Співробітник може демонструвати, створювати видимість ло-

ляльності. Це скоріше спосіб виживання, пристосування до культури, ніж спосіб взаємодії з нею. Емоційно на цьому етапі лояльності співробітника з організацією нічого не пов'язує, і він легко може змінити місце роботи, не відчуючи особливого жалю.

Якщо потенціал особистісної лояльності великий і людина за своєю природою схильна до емоційної прихильності, вірності, подяки, але ці її якості не підкріплюються і не мотивуються компанією, ми отримуємо *потенційну лояльність*. Організація не помічає, ігнорує відданість працівника, емоційна прив'язаність здійснюється тільки в одному напрямку та не підкріплюється з іншого боку. Це може бути результатом гучного імені компанії, її популярності, а може і просто нічим не виправдовуватися. Проте психологічно така «любов без взаємності» викликає у людей, як правило, негативні стани, стреси, незадоволеність, розчарованість, пригніченість. В наслідок де-мотивації втрачається потенціал для креативу, розвитку, вдосконалень, ефективності.

Коли людина прагматична і, одночасно, емоційно бідна, зробити її лояльною може тільки високий ступінь задоволення власних потреб у даній компанії. Тут може включатись нездорова конкуренція, яка існує, наприклад, в ІТ індустрії. Наші інтерв'ю з керівниками великих ІТ компаній в Україні показали, що якщо технічно грамотних спеціалістів ще можна знайти або підростити, то проблема лояльності є надактуальною. Компанія, для залучення спеціалістів повинна запропонувати більш привабливі, ніж в середньому на ринку, умови стимулювання його праці, зацікавити, запропонувати різні не матеріальні та не фінансові переваги. Тобто компанія інвестує в *прагматичну лояльність*. Проте, якщо інша компанія зможе запропонувати більш вигідний мотиваційний пакет, то при відсутності особливої емоційної прихильності і відданості, перехід даного працівника в цю компанію стає абсолютно реальним і, навіть, неминучим.

При середньому ступені вмотивованості та середньому потенціалі лояльності ми отримуємо *благонадійного співробітника*.

Високий особистісний потенціал лояльності і високий ступінь вмотивованості формують *ідентифікаційну лояльність*. Лояльністю цього рівня здатні володіти лише деякі співробітники компанії. Зазвичай це характерно для вищого керівництва або власників організації. Одночасно із зростанням самокерованих команд, гнучких підходів до виконання проєктів, зростанням важливості внутрішньої вмотивованості, формування організаційної лояльності набуває неабиякого значення.

Існує низка факторів, які впливають на формування лояльності персоналу. Перш за все, потрібно вважати на специфіку робочої сили. Компанії все частіше стикаються з питаннями різноманітності робочої сили, відмінностей у навичках і знаннях співробітників, а також в їх цінностях і переконаннях. Зменшення обмежень в трудовому законодавстві та імміграційна політика змінює етнічні та расові характеристики робочої сили. Робоча сила включає працівників, що відрізняються за віком, статтю, способом життя, особистими і релігійними цінностями.

Наступним фактором, що вимагає уваги є соціально-психологічний аспект внутрішніх організаційних комунікацій, що сприяють задоволенню базових соціальних потреб і, як наслідок, приймають важливу участь у формуванні обговорюваної важливої робочої психологічної установки – лояльності до організації. Якщо базові соціальні потреби в організації задовольняються, у співробітника виникають позитивні емоції або кон'юнктивні почуття щодо цієї організації, які стають одним із факторів формування лояльності.

Іншою важливою детермінантою у формуванні лояльності може бути приналежність до різних поколінь і, відповідно, специфіка у цінностях та світосприйнятті.

Поняття «покоління» є предметом наукового інтересу багатьох соціально-гуманітарних наук [4, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 26]. Є ряд підходів, які основну відмінність поколінь вбачають лише в біологічному віці – це інтервал часу між середнім віком батьків та дітей. Інколи поняття покоління вживається як синонім вікової когорти (люди, що народилися в одному році). Проте, на нашу думку, найбільш вдалим є підхід до розмежування поколінь на основі виділення значущих соціально-історичних подій в суспільстві й світі в цілому, які припали на період становлення особистості людини того часу (12-18 років), що й, власне, формує нове покоління [4, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 26]. Чи не найкраще цю точку зору описав Толстих А.В. у своїй праці «Опыт конкретно-исторической психологии личности»: «Можно зафиксировать два признака выделения поколения: во-первых, то что оно есть особый вид одинакового размещения людей, близких по году рождения в историческом пространстве и, во-вторых, то обстоятельство, что поколения возникают и существуют при совершенно специфических социальных условиях» [18, С. 175].

Однією з теорій поколінь є теорія Нейла Хоува та Вільяма Штрауса яка є найбільш прикладною та найбільш популярною на сучасному етапі [26,27]. Американські вчені Нейл Хоув і Вільям Штраус створили дану теорію в 1991 році. Вона виникла на стику декількох наук. Н. Хоув був економістом і фахівцем в області демографії, а В. Штраус – істориком, письменником і драматургом. Незалежно один від одного вони вирішили вивчати таке поняття, як «покоління». І звернули увагу, що конфлікти поколінь обумовлені не різницею у віці, а відмінністю цінностей. Якби було інакше, люди, досягаючи певного віку, набували б цінностей, характерних, скажімо, для їхніх батьків. Але цього не відбувається, діти не стають такими самими, як їх батьки і матері. Хоув і Штраус вивчили період всесвітньої історії з 1584 по 1991 рік і зробили прогноз до 2069. У ХХ столітті вони виокремили п'ять поколінь і в ХХІ столітті – одне.

Штраус та Хоув визначають покоління як сукупність всіх людей, народжених в проміжок часу, що складає приблизно 20 років чи одну фазу життя: дитинство, молодість, середній вік, старість. Покоління можна ідентифікувати, якщо воно відповідає трьом критеріям. По-перше, представники одного покоління розділяють одну історичну епоху: вони зіштовхуються з однаковими ключовими історичними подіями та соціальними впливами, знаходячись на одних і тих же

життєвих фазах. По-друге, вони розділяють певні загальні переконання й моделі поведінки. По-третє, вони відчувають почуття приналежності до певного покоління, виходячи з розуміння схожості зі своїми однопілітками.

Слід зазначити, що теорія отримала неоднозначну критику. З одного боку, вона вплинула на дослідження поколінь, маркетинг, бізнес-літературу. З іншого боку, вона піддалась критиці з боку істориків, а також деяких політологів та журналістів. Однак, велика популярність теорії в прикладних дослідженнях багатьох галузей, говорить про те, що вона працює.

Дану теорію ми можемо застосувати до українського суспільства, оскільки проводилася її адаптація як для України, так і для Росії [3, 13, 14].

Адаптацію теорії поколінь для Росії в 2003-2004 році виконала команда під керівництвом Євгенії Шамис (психолінгвіст, викладач Академії народного господарства при державному управлінні Росії, координатор проекту Rugenerations), та Олексія Антипова (психолог, викладач інституту психології та педагогіки).

Для України теорія поколінь була адаптована, соціологом, керівником аналітики у експертній компанії pro. mova Вікторією Бриндзою. [3].

Розглядаючи феномен «покоління» в рамках ціннісного підходу (Р. Інглгард, Хосе Ортега-і-Гассет, Карл Маннейгам, Джон Стюарт Міл, Еміль Літре, Огюст Конт, Франсуа Мантре, А. Толстих, Ю. Левада, Т. Шанін, Н. Хоув, В. Штраус) ми припускаємо, що врахування його специфіки під час формування та активізації прихильності до організації є суттєвим. Також, враховуючи дослідження в сфері організаційної психології, результати яких показують відмінності в мотиваційних потребах професійної діяльності поколінь ми припускаємо, що підхід до взаємодії або підхід до побудови комунікації з представниками різних поколінь має бути різний.

Звідси ми передбачаємо, що соціально-психологічні показники організаційних комунікацій в представників різних поколінь будуть відрізнятися. Для того, аби організація була ефективною, потрібно вивчати життєві стратегії, цінності людей і, базуючись на цій специфіці, формувати нові моделі взаємодії «організація-співробітник», а далі поєднувати життєві стратегії співробітників з бізнес-стратегіями. З представниками різних поколінь потрібно будувати комунікацію враховуючи психологічні особливості покоління, до якого належить співробітник. Для кожного з них важливі різні аспекти внутрішніх комунікацій в організації, що в кінцевому рахунку впливає на їх лояльність до організації.

Покоління «перебудови» (1968-1978 роки народження) ми назвали «*матеріалістами*», оскільки їм властиві відповідні цінності і система поглядів на життя. Це люди, які зростали за часи неринкової економіки, серед культивування радянських цінностей головними з яких були колективізм, рівність та безпека. Тогочасні соціально-історичні умови сформували в них цінності економічного добробуту, цінність авторитету, влади, заслуг перед іншими.

Покоління Першої Незалежності (1979-1985 роки народження) ми назвали «*невизначеними*». Особистісне становлення цих людей припало на перші роки незалежності України, в часи глибокої економічної, суспіль-

ної, політичної кризи, коли не було впевненості в завтрашньому дні, коли не були зрозумілими і визначеними вектори як особистісного, так і суспільного розвитку. В суспільстві тоді не існувало ідеалів, стара державна система розпалася, а нова ще не була сформована. Саме з цих причин представники даного покоління відзначаються найбільшою невизначеністю в плані своїх цінностей. Для них важлива у всьому стабільність, чіткість критеріїв, зрозумілість того, що робити завтра, економічний добробут, вираженість в думках і вчинках, прагматизм.

Покоління Другої Незалежності (1986-2000) зросло за умов становлення України як незалежної, суверенної держави, яка приймає демократичні цінності і стає відкритою для всього світу. Саме з цих причин даному поколінню притаманні такі постматеріалістичні цінності як особиста свобода, якість життя, самовираження. В роботі вони шукають комфортних умов праці, різноманітності, соціальної залученості.

Результати та їх обговорення Проведений нами експеримент на торгівельній мережі магазинів виявив, що найнижчий рівень лояльності за всіма компонентами характерний для Другого покоління Незалежності. Такі люди власні інтереси ставлять вище за загальні, вони орієнтовані на швидке професійне становлення і якщо компанія не зможе надати їм такої можливості, співробітник піде з організації. Для них важливою є цінність якості життя, робота для таких людей в житті стоїть не на першому місці. Для них важливе багатство досвіду та різноманітність вражень.

Показники продовженої лояльності є найвищими в представників Першого покоління Незалежності. Якщо такому співробітнику вигідно залишатися працювати в даній організації, він буде працювати в ній досить довгий час. Він може не знати цілей і цінностей даної компанії, або вони можуть навіть протистояти його власним цінностям. Проте, якщо співробітника буде влаштовувати заробітна плата чи колектив, навіть не дивлячись на інші мінуси компанії він лишатиметься вірним їй, хоча би на поведінковому рівні.

Компонент нормативної лояльності є найвищим в представників покоління «перебудови», котре виховувалось в часи, коли загальні цінності ставилися вище особистих, коли в людей почуття морального, соціального та політичного обов'язку було високорозвиненим. В основі формування нормативної лояльності лежить почуття обов'язку щодо неї: відношення «Я повинен ...».

Слід зазначити, що з усіх компонентів лояльності в представників Другого покоління Незалежності найбільш розвинена емоційна лояльність: в компанії лишатиметься, бо хочу цього. Отриманий результат цілком закономірний з точки зору соціально-психологічних характеристик даного покоління.

Щодо специфіки впливу аспектів внутрішніх комунікацій в організації на лояльність персоналу різних поколінь, можна сказати наступне.

Для покоління «перебудови» найважливішим аспектом впливу на загальну лояльність є взаємодія в системі «керівник-підлеглий», зокрема відкритість та справедливості керівництва. Отримані дані підтверджуються як теоретично, так і нашими результатами щодо цінностей та мотиваційних потреб даного покоління.

Для першого покоління Незалежності важливим є аспект обміну інформації в організації: доступність, повнота, а також швидкість надходження інформації. Великі показники впливу виявлені також для фактору справедливості та відкритості керівництва. Отримані дані ще раз підтверджують значимість для них такої мотиваційної потреби як ясність цілей і критеріїв. Для них робота сприймається лише як сфера для заробляння грошей і затвердження їх соціального статусу.

Для Другого покоління Незалежності важливим виступає фактор міжособистісних взаємодій в організації, що відповідає такій мотиваційній потребі як соціальні контакти.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що приналежність до різних поколінь вимагає свідомого підходу до формування внутрішньо організаційних комунікацій, які, в свою чергу, разом із цінностями, притаманними для представників різних поколінь, формують лояльність персоналу. В ідеалі, розуміючи цю специфіку, ми можемо будувати такі стосунки із персоналом, які призведуть до формування саме ідентифікаційної лояльності.

Висновки. Організаційна лояльність є багатомірним конструктом, який має свою структуру та рівні, відображає відношення співробітника до організації, і формується під впливом багатьох факторів, в якості основи формування лояльності можуть виступати різні системи факторів.

Щоб відповідати викликам сучасної економіки, необхідно об'єктивне розуміння того, як конкурентна перевага організації залежить від її людських ресурсів. Управлінська філософія буде неповною без розуміння цінностей, що відображають прагнення зробити роботу співробітників більш значущою і захоплюючою. Належність співробітників до різних поколінь не уникнено накладає певну специфіку на формування системи цінностей та на ті очікування, що співробітники покладають на систему внутрішньо організаційних комунікацій. Прояв поваги до працівників в повсякденних робочих ситуаціях, врахування їх ціннісного поля та упереджень щодо комунікаційних патернів сприяє посиленню їх лояльності, що є основою постійної конкурентної переваги.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Агейкина В.В. Социально-психологические механизмы развития организационной приверженности персонала. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.05 – социальная психология. – Российский государственный социальный университет, Москва. – 2008. – 170 с.
- [2] Андрущенко О.В. Лояльность в организациях. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук по специальности 21.00.01 – теория, методология и история психологии. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва. – 2011. – 288 с.
- [3] Афанасьева А.Н. Исторический процесс и смена поколений // Преемственность поколений как социологическая проблема. М., – 1973. С. 20-27.
- [4] Баранская С.С. Организационная лояльность: культурно-исторический аспект // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – №4. – С. 76-82.
- [5] Брокгауз-он-лайн. Генеративная энциклопедия. Интернет версия. Цит [12.11.2014] URL: <http://www.agama.ru/bol/>
- [6] Германов И.А., Плотникова Е.Б. Измерение организационной лояльности персонала (опыт апробации методики Мейер-Аллен) // Вестник Пермского университета. – 2011. – №3. – С.106-111.
- [7] Глівенко С.В. Мотиваційні особливості представників бізнес-еліти в контексті вивчення теорії поколінь // Вісник «СумДУ». Серія «Економіка». – 2013. - № 4. – С. 140-145.
- [8] Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: Учебное пособие / О.Л. Гнатюк. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.
- [9] Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – Изд-во: Эксмо, 2011. – 893 с.
- [10] Доценко Е.В. Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции
- [11] Заболотна В.О. Психологічні основи управління персоналом. Навчальний посібник. – К.: Гнозис, 2010. – 248 с.
- [12] Лумпиева Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов. Цит [05.02.2015] URL: <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/>
- [13] Манина В. Психологические барьеры между сотрудниками разных поколений: практические решения // Справочник по управлению персоналом. – 2013. – № 10. – С. 10-17.
- [14] Мельникова Е.В. Лояльность персонала в обеспечении стратегической устойчивости организации // Universum: Экономика и юриспруденция: Электрон. научн. журн. – 2014. – № 7-8. Цит [11.11.2014] URL: <http://7universum.com/ru/economy/archive/item/1494>
- [15] Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд-во: А ТЕМП, 2009. – 944 с.
- [16] Ортега-и-Гассет Х. Тема нашего времени // Самосознание культуры и искусства XX века. Цит [15.12.2014] URL: <http://www.twirpx.com/>
- [17] Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алтейя, - 2000. – 288 с.
- [18] Mayer, R. Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment / R. Mayer, F. Schoorman // Academy of Management Journal. – 1992. – № 3.
- [19] Meed, M. Culture and Commitment. A study of the Generation Gap. New York, 1970.
- [20] Meyer, J., Allen N. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment // Human Resource Management Review. – 1991. – Vol. 1. №1. – P. 61–89.

REFERENCES

- [1] Ageykina, V. Socially-psychological mechanisms of organizational commitment of staff. Thesis for a candidate degree in psychological sciences, specialty 19.00.05 – social psychology. – Russian State Social University, Moscow. – 2008. – 170 p.
- [2] Andryushchenko, O. Loyalty in organizations. The thesis for the degree of candidate of sociological sciences in specialty 21.00.01 – Theory, Methodology and History of Psychology. – National Research University "Higher School of Economics", Moscow. – 2011. – 288 p.
- [3] Afanasyev, A. Historical process and change of generations // succession of generations as a sociological problem. M. – 1973. P. 20-27.

- [4] Baranska, S. Organizational loyalty: cultural and historical aspect of the problem // Scientific Humanitarian Studies. – 2011. – №4. – P. 76-82.
- [5] Brockhaus-on-line. Generative encyclopedia. Internet version. Quoted [12/11/2014] URL: <http://www.agama.ru/bol/>
- [6] Herman, I. Plotnikova EB Measuring of organizational loyalty of the staff (experience testing methodology Meyer Allen) // Bulletin of Perm State University. – 2011. – №3. – P. 106-111.
- [7] Hlivenko, S. Motivational characteristic of the business elite in the context of the study of the theory of generations // Bulletin "SSU". Series "Economy". – 2013. – № 4. – P. 140-145.
- [8] Hnatiuk, O. Basics of communication theory: Textbook / O.Hnatiuk. – M.: KNORUS, 2010. – 256 p.
- [9] Dal, V. Explanatory Dictionary of the Russian language. – Publishing House: Eksmo, 2011. – 893 p.
- [10] Dotsenko, E.V. Measuring adherence of company personnel using the questionnaire method // Materials of IV All-Russian scientific-practical conference "Psychology of business: personnel management in government organizations and commercial structures." Part 2 – St. Petersburg.: SE "Imaton", 2001. – 120 p.
- [11] Zabolotnaya, V.A. Psychological foundations of HR management. Textbook. – K.: gnosis, 2010. – 248 p.
- [12] Lumpieva, T., Volkov, A. Generation Z: psychological features of modern students. Quoted [05/02/2015] URL: <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/>
- [13] Manin, B. Psychological barriers between employees of different generations: practical solutions // Directory of Personnel Management. – 2013. – № 10. – P. 10-17.
- [14] Melnikova, E. The loyalty of the staff which ensure sustainability of the organization's strategic // Universum: Economics and Law: Electron. Scien. Zh. – 2014. – № 7-8. Quoted [11/11/2014] URL: <http://7universum.com/ru/economy/archive/item/1494>
- [15] Ozhegov, S.I. Shvedova, N.Y. Dictionary of Russian language. Publishing house: A TEMP, 2009. – 944 p.
- [16] Ortega-y-Gasset, H. Subject nashogo time // Consciousness of culture and art of the twentieth century. Quoted [15/12/2014] URL: <http://www.twirpx.com/>
- [17] Tolstoy, A.V. Experience of specific historical personality psychology. Petersburg.: Aletheia – 2000 – 288 p.
- [18] Mayer, R. Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment / R. Mayer, F. Schoorman // Academy of Management Journal. – 1992. – № 3.
- [19] Meed, M. Culture and Commitment. A study of the Generation Gap. New York, 1970.
- [20] Meyer, J., Allen, N. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment // Human Resource Management Review. – 1991. – Vol. 1. №1. – P. 61-89.

The phenomenon of staff loyalty in the context of different generations

V.A. Zabolotna

Abstract. In the article the author investigates problem of staff loyalty in organization in the context of specific value field that differentiate workers that belong to different generations. The problem of staff loyalty is critical in today's competitive environment, where organizations have to fight for talents. But to keep staff within the organization is not enough, because one of the characteristics of loyalty is the desire to make considerable efforts to get organizational results. The article, based on the research, differentiate the values of different generations and demonstrate their correlation with the formation of loyalty.

Keywords: *loyalty, internal organizational communication, generation, value field*

Психология частной жизни как инновационная проблема

И.Б. Котова¹, С.В. Недбаева^{2*}, Ф.Н. Аванесова³, Д.Н. Недбаев², Н.В. Барадакова⁴, И.В. Ткаченко⁴

¹ Институт образовательных технологий РАО, г. Сочи, Россия

² Армавирский социально-психологический институт, г. Армавир, Россия

³ Армавирский лингвистический социальный институт, г. Армавир, Россия

⁴ Армавирская государственная педагогическая академия, г. Армавир, Россия

*Corresponding author: lady.garbuzowa2011@yandex.ru

Paper received 17.06.15; Revised 23.06.15; Accepted for publication 30.06.15.

Аннотация. В статье показано, что частная сфера продолжает оставаться одной из глубинных экзистенциальных проблем, имеющих высокую личностную и научную востребованность. Авторы считают, что возврат интереса научной психологии к исследованию частной жизни стал возможным благодаря новой трактовке взаимосвязи индивидуального и социального в личности, которая стала реальной предпосылкой для ее изучения. Они обращают внимание на то, что частная жизнь человека не является независимой и обособленной, так как она отражает ментальные и этнические характеристики различных социальных групп и народов, их религиозные пристрастия, господствующие этические ценности, половые ориентации, семейные уклады. Авторы приходят к выводу, что без осмысления частной жизни человека невозможно говорить о его целостном рассмотрении. В психологической науке исследовательская проблематика, посвященная частной жизни, находится на стадии становления. Это делает ее инновационной.

Ключевые слова: психология, частная жизнь, инновации, субъектность, личность, личные переживания, человек, потребности, онтогенез, интерпретации, представления, студенты, адаптация, эмоциональная комфортность, тенденция, нервно-психическое напряжение, тревожность, самопринятие, формирование

Введение. Частная сфера, будучи наиболее закрытой стороной внутренней жизни человека, продолжает оставаться одной из глубинных экзистенциальных проблем, имеющих высокую личностную и научную востребованность. Частная жизнь человека выступает как условие развития других социальных сфер, как один из важнейших индикаторов ситуации, складывающейся в обществе, как способ реализации личных потребностей людей в комфортных условиях повседневного существования в кругу близких. Рассмотрение частной сферы человека сталкивается с широким кругом теоретических, методологических и методических проблем, без осмысления которых оно рискует быть неадекватным и эклектичным. Возврат интереса научной психологии к исследованию частной жизни стал возможным благодаря новой трактовке взаимосвязи индивидуального и социального в личности, которая стала реальной предпосылкой для ее изучения.

Краткий обзор публикаций по теме. Начатое в ряде последних десятилетий исследование субъектности личности и ее субъективной реальности (К.А. Абульханова-Славская, И.В. Абакумова, И.Г. Антипова, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, П.Н. Ермаков, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Т.П. Скрипкина, В.А. Татенкои др.), вернуло в исследовательский оборот проблемы, связанные с личными отношениями. Отсюда понятен возникший интерес к широкому спектру личных переживаний человека. Частная жизнь человека не является независимой и обособленной. Она отражает ментальные и этнические характеристики различных социальных групп и народов, их религиозные пристрастия, господствующие этические ценности, половые ориентации, семейные уклады. Без осмысления частной жизни человека невозможно говорить о его целостном рассмотрении. Личные потребности занимают ключевые позиции в иерархической системе потребностей на многих этапах онтогенеза. Их реализация зачастую выступает главным мотивирующим фактором, заставляющим человека усложнять цели личностного саморазвития, карьерной успешности.

В психологической науке исследовательская проблематика, посвященная частной жизни, находится на стадии становления. К настоящему времени проведены исследования, позволившие с позиции психологической науки конкретизировать феноменологию частной жизни, обозначить основные векторы ее изучения (Ибрагимов Д.Я., Ибрагимов Х.Ш., Котова И.Б., Канаркевич О.С., Шиянов Е.Н., Шаков А.М.). Одним из таких векторов могут выступить субъектные представления о ценности частной жизни. Отсутствие исследований об особенностях представлений студентов о ценностях частной жизни в сочетании со значимостью данного периода становления ценностных структур личности обусловили постановку следующей проблемы исследования: каковы психологические особенности формирования представлений о ценностях частной жизни у студентов вуза? Цель исследования: изучить психологические особенности формирования представлений студентов о ценностях частной жизни.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (опрос, беседа, самооценка, экспертная оценка, метод семантических универсалий, метод семантического дифференциала, тестирование, формирующий эксперимент); методы математико-статистической обработки результатов (методы факторного и корреляционного анализа, t-критерий Стьюдента). В исследовании реализовано целостное изучение психологических особенностей формирования представлений студентов о ценностях частной жизни. Разработана психологическая трактовка представлений студентов о ценностях частной жизни. Представлено детальное описание эмпирически установленных элементов частной жизни и их качественных характеристик, содержащихся в субъектных представлениях студентов. Обозначены подпространства представлений студентов о ценностях частной жизни. Выделены наиболее субъективно значимые для студентов элементы частной жизни и их характеристики. Определены субъективные основания отнесения феномена к пространству частной жизни. На эмпирической основе установлена и содержательно

раскрыта структура представлений студентов о ценностях частной жизни, включающая оценку надежности, безопасности и ресурсность частной жизни. Выявлены личностные корреляты представлений студентов о ценностях частной жизни, к которым на достоверном уровне относятся ощущение осмысленности существования, адаптация и эмоциональная комфортность, на уровне тенденции – нервно-психическое напряжение, тревожность и самопринятие студентов. На практике установлена возможность целенаправленного формирования представлений студентов о ценностях частной жизни на базе проведения комплекса психологических мероприятий, включающего меры психодиагностического, просветительского, коррекционно-развивающего и психолого-консультативного характера. Установлены основные направления психологического консультирования студентов в рамках формирования у них представлений о ценности частной жизни.

Научная новизна исследования заключается в том, что предложена психологическая интерпретация представлений студентов о ценностях частной жизни в качестве психологических образований, на внутреннем уровне представляющих собой личностную проекцию ее особенностей на актуальное пространство жизнедеятельности и имеющих индивидуальные приоритеты организации субъектной активности. Согласно занятой позиции, данные представления студентов концентрируются вокруг ценностей, характеризующих наиболее значимые для них аспекты частной жизни. Выявлены содержательные элементы и качественные характеристики ценностей частной жизни, значимые в представлениях студентов. Установлено, что ценности частной жизни у них формируются на основе сочетания подпространств частных переживаний, частных действий, частных отношений и физиологических аспектов. В качестве наиболее значимых компонентов частной жизни студентов вуза определены частные переживания (особенно, переживания привязанностей, страха и счастья) с определенными качественными характеристиками (важность, интимность, безопасность и ресурсность) компонентов частной жизни. Эмпирически подтверждено единство содержания и качественных особенностей ценностей частной жизни, значимых для студентов. Выявлена и содержательно раскрыта структура представлений студентов вуза о ценностях частной жизни, в соответствии с которой она воспринимается через параметры надежности, безопасности и ресурсности. На эмпирической основе установлено, что к личностным коррелятам представлений студентов о ценностях частной жизни относятся: ощущение бессмысленности существования, адаптация и эмоциональная комфортность. Прослеживается также тенденция к их связи с нервно-психическим напряжением, с тревожностью и с самопринятием студентов. На опытной основе определена возможность целенаправленного формирования представлений студентов о ценностях частной жизни. Конкретизированы направления консультативного содействия студентам в рамках формирования их представлений о ценностях частной жизни.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что нами расширена теоретико-эмпирическая база исследовательского пространства психологии част-

ной жизни; разработана интерпретация представлений студентов о частной жизни как психологических образований, которые представляют личностную проекцию ее особенностей на актуальное пространство жизнедеятельности и имеющего индивидуальные ценностные приоритеты организации субъектной активности; выявлены ценностно-значимые для студентов вуза элементы и качественные характеристики частной жизни; определены подпространства частной жизни, субъективно значимые для студентов вуза. Обнаружены личностные корреляты субъектных представлений студентов о ценностях частной жизни, в качестве которых выступили ощущение осмысленности существования, адаптация и эмоциональная комфортность; эмпирически подтверждена возможность целенаправленного формирования представлений студентов о ценностях частной жизни средствами психологических практик.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что нами разработан и апробирован пакет исследовательских методов и методик, применение которых позволяет получать комплексный материал о психологических особенностях сформированных у студентов представлений о ценностях частной жизни; собран эмпирический материал, характеризующий содержательную и качественную стороны представлений студентов о ценностях частной жизни, который может быть использован в последующих сравнительно-сопоставительных исследованиях по соответствующей проблематике; получены эмпирические данные о сформированных у студентов приоритетах ценностей частной жизни, которые способны получить применение в практике коррекционно-развивающей работы с ними. Разработанная программа «Формирование представлений студентов о ценностях частной жизни» может использоваться в практике формирующей деятельности психологической службы вузов; выявленные направления просветительской деятельности, принципы и блоки групповой коррекционно-развивающей работы, блок проблем, образующих консультативную практику по вопросам ценностей частной жизни, способны усилить эффект психологического содействия студентам при возникновении проблем, связанных с формированием у них ценностей частной жизни.

Ценностные представления рассматриваются в качестве «ядра» ценностной сферы человека. Выступая субъектным отражением различных аспектов мира, себя и организации своей жизнедеятельности, имеющим явно выраженную ценностную окраску, ценностные представления характеризуются содержательными и динамическими особенностями, определяющими характер их воздействия на человека и его деятельность. Концентрируя в себе смысловое объяснение предметного содержания конкретной ценности, ценностные представления продуцируют построение остальных ценностных форм – ценностных ориентаций, ценностных отношений и ценностного поведения. Приоритеты выбора данной исследовательской проблематики обусловлены научной рефлексией роли, реализуемой ценностными структурами в жизнедеятельности человека. Мы исходили из полифункциональности ценностей (Ядов В.А., Здравомыслов А.Г., Ольшанский В.Б. и др.). Основной их функцией выступает регуляция направленности интересов, отношений

и поведенческой активности человека в системе организации им ценностно-смыслового отражения действительности, прогнозировании и реализации взаимодействия с природной и социальной средой. Информационная функция ценностей заключается в их способности визуализировать реальные отношения человека. Прогностическая функция ценностей видится в заложенном в них прогнозе предстоящей деятельности активности субъекта. Ценностная сфера в единстве своих проявлений определяет основу сознания и субъектного поведения, развитие и формирование личности.

Образование ценностей не является одномоментным процессом и обладает «возрастной сензитивностью» (Низовских Н.А.). Период обучения в вузе является наиболее перспективным для изучения ценностных представлений человека, т.к. в этот период происходит интенсивное становление его мировоззрения, сопровождающееся выработкой основных ценностных ориентаций. Сфера представлений о частной жизни на текущий период развития психологии остается наименее охваченной исследовательским интересом. На сегодняшний день имеются только единичные публикации по данной проблеме (Котова И.Б., Шиянов Е.Н., Ибрагимова Д.Я., Ибрагимова Х.Ш.). Основываясь на теоретико-практических подходах к пониманию сущности сферы частной жизни, мы сделали попытку разработать ее интерпретацию, позволяющую использовать инструментарий психологической науки для ее изучения в ценностном преломлении. Под сферой частной жизни, согласно нашим представлениям, целесообразно понимать один из аспектов жизнедеятельности человека, наполненный личными, сокровенными, интимными смыслами, противопоставляемый сфере его публичной жизни.

Результаты и их обсуждение. Теоретический анализ проблемы показал, что ценности частной жизни составляют собой мало изученное исследовательское пространство. Единичные исследования, реализованные на эмпирической основе по данной проблематике, освещают лишь отдельные грани этой сложной проблематики. Очевидность необходимости изучения ценностного пространства частной жизни субъектов, находящихся в периоде наиболее интенсивного оформления всех личностных структур, послужила поводом к эмпирическому выяснению психологических особенностей представлений студентов о ценностях частной жизни. Первым шагом практической части нашего исследования явилось выявление спектра представлений о частной жизни, сформированного у студентов эмпирической выборки. Опрос студентов позволил выявить спектр составляющих частной жизни, которые закрепились в представлениях студентов. Установленные по его итогам представления студентов о составляющих частной жизни были нами обозначены в качестве элементов ее подпространств. Полученный список составляющих частной жизни по итогам работы экспертов был разбит на пять подпространств: подпространство частных переживаний человека (вера, духовность, зависимости, зависть, настроение, привязанности, прошлое, ревность, совесть, сомнения, страхи, счастье, тревога); подпространство частных действий (измена, мечты, мысли, надежды, ожидания, отдых, планы, привычки, секс, хобби); подпространство частных отношений (дети, дружба, жена, любовь, муж, родственники, семья, супружество); подпространство материального благополучия (деньги, драгоценности, жилье, подарки, собственность, успех); подпространство физиологических аспектов частной жизни человека (аппетит, внешность, здоровье).

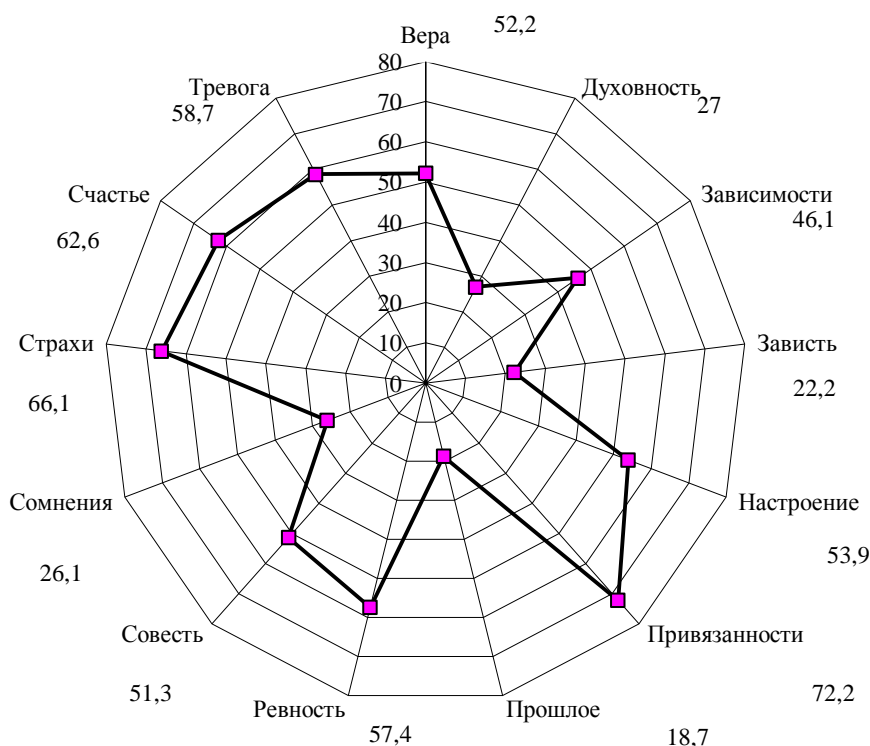


Рис. 1. Процентное распределение элементов подпространства частных переживаний в представлениях студентов. Наиболее емким подпространством частной жизни в представлениях студентов оказалась сфера частных переживаний.

переживаний человека (рис. 1). Частная жизнь как один из аспектов жизнедеятельности человека, играющий значительную роль в его благополучии, в полной мере «насыщена» различного рода переживаниями. Содержательный анализ полученного распределения показал, что переживания, вошедшие в эмпирически полученный нами список, могут рассматриваться по своим характеристикам в качестве универсальных, т.к. возникают, в принципе, в ответ на широкий спектр различных раздражителей. Среди них наибольший удельный вес получили переживания привязанностей, страха и счастья. Подпространство частных действия в представлениях студентов образуется, преимущественно, направленностью на будущее. В состав представлений о ценностях частной жизни студентов вуза вошли также подпространства частных отношений, материального благополучия и физиологических характеристик человека.

Выводы. Содержательный анализ параметров, кото-

рыми определяются элементы частной жизни, позволяет сделать вывод, что частная жизнь в представлениях студентов – это не просто нечто абстрактно значимое для них. Частную жизнь образуют элементы, которые естественно вплетаются в жизнь студентов. Они воспринимаются в качестве «своих», «близких» и «дорогих». При оценке частной жизни проявляется также оппозиция «свое – чужое», являющаяся изначально данным человеку критерием, по которому воспринимается реальность окружающего человека мира (Баляникова О.В., 2010). Все, что выходит за рамки частной жизни, наделяется более или менее четко выраженным статусом чужого. Отметим также, что надделение частной жизни статусом «свое» свидетельствует о достаточной устойчивости ее сущностных особенностей в представлениях студентов. Изучение представлений студентов о ценностях частной жизни носит целостный характер, позволяя выявить смысловые линии, структурирующие рассматриваемые представления.

Psychology of privacy as an innovative problem

I.B. Kotova, S.V. Nedbaeva, F.N. Avanesova, D.N. Nedbaev, I.V. Tkachenko, N.V. Baradakova

Abstract. The authors show that the private sphere continues to be one of the deepest existential problems of high personal and scientific relevance.

The authors believe that the return of interest in scientific psychology to the study of private life has been made possible thanks to a new interpretation of the relationship of the individual and the social in the individual, which has become a real prerequisite for its study.

They pay attention to the fact that the private life of a person is not independent and isolated, as it reflects the mental and ethnic characteristics of the different social groups and peoples, their religious preferences, prevailing ethical values, sexual orientation, family life. The authors conclude that without thinking about the private life of a person you can not speak about its holistic consideration. In psychological science research problem devoted to private life is in its infancy. That makes it innovative.

Keywords: *psychology, privacy, innovation, subjectivity, personality, personal experiences, a person needs, ontogeny, interpretation, presentation, students, adaptation, emotional comfort, trend, mental stress, anxiety, self-acceptance, formation*

Специфіка емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій

І.Г. Кошлань*

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського», м. Одеса, Україна

*Corresponding author. E-mail: koshlanirina@ukr.net

Paper received 01.06.15; Revised 06.06.15; Accepted for publication 15.06.15.

Анотація. У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження емоційного інтелекту у співвідношенні з акцентуаціями особистості. Вивчено характер взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та акцентуацій особистості. Проаналізовано специфіку емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій. Доведено, що певний тип акцентуації особистості певним чином співвідноситься з особливостями емоційного інтелекту, що виявляється як в специфічному поєднанні його показників, так і в рівнях, котрих вони досягають.

Ключові слова: емоційний інтелект, тип акцентуації, гіпертимічний тип, дистимічний тип, емотивний тип, екзальтований тип

Вступ За даними багатьох психологів, а також за результатами наших власних досліджень акцентуації особистості є надто поширеними у теперішній час, що робить вивчення психологічних особливостей акцентуованої особистості актуальним і значущим.

Короткий огляд публікацій з теми У найбільш лаконічному вигляді акцентуацію представлено як дисгармонійність розвитку характеру, гіпертрофовану вираженість окремих його рис, що обумовлює підвищену вразливість особистості відносно певного роду впливів та утруднює її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях [2]. На думку К. Леонгарда, в акцентуованих особистостях потенційно закладені можливості як соціально позитивних досягнень, так і соціально негативних [2]. К.Леонгардом виділено 10 основних типів акцентуованих особистостей: демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий, гіпертимічний, дистимічний, тривожний, циклотимічний, екзальтований, емотивний. Незважаючи на те, що психологічні особливості акцентуованої особистості у сучасній психологічній літературі представлені досить повно (Альошина І.Ш., 2003; Базилевич Н.Г., 2013, Вакаріна С.Ф., 2002; Жихарева Є.В., 2006; Кошлань І.Г., 2013; 2014) Моросанова В.І., 2007; Морозюк С.І., 2000; Романова О.В., 2009; Саннікова О.П., 1983; 2004; Фантіна С.Г., 2001; та інше), особливості емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій досліджено недостатньо.

Проте, вивчення емоційного інтелекту в останні десятиріччя пригортає значну увагу наукової психологічної спільноти. Дослідженням даного феномену займалися такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Барон (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Х. Вайсбах і У. Дакс (емоційний інтелект як уміння “інтелектуально” керувати своїм емоційним життям), Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей) та інші.

У вітчизняній психології ідея єдності афективних та інтелектуальних процесів знайшла своє відображення у працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомірова та інших. Певні передумови вивчення емоційного інтелекту були закладені О.П. Санніковою, О.А. Кисельовою у зв'язку з дослідженням психологічної проникливості як багаторівневої властивості особистості, пов'язаної зі стійкими характеристиками емоційності. Одним з перших дослідників емоційного інтелекту на пострадянсь-

кому просторі став Д.В. Люсін, який представив двокомпонентну теорію даного феномену. І.М. Андрєєва розглянула передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності його компонентів, а також його взаємозв'язки з іншими психологічними феноменами та проблему прогностичної цінності емоційного інтелекту. Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига висунули критерії емоційного інтелекту, описали ієрархічну структуру рівнів його сформованості. Т.П. Березовська довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання. А.А. Панкратова провела аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту і здібностей, що входять до його складу. С.П. Дерев'янка встановив ефективність використання психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту.

В даному дослідженні ми спираємось на визначення емоційного інтелекту як здатності до розуміння та управління емоціями, як власними, так і чужими, запропоноване Д.В. Люсіним [3]. Оскільки у літературі доведено [1, 3], що особистісні характеристики впливають на рівень та індивідуальні особливості емоційного інтелекту, ми припустили, що особи, які розрізняються за типом акцентуації, мають особливості й у проявах емоційного інтелекту.

Метою нашого дослідження було теоретичне та емпіричне вивчення особливостей емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій особистості.

Матеріали і методи У дослідженні емоційного інтелекту у співвідношенні з акцентуаціями особистості взяли участь 60 осіб у віці 25-45 років – слухачі денної та заочної форми навчання відділення перепідготовки кадрів зі спеціальності «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». Діагностичні процедури та первинна обробка даних були здійснені слухачем відділення перепідготовки кадрів за спеціальністю «Психологія» Н.Є. Костюк під час виконання випускної роботи під нашим керівництвом.

В якості діагностичного інструментарію для вивчення емоційного інтелекту був обраний «Опитувальник емоційного інтелекту (ЕмІн)» Д.В. Люсіна [3], для визначення акцентуацій особистості – опитувальник Г. Шмішека [4].

Результати та їх обговорення Для встановлення зв'язків між показниками емоційного інтелекту та показниками акцентуацій особистості був проведений кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту до-

бутку моментів Пірсона (P), який розраховувався за допомогою програми SPSS 13.0 for Microsoft Windows. Як показники емоційного інтелекту були використані наступні: розуміння чужих емоцій (MP), управління чужими емоціями (МУ), розуміння своїх емоцій (BP), управління своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (BE), міжособистісний емоційний інтелект (MEI), внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ), розуміння емоцій (PE), управління емоціями (УЕ), загаль-

ний рівень емоційного інтелекту (ЗЕІ). Як показники акцентуації особистості були обрані: гіпертимічний (Г), дистимічний (Дист), циклотимічний (Ц), збудливий (Зб), емотивний (Ем), екзальтований (Ек), тривожний (Т), демонстративний (Дем), педантичний (П), застрягаючий (Зс).

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційного інтелекту та показниками акцентуації особистості представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційного інтелекту та акцентуації особистості

	Г	Дист	Ц	Зс	Ем	Ек	Т	Дем
MP	272#			-289#			-356*	
МУ	298#	-331*		-326#			-324#	283#
BP			-652*	-507*	-254#	-457*	-320#	
ВУ	333*	-292#	-408*	-455*		-417*	-415*	292#
BE			-458*	-468*		-280#	-296#	
MEI	322#	-268#		-347*			-384*	
ВЕІ			-603*	-574*	-273#	-462*	-417*	
PE			-500*	-502*		-343*	-434*	
УЕ	295#	-278#	-407*	-508*		-353*	-421*	
ЗЕІ	256#		-488*	-559*		-385*	-471*	

Примітка:

1) У таблиці нулі й коми опущені; 2) * кореляція значима на рівні 0.01 ($p \leq 0,01$); # кореляція значима на рівні 0.05 ($p \leq 0,05$).

З таблиці видно, що між показники емоційного інтелекту та показниками акцентуації особистості існують значимі кореляційні зв'язки. Так, показник гіпертимічної акцентуації (Г) має додатні зв'язки на 5% рівні з показниками розуміння чужих емоцій (MP), управління чужими емоціями (МУ), міжособистісного емоційного інтелекту (MEI), управління емоціями (УЕ), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) і на 1% рівні ($p \leq 0,01$) з показником управління своїми емоціями (ВУ). Між показником дистимічної акцентуації (Дист) наявний від'ємний кореляційний зв'язок ($p \leq 0,05$) з показниками управління своїми емоціями (ВУ), міжособистісного емоційного інтелекту (MEI), управління емоціями (УЕ) та з показником управління чужими емоціями (МУ) на 1% рівні ($p \leq 0,01$). Показник циклотимічної акцентуації (Ц) має від'ємні зв'язки ($p \leq 0,01$) з показниками розуміння своїх емоцій (BP), управління своїми емоціями (ВУ), контролю експресії (BE), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ), розуміння емоцій (PE), управління емоціями (УЕ), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ). Показник застрягаючої акцентуації (Зс) має від'ємний зв'язок на 5% рівні ($p \leq 0,05$) з показниками розуміння чужих емоцій (MP), управління чужими емоціями (МУ) і на 1% рівні ($p \leq 0,01$) з показниками розуміння своїх емоцій (BP), управління своїми емоціями (ВУ), контролю експресії (BE), міжособистісного емоційного інтелекту (MEI), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ), розуміння емоцій (PE), управління емоціями (УЕ), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ). Показник емотивної акцентуації має від'ємні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05$) з показниками розуміння своїх емоцій (BP) ($p \leq 0,05$), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ) ($p \leq 0,05$). Показник екзальтованої акцентуації від'ємно корелює з показниками розуміння своїх емоцій (BP) ($p \leq 0,01$), управління своїми емоціями (ВУ) ($p \leq 0,01$), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ) ($p \leq 0,01$), розуміння емоцій (PE) ($p \leq 0,01$), управління емоціями (УЕ) ($p \leq 0,01$), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) ($p \leq 0,01$), контролю

експресії (BE) ($p \leq 0,05$). Показник тривожної акцентуації (Т) має зворотний зв'язок з усіма показниками емоційного інтелекту, а саме: розуміння чужих емоцій (MP) ($p \leq 0,01$), управління чужими емоціями (МУ) ($p \leq 0,05$), розуміння своїх емоцій (BP) ($p \leq 0,05$), управління своїми емоціями (ВУ) ($p \leq 0,01$), контролю експресії (BE) ($p \leq 0,05$), міжособистісного емоційного інтелекту (MEI) ($p \leq 0,01$), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (ВЕІ) ($p \leq 0,01$), розуміння емоцій (PE) ($p \leq 0,01$), управління емоціями (УЕ) ($p \leq 0,01$), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ) ($p \leq 0,01$). Показник демонстративної акцентуації (Дем) має додатний зв'язок з показниками управління чужими емоціями (МУ) і управління своїми емоціями (ВУ) на 5% рівні.

На наступному етапі емпіричного дослідження для проведення якісного аналізу було зроблено угруповання досліджуваних за типами акцентуації. Найбільш численними виявились наступні групи: група осіб з гіпертимічним типом акцентуації (Г), група осіб з дистимічним типом акцентуації (Дист), група осіб з емотивним типом акцентуації (Ем), група осіб з екзальтованим типом акцентуації.

Для того, щоб вивчити особливості емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуації, було використано метод «профілів». На рис. 2 представлені профілі емоційного інтелекту осіб з різними типами акцентуації.

При аналізі профілів насамперед нас цікавили значимі відмінності в однойменних показниках. На осі (X) розташовані показники усіх субшкал емоційного інтелекту, на осі (Y) їх значення, виражені в процентах. Середня лінія ряду проходить через 50 процентів. Значення, що лежать у площині вище середньої лінії ряду, характеризують високі показники емоційного інтелекту. Про яскраву виразність відповідного показника свідчать значення вище 75-ти процентів. Значення показників нижче середньої лінії ряду свідчать про низькі показники емоційного інтелекту. Значення кожної крапки на графіку являє собою середню арифметичну відповідних показників.

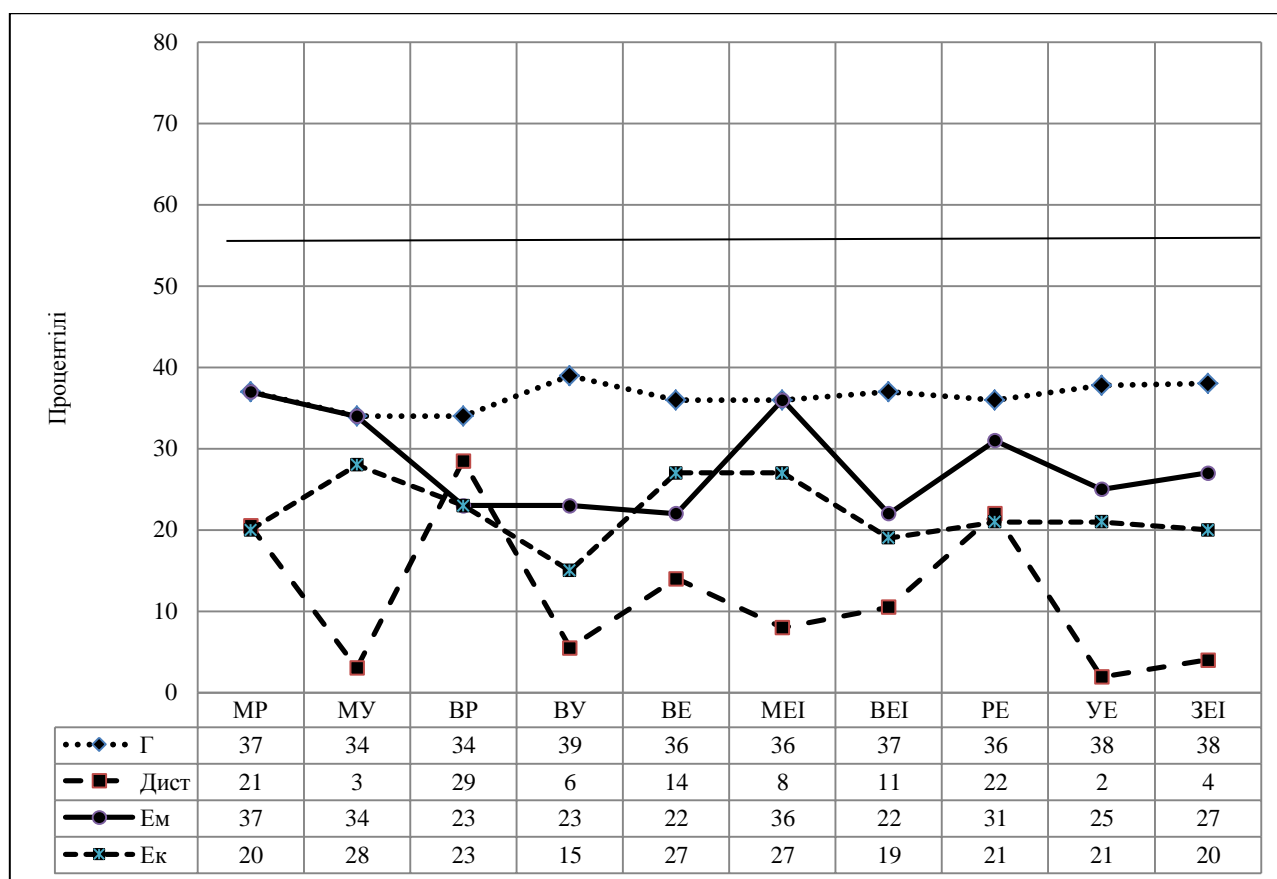


Рис 2. Профілі емоційного інтелекту осіб з різними типами акцентуацій особистості

Аналіз отриманих профілів показав, що кожна досліджувана група осіб - представників різних типів акцентуацій характеризується специфікою емоційного інтелекту, що проявляється як в специфічному поєднанні параметрів, так і в рівнях, котрих досягають показники. Це відбивається, перш за все, в особливостях конфігурації кожного профілю і його розташуванні відносно середньої лінії ряду, що наголошується візуально, а також в наявності статистично значимих відмінностей (за t - критерієм Ст'юдента) між однойменними показниками профілів. Комп'ютерна обробка даних відбувалась за допомогою статистичного пакету SPSS 13.0 for Microsoft Windows. Профілі емоційного інтелекту порівнювались попарно. Висновки про наявність відмінностей між двома порівнюваними групами робився тільки у тому випадку, якщо статистична вірогідність відмінностей (Sig) була не менше 0.05.

Візуальний аналіз профілів емоційного інтелекту свідчить про те, що всі показники емоційного інтелекту досліджуваних груп акцентуантів розташовані нижче середньої лінії ряду.

Для більш детального вивчення особливостей емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій показники емоційного інтелекту були ранжовані за ступенем їх вираженості (від більших показників до менших) у кожному профілі представників різних типів акцентуацій.

Порівняння та аналіз профілів емоційного інтелекту, наші спостереження за досліджуваними, бесіди з ними, дозволили встановити наступні особливості емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій.

Профіль емоційного інтелекту у представників *гіпертимічного типу* (Г) характеризується однорідністю середніх значень за всіма шкалами емоційного інтелекту: розуміння чужих емоцій (MP), управління чужими емоціями (MU), розуміння своїх емоцій (BP), управління своїми емоціями (BU), контроль експресії (BE), міжособистісний емоційний інтелект (MEI), внутрішньо особистісний інтелект (BEI), розуміння емоцій (PE), управління емоціями (UE) та загальним показником емоційного інтелекту (ZEI). Профіль розташований близько середньої лінії ряду, що свідчить про середній рівень емоційного інтелекту осіб з гіпертимічним (Г) типом акцентуації. Найбільш вираженими в них виявились показник управління своїми емоціями (BU), управління емоціями (UE) та загальний показник емоційного інтелекту (ZEI). Дані показники є найвищими у вибірці.

Профіль емоційного інтелекту у представників *дистимічного типу* (Дист) характеризується мінімальними значеннями за всіма шкалами емоційного інтелекту: розуміння чужих емоцій (MP), управління чужими емоціями (MU), розуміння своїх емоцій (BP), управління своїми емоціями (BU), контроль експресії (BE), міжособистісний емоційний інтелект (MEI), міжособистісний емоційний інтелект (BEI), розуміння емоцій (PE), управління емоціями (UE) та загальним показником емоційного інтелекту (ZEI). Профіль розташований нижче середньої лінії ряду, що свідчить про низький рівень емоційного інтелекту осіб з дистимічним (Дист) типом акцентуації. Всі показники найнижчі у вибірці.

Профіль емоційного інтелекту у представників *емоційного типу* (Ем) характеризується неоднорідністю середніх і низьких значень за шкалами емоційного інтелекту: показники розуміння чужих емоцій (МР), управління чужими емоціями (МУ), міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), розуміння емоцій (РЕ) мають значення близькі до середніх, показники розуміння своїх емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (ВЕ), внутрішньоособистісний інтелект (ВЕІ), управління емоціями (УЕ) та загальний показник емоційного інтелекту (ЗЕІ) мають низькі значення.

Профіль емоційного інтелекту у представників *екзальтованого типу* (Ек) характеризується переважно низькими значеннями за всіма шкалами емоційного інтелекту: розуміння чужих емоцій (МР), управління чужими емоціями (МУ), розуміння своїх емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (ВЕ), міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), внутрішньо особистісний інтелект (ВЕІ), розуміння емоцій (РЕ), управління емоціями (УЕ) та загальним показником емоційного інтелекту (ЗЕІ). Найнижчі значення мають показники управління своїми емоціями (ВУ) та внутрішньоособистісний інтелект (ВЕІ).

Висновки

1. В результаті кореляційного аналізу було встановлено, що між показниками емоційного інтелекту та показниками акцентуацій особистості існують значимі додатні та від'ємні кореляційні зв'язки. Показники гіпертимічної та демонстративної акцентуацій виявили виключно додатні взаємозв'язки з усіма показниками емоційного інтелекту, проте показники дистимічної, циклотимічної, застрягаючої, емотивної, тривожної та екзальтованої акцентуацій – виключно від'ємні кореляційні взаємозв'язки.
2. На підставі якісного аналізу (метод «профіль») виявлено, по-перше, що у всіх представників груп акцентуантів показники емоційного інтелекту нижче середніх, по-друге, кожному типу акцентуації відповідають певні особливості емоційного інтелекту. Ці особливості проявляються у специфіці поєднання його показників, та рівнях, яких вони досягають.
3. Виявлені в нашому дослідженні особливості емоційного інтелекту у представників різних типів акцентуацій повністю узгоджуються з їх психологічними характеристиками, отриманими у відомих дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
- [2] Леонгард К. Акцентуированные личности. / Карл Леонгард. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
- [3] Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика, 2006. – № 4. – С. 3 – 22.
- [4] Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум. / Артур Александрович Реан. – Спб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006-416 с.

REFERENCES

- [1] Andreeva, Y.N. Emotional intelligence as the phenomenon of modern psychology / Y.N. Andreeva. – Novopolotck: PGU, 2011. – 388 p.
- [2] Leonhard, K. Accentuated personality / Karl Leonhard. - Rostov-na-Donu: Fenyks, 2000. – 544 p.
- [3] Lyusyn, D.V. A new technique for measuring emotional intelligence: questionnaire of emotional intelligence // Psychological diagnostics, 2006. – № 4. – P. 3 – 22.
- [4] Rean, A.A. Psychology and psychological testing of personality. Theory, methods, research, workshop / Artur Aleksandrovich Rean. – Spb: Praym-EVROZNAK, , 2006-416 p.

Specificity of emotional intelligence among representatives of various types of accentuation

I.G. Koshlan

Abstract. The article presents the results of theoretical – empirical study of emotional intelligence in relation to the accentuation of personality. The character of the relationship between indices of emotional intelligence and the accentuation of personality is studied. The specific features of emotional intelligence among representatives of various types of accentuation are analyzed. It is proved that a certain type of personality accentuation correlates in a certain way with features of emotional intelligence, which is manifested in a particular combination of its indices and the levels they reach.

Keywords: *emotional intelligence, a type of accentuation, hyperthymic type, dysthymic type, emotive type, excitable type*

Гендерні аспекти суб'єктивного благополуччя особистості

А.В. Курова*

Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

*Corresponding author. E-mail: nastusha-k@ukr.net

Paper received 16.06.15; Revised 22.06.15; Accepted for publication 26.06.15.

Анотація. Стаття присвячена вивченню проблеми суб'єктивного благополуччя особистості, яке розглядається як складне соціально-психологічне утворення, враховуючи його гендерні аспекти. Були вивчені гендерні різні типи внутрішньої та зовнішньої мотивації, різні показники "емоційності комунікативної" та був досліджений їх вплив на відчуття щастя, або суб'єктивного благополуччя особистості.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, щастя, зовнішня та внутрішня мотивація, позитивна психологія

Вступ. Дослідження суб'єктивного благополуччя засновано на парадигмі позитивної психології. Так, згідно з К. Петерсоном та М. Селігманом в позитивній психології предметом дослідження виступають ті психологічні феномени, які роблять життя людини гідним того, щоб жити [5]. Цей напрям досліджень у галузі психології особистості вийшов із традиційних рамок клінічної, соціальної, вікової психології і має своїм завданням дослідити *природу людського щастя*, силу надії, фундаментальні людські прагнення, які спрямовують життя у пошуках змісту. В останні роки позитивній психології приділяється велика увага: зарубіжні дослідники концентруються на тих перспективних напрямках, які вимальовуються у становленні позитивної психології на початку XXI століття.

Огляд публікацій за темою. Перелік найбільш відомих і визнаних представників зарубіжної позитивної психології, з якими пов'язують її розвиток, містить імена А. Бандури, який досліджує проблему суб'єктивної ефективності людини, Е. Діннера – проблему суб'єктивного благополуччя, К. Петерсона і М. Селігмана – "сильні" риси характеру, К. Ріфф - психологічне благополуччя, С.Р. Шнайдера – проблему дослідження надії; Фредріксон - роль позитивних емоцій у зумовленні здоров'я і благополуччя людини тощо.

В рамках позитивної психології розглядається проблема сутності психічного здоров'я та дослідження комплексу особистісних факторів, що забезпечують оптимальне функціонування особистості.

Е. Дінер у своїх роботах ввів поняття "суб'єктивне благополуччя" [4]. Суб'єктивне благополуччя складається з трьох основних компонентів: задоволення, приємні емоції і неприємні емоції, всі ці три компоненти разом формують єдиний показник суб'єктивного благополуччя. Так, виділяються когнітивні (інтелектуальна оцінка задоволеності різними сферами свого життя) та емоційні (наявність поганого чи хорошого настрою) сторони самоприйняття. Е. Дінер вважав, що більшість людей, так чи інакше оцінюють те, що з ними трапляється в дихотомічному вигляді "добре – погано", і така інтелектуальна оцінка завжди має відображатися відповідною емоцією. Суб'єктивне благополуччя покликане відображати рівень задоволення людини, тобто автор зрівнює суб'єктивне благополуччя з переживанням щастя.

Таким чином, можна стверджувати, що людина має високий рівень суб'єктивного благополуччя, якщо в більшості випадків вона відчуває задоволення від

життя, і тільки в окремих ситуаціях вона переживає неприємні почуття.

Високий рівень соціального благополуччя передбачає, що суб'єкт відчуває себе комфортно в оточенні інших людей, впевненість у власних можливостях самоактуалізації у цьому оточенні; сприймає соціальне оточення, в якому людина перебуває, як упорядковане та відчуває себе частиною цього соціального оточення, яке дає можливість зробити певний соціальний внесок.

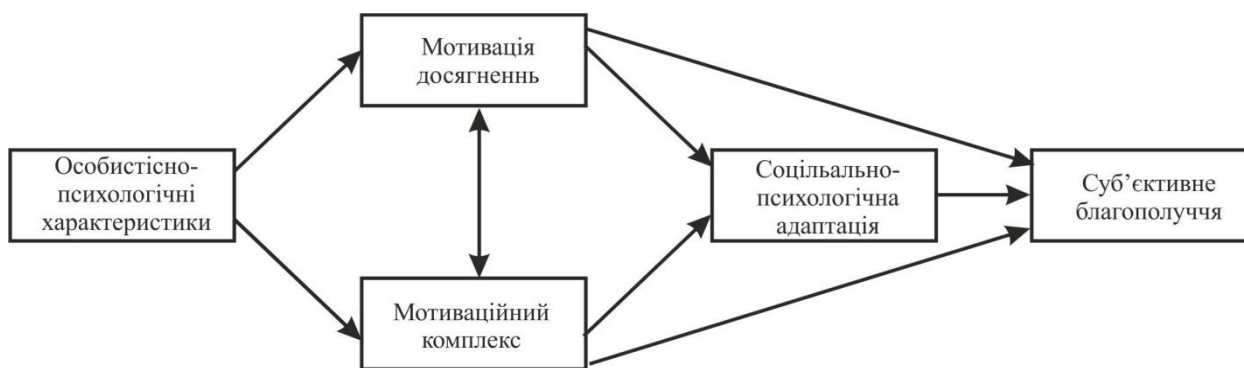
Також ємне та повне з психологічної точки зору є визначення суб'єктивного благополуччя, надане С.Д. Ріфф, яка розуміє даний феномен як багатфакторний конструкт, що представляє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних та духовних чинників [6]. За її висновками, суб'єктивне благополуччя – це складний "продукт", який виступає результатом впливу генетичної схильності, середовища та особливостей індивідуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктивне благополуччя особистості являє собою складне соціально-психологічне утворення, яке містить емоційні, когнітивні та конативні компоненти, що формуються в процесі соціально-психологічної діяльності, в системі реальних відносин особистості к об'єктам навколишньої дійсності і що складаються на основі соціально-психологічних настанов, цінностей та стратегій поведінки. На суб'єктивне благополуччя особистості впливають внутрішні (цінності та смислові утворення особистості, соціально-психологічні настанови, стратегії поведінки) та зовнішні (умови соціалізації) чинники (Е.Е. Бочарова [2, с. 227]).

Для емпіричного дослідження проблеми суб'єктивного благополуччя студентів-психологів необхідно було зосередити увагу на детальному огляді терміну "суб'єктивне благополуччя" та розгляду його структурної схеми. Виходячи з вищенаведених положень, ми припустили, що формування суб'єктивного благополуччя особистості відбувається послідовно. Базовими індивідуально психологічними якостями виступають індивідуально-типологічні чинники, які, в свою чергу, формують вплив на мотиваційну сферу особистості.

Мотиваційні чинники забезпечують соціально-психологічну адаптацію, а також забезпечують необхідний рівень благополуччя. В свою чергу чинники соціально-психологічної адаптації також впливають на рівень суб'єктивного благополуччя.

Таким чином структурна схема дослідження має наступний вигляд та зображена на мал 1.



Мал. 1. Модель послідовного впливу особистісних детермінант на суб'єктивне благополуччя

Також при вивченні вітчизняних досліджень в області благополуччя ми з'ясували, що між чоловіками та жінками існують відмінності в оцінці та способах відчуття власного благополуччя. Зокрема в дослідженнях Т.В. Бескової проблеми задоволеності життям та відношення к успіхам оточуючих людей визначені існуючі відмінності в засобах переживання задоволеності власним життям [1].

Таким чином ми припустили, що вплив психологічних індивідуально-особистісних детермінант на рівень суб'єктивного благополуччя може відрізнитися за статевою ознакою. Отже, дослідження поставленої гіпотези буде відбуватися у порівняльному аналізі між жінками та чоловіками. В рамках дослідження проблеми нашої наукової праці було обстежено 120 осіб, з них 33 особи – чоловіки та 87 особи – жінки.

Для аналізу впливу біологічної статі на показники психологічного благополуччя особистості проводився однофакторний дисперсійний аналіз та оцінювалися такі описові статистики, як арифметичне середнє (M) та стандартне відхилення (SD) за всіма шкалами застосованих методик. Однофакторний дисперсійний аналіз дозволив виявити статистично значущі відмінності між чоловіками та жінками.

Так, за шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптації за показниками "Самоприйняття" та "Прийняття інших", методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір за показниками "Внутрішня мотивація" та "Зовнішня позитивна мотивація", опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М. Русалова за показниками "Ергічність психомоторна", "Ергічність комунікативна", "Пластичність комунікативна", "Швидкість комунікативна" та "Емоційність інтелектуальна" та "Емоційність комунікативна", ми виявили статистично значущі відмінності між показниками вибірок чоловік та жінок.

Аналіз показників формально-динамічних властивостей індивідуальності, за В.М. Русаловим, необхідно розпочати з комунікативного блоку, у шкалах якого виявлено найбільші рівні показників в опитувальнику, що не суперечить твердженням, що саме комунікативна сфера закладається в основу успішного професійного розвитку майбутнього психолога. Всі шкали цього блоку, а саме "Ергічність комунікативна", "Пластичність комунікативна", "Швидкість комунікативна" та "Емоційність комунікативна" мають статично значущі відмінності між чоловіками та жінками, що свідчить про різне ставлення, різні методи та стратегії при будованні комунікативного процесу. У жінок показни-

ки за всіма шкалами комунікативної сфери вище за чоловіків. Так, у жінок за показниками шкали "Ергічність комунікативна" (M=33,649) існує більша потреба в спілкуванні та тяга до людей, намагання встановити комунікативне лідерство (M=30,606). Проте розподіл значень стандартного відхилення стверджує про більшу гомогенність саме чоловічої вибірки (SD=6,230). За показниками шкали пластичність комунікативна можна впевнено стверджувати про перевагу жінок (M=31,195), тобто у жінок більше бажання встановлення нових контактів та соціальних зв'язків, ніж у чоловіків. Звертаючи увагу на відносно перебільшення значень стандартного відхилення у жінок (SD=5,158) можна казати, що чоловіки (SD=4,532) володіють меншою кількістю комунікативних програм. Шкала швидкість комунікативна виявляє у жінок вищу швидкість мовної активності та вербалізації (M=35,909), також треба зауважити, що значення по цій шкалі є найбільшими в цій методиці та відповідають самим вищим популяційним нормам. Значення стандартного відхилення порівняно за групами вибірок майже однакове (SD=5,355 у чоловіків та SD=5,395 у жінок), тому свідчить про однаковий кількісний рівень володіння навичками пластичності в спілкуванні.

За показниками "Емоційність комунікативна" також виявляється перевага жінок за середніми значеннями вибірки (M=26,242 у чоловіків та M=29,688 у жінок). Жінкам притаманна багатша палітра емоційних станів та більша чутливість до відтінків міжособистісних відношень в процесі спілкування, що є одними із основних навичок в роботі майбутнього психолога. При аналізі показників стандартного відхилення за шкалою емоційність комунікативна (SD=4,373 у чоловіків та SD=4,508 у жінок), тобто у чоловіків вибірка уявляє собою більш гомогенну. Отже, серед чоловіків існує менша відносна доля осіб з високими та низькими значеннями реалізації комунікативної сфери.

Результати дослідження. Розглянемо результати аналізу методик, які відповідають дослідженню мотиваційного комплексу майбутніх студентів психологів.

За показниками за шкалою потреби в досягненнях методики Ю.М. Орлова (табл. 1), можна констатувати, що на жаль, потреби у досягненнях сучасної молоді відповідають майже середньому середньопопуляційному рівню. Значення стандартного відхилення (SD = 1,555 у чоловіків, SD=1,625 у жінок) свідчать про більшу визначеність у своїх потребах до досягнень у чоловіків, та більшу гетерогенність оцінки своїх потреб у жінок.

Таблиця 1. Аналіз потреби в досягненнях (методика Ю.М. Орлова)

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Шкала потреби в досягненнях	M	4,333	4,169	0,024	0,877	0,243	0,623	-	-
	SD	1,555	1,625						

Внутрішня мотивація, зовнішні позитивні та негативні впливи на мотивацію утворюють єдиний мотиваційний комплекс особистості за методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір [3, с. 48]. За показниками шкал "Внутрішня мотивація" та "Зовнішня позитивна мотивація" виявлено статично значущі відмінності між вибірками чоловіків та жінок (таблиця 2).

Жінки ($M=4,286$) виявились суттєво більш внутрішньо мотивовані за чоловіків ($M=3,712$) та за щільністю розподілу стандартного відхилення ($SD=0,620$ у жінок

та $SD=0,848$ у чоловіків) – більш зосередженні та усвідомленні у внутрішній організації досягнення своїх цілей.

Також за шкалою "Зовнішня позитивна мотивація" жінкам важливіше за чоловіків отримувати задоволення від професії та процесу професійної діяльності ($M=3,766$ у жінок та $M=3,433$ у чоловіків), проте значення стандартного відхилення свідчать по суті про однаковий характер розподілу даних ($SD=0,663$ у жінок та $SD=0,658$ у чоловіків).

Таблиця 2. Аналіз особливостей соціально-психологічної адаптивності особистості

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Внутрішня мотивація	M	3,712	4,286	6,903	0,010	-	-	12,282	0,001
	SD	0,848	0,620						
Зовнішня позитивна мотивація	M	3,433	3,766	0,101	0,751	5,845	0,017	-	-
	SD	0,658	0,663						
Зовнішня негативна мотивація	M	3,606	3,487	0,702	0,404	0,352	0,554	-	-
	SD	0,899	0,990						

Примітка: жирним шрифтом виділені показники, за якими виявлено статистично значущі ($p<0,05$) розбіжності; W-критерій Левена; F-критерій Фішера; V-критерій Уелча.

Зовнішні негативні мотиваційні прояви майже однаково впливають на мотиваційний фон особистості жінки чи чоловіка. При аналізі показників стандартного відхилення (у чоловіків $SD=0,899$, у жінок $SD=0,990$) зрозуміло, що вибірка чоловіків являє собою більш гомогенну, отож серед обстежених чоловіків відносна доля осіб з високими та низькими значеннями зовнішньої негативної мотивації нижче, ніж у жінок. Тобто, чоловікам притаманні більш "вузькі" коридори реагування на зовнішні негативні впливи.

Такого ж висновку за дослідженнями дійшов К. Замфір, що тип мотивації впливає не тільки на ефективність праці, а й на особистість робітника [3, с.197]. Висока задоволеність можлива, в основному, при переважанні внутрішньої мотивації: якщо переважає зовнішня мотивація, то праця стає просто засобом для досягнення чогось, не будучи самоціллю; вона виступає як обов'язок чогось зовнішнього, як ціна за придбання благ, необхідних людині. Якщо внутрішня мотивація є

джерелом розвитку людини, стимулює вдосконалення професійної майстерності, то зовнішня мотивація орієнтує її на суто особисті інтереси (цілі), пригнічує колективне прагнення, призводить до відчуження від колективу. Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійного розвитку, перетворює працю в діяльність, що здійснюється під тиском зовнішньої необхідності. Особливо руйнівна для особистості роль негативних мотиваторів, які народжують конформізм, обмеженість, пасивність, безвідповідальність.

Інтегральні показники опитувальника соціально-психологічної адаптації за шкалами "Самоприйняття" та "Прийняття інших" статистично відрізняються між чоловіками та жінками. Результати дослідження зведені наочно у таблиці 3. Так, чоловіки виявились менш схильними до аналізу себе та властивостей своєї особистості, зосереджують менше уваги на прийнятті себе та інших осіб (самоприйняття $M=71,848$, прийняття інших $M=55,636$).

Таблиця 3. Аналіз даних за шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптації

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Самоприйняття	M	71,848	77,870	0,125	0,724	6,804	0,010	-	-
	SD	11,635	10,860						
Прийняття інших	M	55,636	65,286	1,750	0,189	14,590	0,001	-	-
	SD	15,110	10,647						
Емоційний комфорт	M	57,242	61,117	0,888	0,348	1,539	0,217	-	-
	SD	13,560	15,580						
	SD	0,848	0,620						

Примітка: жирним шрифтом виділені показники, за якими виявлено статистично значущі ($p<0,05$) розбіжності; W-критерій Левена; F-критерій Фішера; V-критерій Уелча.

Жінки, навпаки, виявили вищі показники за середньогруповим рівнем даної шкали та відповідно характеризувалися більшим прийняттям своїх та чужих недоліків та меншим рівнем внутрішнього конфлікту (самоприйняття $M=77,870$, прийняття інших $M=65,286$).

Також за значеннями стандартного відхилення ($SD=11,635$ у чоловіків та $SD=10,860$ у жінок) жіноча вибірка виявляє більш гомогенний характер, що також говорить о більшій здібності жінок до свідомого прийняття себе та інших осіб. Відчуття емоційного комфорту притаманне обом групам та не має статистично зна-

чимих відмінностей. Проте, за середньоарифметичними значеннями останньої шкали, жінки почувають себе комфортніше за чоловіків ($M=61,117$ у жінок та $M=57,242$ у чоловіків), що може бути обумовлене більш розвинутою емоційною складовою у жінок.

За даними розрахунків за критеріями Левена та Фішера статистично значимих відмінностей між чоловіками та жінками за шкалою суб'єктивного благополуччя виявлено не було (табл. 4). Таким чином, рівень суб'єктивного благополуччя майже однаковий

у групах порівняння та наближається до середньопуляційних норм (5,5 стена). Отже, використання показника суб'єктивного благополуччя у якості критеріальної змінної, яка відображає оптимальне функціонування індивіда, є доцільним в рамках існуючої схеми дослідження. Стандартне відхилення у вибірці жінок нижче ($SD=1,582$), ніж у чоловіків ($SD=1,878$), що може пояснюватися як міра зосередженості жінок на певних визначених категоріях благополуччя.

Таблиця 4. Аналіз даних за шкалою суб'єктивного благополуччя

Показники		Чол.	Жін.	W	p	F	p	V	p
Шкала суб'єктивного благополуччя	M	5,182	4,844	1,426	0,235	0,939	0,335	-	-
	SD	1,878	1,582						

Отже, за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу за критеріями Левена (V), Фішера ($F_{(1, 109)}$) та Уелча (W) були виявлені статично значущі ($p < 0,05$) відмінності між групами жінок та чоловіків. Зокрема, треба зосередити увагу на показниках опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М. Русалова, який ми застосовували в якості інструментарію для вивчення індивідуально особистісних рис майбутніх психологів.

Висновки. Найбільшу увагу заслуговує той факт, що у жінок виявлена значна перевага за значеннями комунікативного блоку. Жінки виявилися більш схильними до міжособистісного спілкування. Вони охоче заводили розмови та здобували нові контакти, їм знач-

но легше виявилось будувати процес спілкування та володіти ініціативою у комунікації. До того ж, жінки є більш внутрішньо мотивованими, для них важлива сама діяльність за своєю суттю, отже вони можуть досягти більшого успіху та результатів в професійній сфері. Вони готові до самосприйняття власної особистості зі всіма перевагами та недоліками, більш позитивно відносяться до різноманітних життєвих проявів, більш соціально адаптовані, ніж чоловіки. Чоловіки виявили кращі показники предметної діяльності, витривалість до різноманітним навантажень та схильністю до фізичної праці. Виявлено, що суб'єктивне благополуччя є психологічним конструктом, що не залежить від статі.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бескова Т.В. Социально-демографические детерминанты субъективного благополучия личности / Т.В.Бескова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 34-45.
- [2] Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности / Е.Е.Бочарова// Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2008. – №10. – С. 226-231.
- [3] Замфир К. Удовлетворенность трудом / К. Замфир. – М.: Инфра'М, 2001. – 224 с.
- [4] Diener, Ed., Oishi Shigehiro, Richard E. Lucas. Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life // Annu. Rev. Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403-425.
- [5] Peterson, C., and Seligman, M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. – 2004, New York: Oxford university Press, P. 32-49.
- [6] Ryff, C.D. Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

REFERENCES

- [1] Beskova, T.V. Socio-demographic determinants of the subjective well-being of a personality / T.V. Beskova // Actual problems of science and education. – 2014. – №5. – P. 34-45.
- [2] Bocharova, E.E. To the question of the inner determinants of the subjective well-being of a personality / E.E. Bocharova // Proceedings of PGPU of the name of V.G. Belinskiy. – 2008. – № 10. – P. 226-231.
- [3] Zamfir, K. Satisfaction of work/ K. Zamfir. – M. : Infra'M, 2001. – 224 p.
- [4] Diener, Ed., Oishi Shigehiro, Richard E. Lucas. Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life // Annu. Rev. Psychol. 2003. Vol. 54. P. 403-425.
- [5] Peterson, C., and Seligman, M.E.P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. – 2004, New York: Oxford university Press, P. 32-49.
- [6] Ryff, C.D. Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

Gender aspects of the subjective well-being of a personality

A.V. Kurova

Abstract. The article is devoted to the problem of the subjective well-being of a personality, which is analyzed as a component socio-psychological formation, including its gender aspects. We have examined gender various types of inner and external motivation, different markers of the "communicative emotionality" and we have analyzed their influence on the experience of happiness and the subjective well-being of a personality.

Keywords: subjective well-being, happiness, external and inner motivation, positive psychology

Психологический портрет личности с высоким уровнем эмпатии

О.А. Орищенко*

Южно-украинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

*Corresponding author: orksana@mail.ru

Paper received 01.06.15; Revised 08.06.15; Accepted for publication 18.06.15.

Аннотация. В статье обсуждаются результаты теоретико-эмпирического исследования индивидуально - психологических особенностей лиц с высоким уровнем эмпатии. Установлено, что данный эмпатический тип характеризуется своеобразным сочетанием факторов личности (по Р. Кеттеллу), а также показателей, входящих в структуру эмпатической направленности, общительности и психологической проницательности. Изучен и описан психологический портрет личности с высоким уровнем эмпатии в контексте широкого спектра свойств личности.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические предпочтения, эмпатическая направленность, психологическая проницательность

Постановка проблемы. Проблема эмпатии не теряет актуальности в современной психологической науке, привлекая к себе внимание отечественных и зарубежных исследователей (А.Е. Айви, А. Бандура, А. Бохард, Р. Даймонд, Дж. Иган, А. Маслоу, Р. Мэй, Л. Мерфи, К. Роджерс, Э. Фром, Л.М. Хофман; В.В. Абраменкова, Н.А. Аминов, Н.И. Алексеева, А.Э. Ахмедзянова, А.А. Багмет, Л.Н. Большунова, В.В. Бойко, Т.В. Василичина, А.П. Василькова, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л. П. Журавлева, Р.Б. Карамуратова, А.Г. Ковалев, О.Г. Коваленко, И.М. Коган, В.И. Кротенко, Е.А. Климов, С.Д. Максименко, Г.Ф. Михальченко, С.М. Максимец, Л.Б. Малицкая, М.В. Молоканов, Е.Е. Насиновская, Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, Т.М. Павлюк, Н.И. Повьякель, Н.Б. Роганова, С.Е. Рыжикова, О.П. Санникова, А.П. Сопиков, О.Г. Солодухова, Л.П. Стрелкова, А.С. Сычевский, Л.Б. Ткачук, М.В. Удовенко, А.Э. Штеймец, И.М. Юсупов и т.д.).

Однако, несмотря на многочисленные исследования, до настоящего времени в психологической литературе недостаточного работ, в которых изучаются индивидуально-психологические особенности эмпатирующей личности, проявляющихся в переживаниях, в поведении, во взаимосвязях с широким спектром свойств личности; именно этот факт и послужил толчком для нашего эмпирического исследования.

Целью настоящего сообщения является изложение результатов теоретико-эмпирического исследования индивидуально - психологических особенностей лиц с высоким уровнем эмпатии.

Эмпатия рассматривается нами как относительно устойчивое интегральное свойство личности, проявляющееся: а) в способности эмоционально откликаться на переживание другого человека (иного объекта эмпатии), понимании его эмоциональных состояний, в предвидении аффективных реакций, в активном стремлении к оказанию помощи; б) в направленности на определенный объект эмпатических переживаний [2].

При определении эмпатии и ее структуры (общительности и психологической проницательности в том числе) мы опирались на принцип континуальности, положенный в основу континуально-иерархической модели личности, предложенной О.П. Санниковой. Согласно данному подходу, в структуре эмпатии, как и любого другого свойства личности, выделяется 3 уровня: формально-динамический, содержательно-личностный и социально-императивный. Формально-динамический уровень включает динамические свойства эмпатии (особенности возникновения и протекания эмпатических реакций) и качественные (модальные), отражающие психологическую сущность

эмпатического процесса. Содержательно-личностный уровень отображает те аспекты эмпатии, с помощью которых возникает эмпатическая реакция на определенные объекты, стимулы, а также нравственные и моральные аспекты эмпатии, ее потребностно-мотивационные характеристики. Императивный уровень представляет собой общественные и индивидуальные представления об эмпатии: о нормах, культуре проявления эмпатических реакций, о знаниях в данной области и т.д. [4].

В структуре эмпатии на качественном (модальном) уровне выделяется: эмоциональная эмпатия (ЭЭ), когнитивная (КЭ), предиктивная (ПЭ) и действенная (ДЭ) [4].

В качестве параметров эмпатии на содержательном уровне мы рассматриваем одиннадцать показателей эмпатической направленности, каждый из которых представляет собой биполярный континуум, один полюс которого характеризуется максимальной степенью выраженности данного качества, другой - минимальной.

К ним относятся:

- эмпатия к родным, близким, друзьям (ЭР), названная нами релятивной эмпатией (от англ. – relateve, – родственник), вектор которой направлен на узкий круг общения;
- эмпатия к коллегам, ученикам, клиентам (ЭП) – спектр широкого круга общения (профессиональное общение);
- эмпатия к незнакомым и малознакомым людям (ЭВп) – спектр широкого круга общения (внепрофессиональное общение);
- аутоэмпатия - эмпатия субъекта по отношению к самому себе (ЭАут);
- эмпатия к героям художественных произведений (ЭАрт);
- эмпатия к представителям животного мира (ЭФа);
- эмпатия к растительному миру (ЭФл);
- эмпатия к природе, к окружающему миру в целом (Эко);
- эмпатия к прошедшим событиям в жизни субъекта или в жизни окружающих его людей (ЭРет);
- эмпатия к событиям возможного будущего (ЭБ);
- общий показатель эмпатической направленности (ОПЭН) [2, 5].

Обозначенные показатели связаны с направленностью эмпатической активности человека на определенные объекты окружающей действительности и (как показывает анализ психологической литературы, а также результаты нашего эмпирического исследования), в основном, отображают область эмпатической

направленности личности.

При этом под эмпатической направленностью нами понимается проявление «эмпатических предпочтений», «выбор» субъектом тех объектов, тех сфер жизнедеятельности, по отношению к которым, прежде всего, возникают эмпатические переживания субъекта и наиболее ярко проявляется индивидуальное своеобразие эмпатии [2].

Организации и методы исследования. Исследование проводилось на базе Южно-украинского национального педагогического университета им К.Д. Ушинского. В нем принимали участие слушатели отделения «Психология» факультета последипломного образования – 123 человека (в возрасте от 25 до 45 лет).

Для изучения психологических особенностей лиц, представляющих *эмпатический тип личности* (высокие значения общего показателя эмпатии – высокий уровень эмпатии) нами был подобран психодиагностический комплекс, в который вошли:

1) «Психодиагностический модальностный опросник эмпатии», направленный на диагностику: эмоциональной (ЭЭ), когнитивной (КЭ), предиктивной (ПЭ) и действенной эмпатии (ДЭ) (О.П. Санникова) [4];

2) «Тест - опросник эмпатической направленности личности», диагностирующий описанные выше показатели эмпатической направленности (О.П. Санникова, О.А. Орищенко) [2];

3) «Тест-опросник формально-динамических показателей общительности», направленный на исследование семи параметров общительности: потребность в общении (ПО), инициативность (ИО), широта общения (ШО), легкость общения (ЛО), устойчивость (УО) и выразительность в общении (ВО), общий показатель общительности (ОПО) (О.П. Санникова) [4];

4) «Тест-опросник психологической проницательности», позволяющий диагностировать девять показателей: психологическую зоркость (ПЗ), социальную интуицию (СИ), направленность на понимание другого человека (НП), склонность к психологической интерпретации (ПИ), самостоятельность суждений (СС), беспристрастность (Б), склонность к созданию целостного образа другого человека (Ц), гибкость образа (ГО) и общий показатель проницательности (ОПП) (О.П. Санникова; Е.А. Киселева) [1];

5) «16-факторный личностный опросник», формы А и Б (Р. Кеттелл) [3].

Выбор данного диагностического инструментария объясняется, во-первых, тем, что названные психодиагностические методики адекватны цели настоящего исследования и позволяют получить необходимую нам информацию, а, во-вторых, тем, что они достаточно надежны и валидны.

Обработка полученных данных осуществлялась при помощи корреляционного и качественного (метод «ассов» и «профилей») анализов.

Результаты предварительного корреляционного анализа подтвердили сопоставимость изучаемых нами психологических характеристик ($p < 0,01$), что позволило приступить к качественному анализу.

Первоначально по результатам диагностики при помощи «Психодиагностического модальностного опросника эмпатии» и использования метода «ассов» были выделены модальностные типы эмпатии, отличающиеся сочетанием ее показателей, т.е. доминированием:

1) одной из модальностей: эмоционально – эмпатиче-

ский тип, когнитивно – эмпатический тип, предиктивно – эмпатический тип, действенно – эмпатический тип;

2) одновременно нескольких показателей. В нашей выборке выделено два наиболее ярких типа: с максимально высокими и минимально низкими значениями интегрального показателя эмпатии.

В настоящем сообщении излагаются результаты эмпирического исследования индивидуальности психологических особенностей только одного из выделенных нами модальностных типов эмпатии, а именно: *эмпатического типа*, который составили испытуемые с высоким уровнем эмпатии.

Следующим этапом эмпирического исследования стало изучение индивидуально – психологических свойств личности испытуемых выделенной группы с помощью метода «профилей». Были составлены следующие усредненные профили группы лиц с высоким уровнем эмпатии: профили эмпатической направленности, общительности, показателей психологической проницательности, а также факторной модели личности (по Р. Кеттеллу).

Анализ *профиля эмпатической направленности* позволил установить «эмпатические предпочтения» личности с высоким уровнем эмпатии, к которым относятся: животный и растительный мир (ЭФл+); герои художественных произведений (ЭАрт+); события прошлого и возможного будущего (ЭРет+, ЭБ+); родные, близкие и друзья (ЭР+); незнакомые и малознакомые люди (ЭВп+).

Исследование *профиля общительности* дал возможность охарактеризовать специфику общительности наших испытуемых, которая проявляется в отсутствии трудностей при вступлении в социальные контакты (Л+); в способности устанавливать устойчивые связи со старыми знакомыми (У+); в потребности в общении в близком кругу друзей (ПО+); в склонности в широком круге контактов (Ш+); в эмоционально выразительном проявлении чувств (В+).

Изучение *профиля психологической проницательности* свидетельствует о том, что для личности с высоким уровнем эмпатии характерны: направленность на понимание другого человека (НП+); беспристрастность, независимость восприятия другого человека (Б+); слабо развитая интуиция (СИ-) и затруднения при составлении психологического образа другого человека (ПЗ-).

И, наконец, анализ *профиля факторной структуры личности* с высоким уровнем эмпатии свидетельствует об отсутствии единой тенденции в отношении полюсов параметров, т.е. факторы личности в группе наших испытуемых расположены в зоне как положительных, так и отрицательных значений. При этом в конфигурации профиля выделяются ярко выраженные «пики» – факторы: социальная смелость (Н⁺); мягкосердечие (I+); зависимость от группы, социальность (Q2-); консерватизм (Q1-); высокая тревожность (OII+).

На заключительном этапе эмпирического исследования сопоставлялись все полученные профили, при этом учитывались только общие для каждого из них черты. В результате был составлен психологический портрет типичного представителя группы с высоким уровнем эмпатии в контексте широкого спектра свойств личности.

Итак, ведущей характеристикой в психологическом

портрете личности с высоким уровнем эмпатии является социальная смелость, общительность, активный, явный интерес к другому человеку, добродушие, повышенная чувствительность и отзывчивость (Н+). Мягкость, доброта, толерантность, терпимость к окружающим делает таких людей способными к сочувствию и сопереживанию (I+). Для них характерны артистичность, тонкая утонченность, художественность восприятия мира. При этом, эти личности консервативны, придерживаются традиций и моральных устоев, недоверчивы к новизне (Q₁), зависимы от социального одобрения и, как правило, очень эмоционально привязаны к группе. Будучи тревожными, они нуждаются в поддержке, принятии и одобрении со стороны окружающих (Q₂-; OII+).

Эмпатичных личностей отличает склонность эмоционально откликаться на переживания другого человека (ЭЭ+), способность понять, глубоко проникнуть в его внутренний мир (КЭ+), умение предсказать возможные аффективные и поведенческие реакции (ПЭ+) и потребность прийти на помощь (ДЭ+).

Особый интерес в характеристике лиц с высоким уровнем эмпатии вызывает тот факт, что «область приложения» их эмпатических способностей достаточно обширна: от родных и близких друзей (EP+) до малознакомых людей (EВп+) и мира растений (EФл+). Представители данной группы эмоционально откликаются на события прочитанной книги, кинофильма, иногда бывают, сентиментальны, например, слушая грустную музыку (ЭАрт+). Таких людей не оставляет равнодушным вид покалеченного или голодного животного (ЭФа+). Кроме того, важной чертой представителей данного типа является склонность эмоционально переживать, не отпускать значимые события своего прошлого и прошлого значимых людей (ЭРет+) и особенно беспокоиться по поводу возможного будущего (как своего, так и окружающих) (ЭБ+), т.е. неспособность жить по принципу «здесь и сейчас».

В общении с окружающими людьми лица, принадлежащие к данному эмпатическому типу, характеризуются высокой потребностью в общении, проявлением интереса к другим людям, склонностью делиться с

ними своими мыслями и переживаниями (ПО+), богатством и яркостью экспрессивных средств, используемых в процессе коммуникации (В+). Они проявляют инициативу, вступая в контакт даже с незнакомыми людьми, чувствуя себя при этом легко и свободно (И+, Л+). Типичного представителя данного типа отличает то, что при достаточно большом круге знакомых (Ш+) они умеют сохранить дружеские связи на протяжении долгих лет (У+).

Личности с высоким эмпатическим потенциалом характеризуются беспристрастностью (Б+) в создании образа другого, которая применительно к ним может трактоваться как толерантность к другому человеку и, возможно, как снисходительность; склонностью к созданию свернутого, целостностного (Ц+) портрета воспринимаемого человека. Часто эти люди с сомнением относятся к собственным суждениям о другом человеке (что подтверждается низкими показателями по шкале «социальная интуиция» - СИ-), прислушиваются к мнению окружающих (СС-) о нем, однажды сложившийся образ трудно поддается изменениям (ГО-). В целом следует отметить, что для лиц с высоким уровнем эмпатии характерны низкие значения общего показателя проницательности. Анализ литературы и результаты нашего исследования позволяют объяснить этот факт их повышенной чувствительностью по отношению к другому человеку, не способствующей проявлению проницательности [1; 2].

Выводы

1. Качественная (модальностная) специфика структуры эмпатии (диспозиция ее показателей) составляет «тип» данного свойства. Теоретически обозначен эмпирически выделен эмпатический тип, обусловленный высокими значениями общего показателя эмпатии.

2. Тип личности с высоким уровнем эмпатии характеризуется своеобразным сочетанием факторов личности, а также показателей, входящих в структуру эмпатической направленности, общительности и психологической проницательности. Изучен и описан психологический портрет личности с высоким уровнем эмпатии в контексте широкого спектра свойств личности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Киселева Е.А. Особенности психологической проницательности у лиц с различной эмоциональной диспозицией. Дис. канд. псих. н. / Е.А. Киселева – Киев, 1999. – 246 с.
 [2] Орищенко О.А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии. Дис. канд. псих. н. / О.А. Орищенко. – Одесса, 2004. – 222 с.
 [3] Руквишников А.А. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Руководство по использованию. / А.А. Руквишников, М.В. Соколова. – Санкт-Петербург, 1995. – 89 с.
 [4] Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
 [5] Санникова О.П. Диагностика содержательных показателей эмпатии: апробация оригинального теста / О.П. Санникова, О.А. Орищенко // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 54-57.

REFERENCES

- [1] Kiseleva E.A. Features of psychological insight in patients with various emotional disposition. Dis. cand. psychol. science. – Kyiv, 1999. – 246 p.
 [2] Orischnko O.A. Differential-psychological analysis of empathy. Dis. cand. psychol. science. – Odessa, 2004. – 222 p.
 [3] Rukavishnikov A.A. Factor Personality Inventory R. Cattell. Business use. – St. Petersburg, 1995. – 89 p.
 [4] Sannikova O.P. Emotionally personality structure. – Odessa: Horse, 1995. – 334 p.
 [5] Sannikova O.P. Diagnostics meaningful indicators of empathy: the original testing of the test // Nauka i Osvita. – 2001. – № 6. – P. 54-57.

The psychological portrait of the person with a high level of empathy O.A. Orischnko

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical research of individually-psychological characteristics of persons with high level of empathy. It was found that this empathic type is characterized by a peculiar combination of personality factors (by R. Cattell), as well as indicators which are part of empathic orientation, sociability and psychological shrewdness structure. The psychological portrait of a person with a high level of empathy in the context of a wide range of personality traits has been studied and described.

Keywords: *empathy, empathic preference, empathic orientation, psychological shrewdness*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu