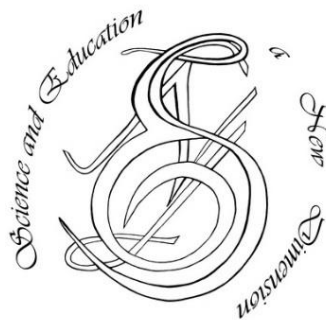


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



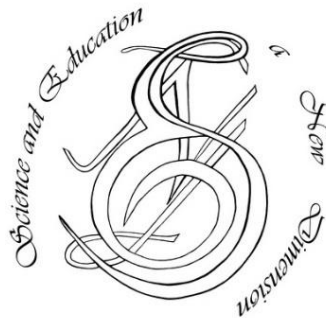
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(31), Issue 61, 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
System modeling criteria of the optimization process of professional training of future psychologists at higher educational institutions <i>M. Yevtukh, E. Luzik</i>	7
Regional Context of Implementation the Institutional Evaluation Programme of European University Association <i>O.V. Datsko</i>	12
Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах <i>О.Ю. Гальченко</i>	16
Гене́за змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект) <i>І.А. Гарник</i>	21
Міждисциплінарний підхід як невід’ємна умова інклюзивної діяльності <i>О.Є. Гордійчук</i>	25
Невідомі сторінки професійної підготовки вчителів початкових шкіл Катеринославщини на початку ХХ століття <i>Д.В. Єфімов, С.Й. Татарінов</i>	29
Методичні особливості реалізації міжпредметних зв’язків на уроках математики в сучасних ЗНЗ <i>І.В. Житарюк, Р.С. Колісник, Н.М. Шевчук</i>	35
Індивідуалізація у вивченні іноземних мов в університетах Великої Британії (теоретичний аспект) <i>О.М. Коваленко</i>	39
Використання мультимедійної презентації під час формування в учнів 8-9 класів умінь кодувати (декодувати) геометричний зміст <i>І.В. Молдован</i>	42
Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе <i>Т.А. Пахомова</i>	47
Формирования рефлексивной культуры будущих инженеров-строителей в теории и практике педагогической науки <i>Н.Л. Сидорчук</i>	50
Первинне опрацювання статистичних даних та оцінювання параметрів розподілу засобами OpenOffice Calc <i>Н.В. Шульга</i>	54
PSYCHOLOGY	58
The specifics of emotional reactions of children with psychophysical disabilities and their correction <i>Yu.O. Gonchar</i>	58
Relationship between time perspective and sense of coherence in subjects of doing <i>M. Ruzhytska</i>	61
Формування та розвиток у студентів здатності до самостійного життєвого вибору <i>Е.Ю. Алієва</i>	65
Готовность к изменениям как психологический ресурс личности в достижении благополучия <i>И.В. Брынза</i>	69
Типы временных ориентаций личности <i>М.В. Ковалёва</i>	74

Эмоциональная работа и психологическая готовность персонала <i>С.А. Колот</i>	79
Психологічні предиктори перфекціоністських установок особистості <i>О.І. Кононенко</i>	83
Проявления свойств личности исследователя в кризисе <i>Н.В. Кривцова</i>	86
Аналіз мотиваційного аспекту як складової професійно важливих якостей майбутнього фахівця <i>Н.В. Нежданова</i>	91
Вивчення фрустрації молодших школярів методом лонгітюдного аналізу <i>С.А. Прахова</i>	96

PEDAGOGY

System modeling criteria of the optimization process of professional training of future psychologists at higher educational institutions**M. Yevtukh^{1*}, E. Luzik²**¹ Higher Education Department, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine² Professional Pedagogy and Psychology department, National Aviation University, Ukraine, Kyiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: 4813764@ukr.net

Paper received 22.05.15; Revised 03.06.15; Accepted for publication 05.06.15.

Abstract. The article is devoted to the problem of the optimization process of training future psychologists at higher educational institutions by means of system modelling criteria of the educational process: didactic invariant elements of learning activities. The article is devoted to the problem of the optimization process of training future psychologists at higher educational institutions by means of applying formulated criteria of system modelling of the educational process, that is didactic invariant elements of learning activities. The solution of this problem is due to a change of higher professional education system paradigm in Ukraine, which, being defined as a transition from *a process approach* for specialists' professional training organization to a resultative (effective) one, promoted the formation of a new vision of educational results, considered as the basis of this training. Hence, the conditions associated with the optimization of the elements of the psychologists' didactic training at higher educational institutions and quality criteria of this training are considered as dominant.

Keywords: *system modelling, competence approach, didactic invariants, optimization of professional training*

Introduction. The growth of information flows in information-and-educational environment, social-and-economic and political transformations at the present stage of the country's development, the introduction of competency-credit approach at higher education institutions (HEIs) have contributed to the formulation of fundamentally new problems in the educational system as a whole, considering it a coherent unity of training, education and personal development; result of general culture and education, the product of forming the image of the outside world into the inner world of the individual as a professional subjectivity and immediately in the system of higher education, as it plays leading role in shaping the scientific and intellectual potential of the country.

The paradigm shift of the system of professional higher education in Ukraine, according to the European Commission project "Setting educational structures in Europe" defined the transition from a process approach towards professional training to the effective one, contributed to the formation of a new approach to educational results, which are taken as a basis for this training. The essence of effective approach lies in the fact that educational results of training should be formed only in terms of competencies, acquired by the education competitors, while competence data form the basis of qualifications (competencies) that are awarded to graduates by education employers. In addition, the implementation of the effective approach to the system of professional education of Ukraine contributed to the fact, that the priority social-and-economic vectors of higher education, which are defined by the state regulatory documents, determined the strategic goal, the main idea of which is to ensure that country's experts are adapted to changing conditions of labour market and can competently, independently and responsibly perform multi-tasks; are ready to continuous professional growth, social and professional mobility. As a result, to the fore comes not only the productive knowledge gained from changing, information contradictory environment in which the educational system as a whole is located, but also the

subjects of the educational process and the ability to operate them, to act dynamically and make optimal decisions, enabling the future specialist effectively orientate in today's open and dynamic information space [4, 5].

Thus, the objectives of the educational system and its results serve as system-forming factors, according to which psychosocial components of educational activities, forming most important tasks of modern higher professional education of Ukraine, namely: identification of competencies (results of the education) qualification level (competence); changes in the structure and content of training, development of innovative technologies and search for valid and reliable means of diagnosing training results.

In this respect we define dominant requirements, related to the optimality conditions of didactic elements of professional training of psychologists at higher educational institutions and criteria (framework basis) of training quality, while by optimality conditions we mean quantitative and qualitative correlation between the didactic components of educational activities that allow the subjects of this activity to carry out the process of converting obtained knowledge and skills into personal mental capacities (experience, traits, targets, ability) provided that the productive knowledge transforms into orientation and conviction of the individual, and integrated and intellectual skills transform to ingenuity and professional abilities.

In the encyclopaedia, published by International Society on Complex Systems Research in 1997, there were named a number of prominent scientists who made outstanding contribution to the development of certain aspects of complex (non-linear) thinking that promotes the development of future specialists' creative abilities. Among them – Gregory Bateson, Stafford Beer, Francisco Varela and Humberto Maturana, Norbert Wiener, Ilya Prigogine, Claude Shannon and others [1, 2, 3].

The object of the research is criteria of system modelling of professional training process of future psychologists at higher education institutions.

The goal of the research is to define conditions of optimal elements of professional training process of future psychologists at higher education institutions and criteria (system-forming basis) of the quality of such training.

The research tasks are:

- 1) to define system-forming factors of the quality of future psychologists training at higher education institutions in Ukraine;
- 2) to form the structure and the content of professional training of future psychologists based on the competence approach and to elaborate valid and reliable tools of diagnosing the results of professional training of future psychologists.

Methodology of research. The methodology of the present research lies in the realization of new conditions used in professional training of future psychologists at higher education institutions, which is possible due to the renewal of the structure and content of professional education in the integral professional outer information space, implementation of the information-and-synergetic system of pedagogical technologies, directed at the realization of the tasks of the educational process of a specialist who is capable to work effectively in the dynamically-changing environment.

Results of research. It is known that the traditional system of training psychologists at higher educational institutions is mainly focused on the discipline-based training of the graduate, while activity-and-role components (knowledge, abilities, skills) play the key role, but they represent only one component of the specialist's professional competence; namely, the renewal (broadening and deepening) of the content of future psychologists' professional competence takes place, while the success of further professional development depends on the level of the individual and professional self. That is why, according to some researchers, the subjective (personal) characteristics serve as the system-forming conditions (criteria), of future specialist's transition from one educational level to another, as they are responsible for the successful updating of professional knowledge and skills, providing harmonious professional development of the individual implementing personal learning trajectories occurring only in flexible, adaptive educational systems which expect professionals to have the ability of self-education and self-development, rapid professional reorientation, further training. The development of such personal qualities of future psychologists creates integrated opportunities for implementation of advanced learning through autonomy, self-awareness, self-control, leading to effective learning throughout life.

Thus, the implementation of new requirements towards future psychologists' training at universities is possible under many conditions of system-and-personal approach, but among them the priority is given to the update of the structure and content of professional education under the conditions of integrated professional external information space; implementation of information-and-synergy system of pedagogical technologies focused on the implementation of the educational process tasks of such a specialist who is able to work effectively in a rapidly-changing environment [6, 7, 8].

Due to the orientation of educational strategies of higher education in Ukraine on the personal development with the transfer of emphasis on the results of education,

the role of assessment of learning results in shaping the professional subjectivity of the future applied psychologist becomes crucial. That is why the following criteria of the process of future psychologists' training optimization at universities are considered:

- goal (objectives) of training, which is (are) interdependent and interconnected with the structure and the content of training;
- results obtained in the learning process, i.e. formation of professional subjectivity of the specialist;
- «efficiency» of the learning process, which links learning results with the objectives formulated at the beginning of training psychologists.

Based on the fact that any activity (including training) begins with the realization of the objective goal, and taking into account the multivectorism of the future professional activity of the psychologist, we will consider the goal as the first criterion of forming the professional subjectivity of a future psychologist as space-time vector, components of which, in general, are the subject-specific and general cognitive and pedagogical goals. On the other hand, the goal of training a professional psychologist at the university, based on the provisions of the basic conceptual competence approach, can be represented as a vector, that is the function of mutually interdependent and interconnected components and competencies $\vec{C}_1, \vec{C}_2, \dots, \vec{C}_n$, which, according to the regulations of psychologists' professional training, should be mastered by a specialist, that is:

$$\vec{O} = \vec{O}(\vec{C}_1, \vec{C}_2, \dots, \vec{C}_n), \quad (1)$$

where: \vec{O} – objectives of training, \vec{C}_i – competencies.

For effective implementation of the defined objectives of training future psychologists it is necessary to choose a mechanism of goals correlation with real results of training as a set of mastered by future psychologists productive knowledge, integrated skills and abilities and formed professionally important qualities.

In our opinion, the solution of this issue lies in the plane of system-and-personal didactic modelling, while by this term we mean the system of goal-conditioned actions, which can safely and validly provide adequate learning of modelled properties, connections and relations of information-and-dynamic cognitive and reformative objects of natural and socio-and-cultural dimension, in which the mental activity of the individual student serves as the subject.

Based on the concept of competence-and-concentric integrity of professional subjectivity of the future specialist in this sphere, taking into account regulations (GOST, Educational qualifications framework, Educational and professional programs), which define a set of professionally-oriented competencies, algorithm of system modelling of the educational process of future psychologists' training and concentricity of the development of such a specialist in the context of innovation management paradigm includes three main components that make up the core of man-socio-psycho-pedagogical nature of training, namely professionally-oriented, profession-forming and practical professional-reflexive-and-evaluative, each of which includes a number of stages. Thus, practical (reflexive-and-evaluative) stage, the main purpose of which is the update of applying the productive knowledge, integrated skills and abili-

ties; formation of mental capacities in the process of future quasi-practical professional activity of a future psychologist, including the following components:

> diagnosis and evaluation of practical readiness of a future psychologist to the professional activity;

> implementation of an integral, information-and-activity, personal components of professional subjectivity of a psychologist in accordance with international educational standards (modular organization of the learning process with interdisciplinary coordination of integrative courses);

> formation of integrated competencies of the psychologist's personality (self-development and career advancement, competitiveness on the market of educational services, high level of professional competence, co-creation opportunities with colleagues, strategic and practical thinking);

> willingness to form individual-and-reflexive market psychological and pedagogical technologies of self-creation in an integrated dynamic-and-synergetic environment, acceleration and enrichment strategies,

proves that, in this spiral-shaped process of learning, transition of a future psychologist to every new educational level will be implemented by means of the optimal-and-individual didactic trajectory.

In the capacity of the second criterion of professional subjectivity of future psychologist's formation we consider professional training result as an increase of the experience gained by the student in the process of created by us system modeling (by means of an algorithm) of the educational process of optimizing professional training of future psychologists at universities, namely, by means of competencies, which psychologists have to construct, i.e.:

$$R = \sum_{k=1}^n (C_1, C_2, \dots, C_n), \quad (2)$$

where: R – result, C_i – competencies.

For the introduction of the third criterion of forming the professional subjectivity, that is for "efficiency" of the process of optimizing professional training of future psychologists at universities, which links learning results with object-tives of training, reflected in the relevant regulations (GOST, Educational qualifications framework, Educational and professional programs), we use space-and-temporal dynamic model of educational standards, according to which the result of the educational process is related to its objectives and content (knowledge, abilities, skills) with the help of the ratio [9, 10]

$$R = (\vec{O} \cdot \overrightarrow{Con}), \quad (2a)$$

in which \overrightarrow{Con} is the vector-function of the educational content that includes didactic learning environment components (knowledge, abilities, skills) of professional training of future psychologists as a multi-vector component of the educational process. Draw. 1.

It is known that in the organizational-and-activity structure of the educational activities the result is considered as a consolidated system of integrated by the student abilities, skills, productive knowledge and formed professionally important qualities. At the same time a question arises, which is of particular interest to employers, namely whether it is possible, based on defined objectives (competencies) to predict in advance and prove didactically

the result of learning activities (formation of appropriate competencies)?

To get an answer to this question we use didactic invariants, meaning by the didactic invariant of the educational level an element of learning activities, which does not change as a result of altering research methods of learning. Based on this definition, in the capacity of the first didactic invariant we select the goal of professional training of psychologists as a vector, a function of interdependent and interconnected components of competencies that meet professional subjectivity of a future psychologist, i.e.

$$\vec{D}_1(I) = \vec{O}(\vec{C}_1, \vec{C}_2, \dots, \vec{C}_n) \quad (3).$$

The result of learning activities will serve as the second didactic invariant

$$\vec{D}_2(I) = R(C_1, C_2, \dots, C_n), \quad (4)$$

which is connected with the goal of professional training of future psychologists and with the corresponding content of this training

$$\overrightarrow{Con} = \overrightarrow{Con}(\overrightarrow{Con}_{gc}; \overrightarrow{Con}_{ss}; \overrightarrow{Con}_{ek}), \quad (5)$$

in which $\overrightarrow{Con}_{gc}$, $\overrightarrow{Con}_{ss}$, $\overrightarrow{Con}_{ek}$ are interdisciplinary vectors of general cognitive, subject-and-specific and educational knowledge, presented by the ratio

$$\vec{D}_2(I) = R(C_1, C_2, \dots, C_n) = (\vec{O} \cdot \overrightarrow{Con}) = W \cdot P \cdot \cos \alpha \quad (6)$$

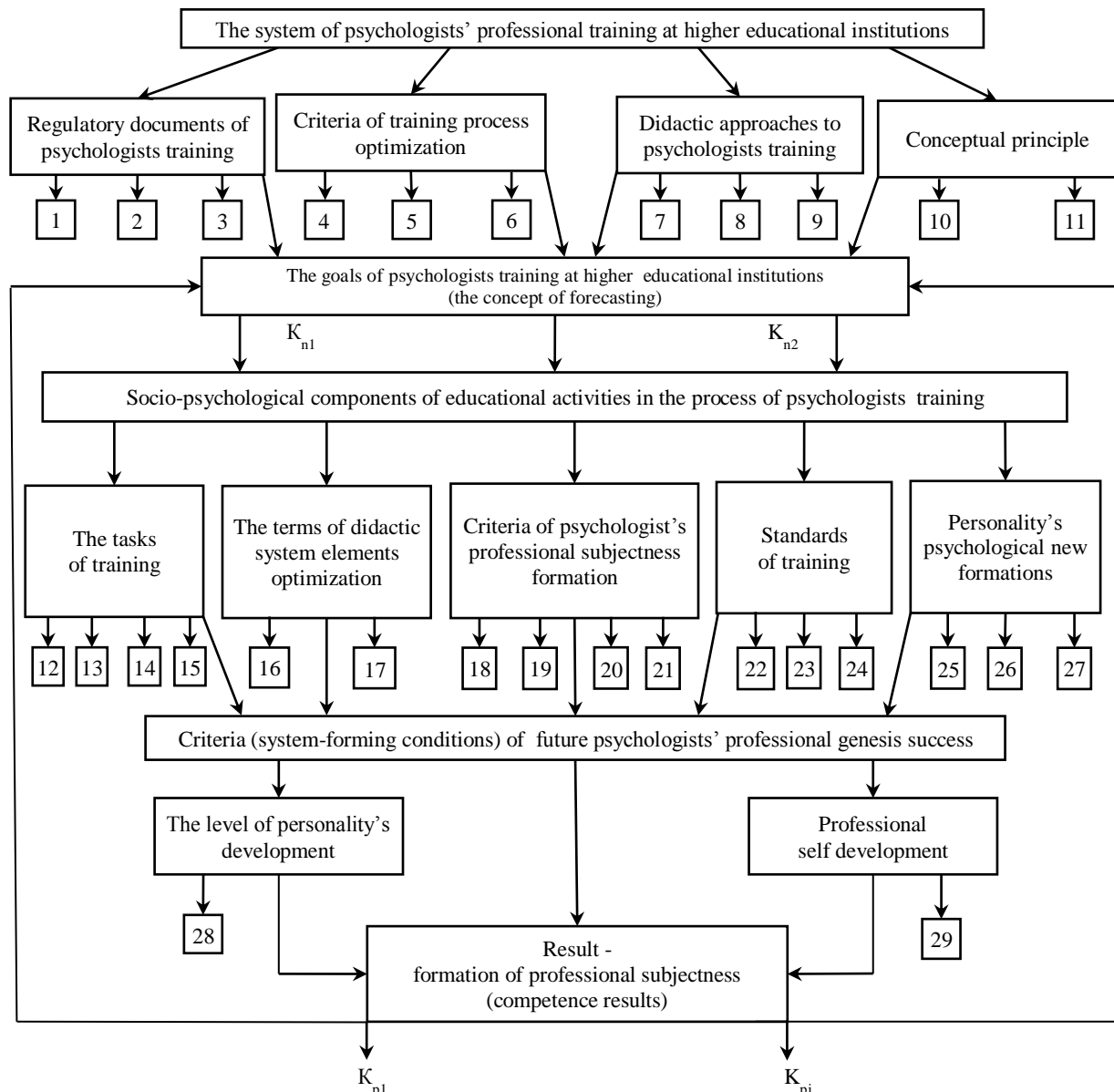
Let's demonstrate the last ratio.

Thus, if the accordance of formulas (1) and (3) is obvious, we will try to establish links between formula (4) and (6). In terms of defining work as a physical value, formula (6) is the result of educational process, performed by the subjects of the learning process (those who teach and those who learn) to transform imbedded in the learning process information into knowledge, abilities, skills, i.e. mental capacities of the student (his competence), in accordance with the formulated and reflected in regulatory documents objectives of education (competencies).

Specifications for models:

1. State standards of psychologists training at higher educational institutions of Ukraine.
2. Qualifying characteristics of psychologists training
3. Educational and professional training of psychologists.
4. The goals of the educational process: subject-specific, general cognitive, educative.
5. The result of training – formation of future psychologist's professional subjectness as an integrated set of professional-oriented, professional-forming and professional-practical (reflexive-evaluated) training.
6. "Coefficient of efficiency" of future psychologist's professional subjectness formation.
7. System-personal approach.
8. Synergetic approach.
9. Action-oriented approach.
10. The competency-concentric integrity concept of specialist's professional subjectness.
11. Principles of educational process management at higher educational institutions (overcoming linear thinking, complementarity, openness and so on).
12. Identification of competencies (training results) with qualification level (competences).

- 13. Formation of education structure and content.
- 14. Development of innovative technologies.
- 15. Development of valid and reliable means of training diagnostics.
- 16. D1. (I) - the goal of psychologist’s professional training.
- 17. D2 (I) - the result of training activities.
- 18. The content of future psychologists training (formula (5)).
- 19. The purpose of future psychologists training (formula (3)).
- 20. The result of training(formula (6)).
- 21. “Coefficient of efficiency” of optimization process of future psychologists training at universities (formula (7)).
- 22. Knowledge Vector: general-cognitive, subject-specific and pedagogical (K).
- 23. Vector of integrated skills (S).
- 24. Vector of intellectual skills (S).
- 25. Experience.
- 26. Character features (independence, responsibility).
- 27. Abilities.
- 28. The capacity for professional reorientation; advanced training.
- 29. The capacity for self education and self development.



Drawing 1. Model of integration-activity system of psychologists’s professional training at higher educational institutions

The essence of the graph $P = \frac{2m}{n}$, where m – number of edges, n – number of vertices (in the first case $m = 26$, $n = 16$), is equal to 3.25, which confirm the compliance with didactic continuity and continuity of knowledge laws.

Based on the fact that the issue of optimality of the learning process is proved in works [9, 10] in accordance

with which the second didactic invariant should differ from $0 \cdot D_2(I)$ is a prerequisite of spiral-based learning process (congruence of dynamic principles of continuity of succession), in which the student’s transition to a new educational level will be accomplished by applying the didactic spiral by the personal-and-optimal trajectory.

However, it should be noted that if the vector of the content of education (\overrightarrow{Con}) is located in the information-and-educational environment of training arbitrarily and does not coincide with the direction of objectives vectors (\vec{O}) (lack of appropriateness of disciplines content with the goals and objectives of professional training of a psychologist), the educational process will be realized by the didactic spiral provided that the goals, defined by the educational level (the Educational qualifications framework and Educational and professional programs) are achieved with the defined level of professional subjectivity of a student. The efficiency of the learning process that describes this relationship and selected by us as the third criterion of forming the professional subjectivity of future psychologist, is defined by the ratio

$$d = \frac{Con}{o} \quad (7),$$

thereby confirming the difference ("gap") between the government order (competencies) which should be mastered by a future psychologist and competences (knowledge, abilities, skills, mental capacities) of a future specialist, a psychologist, in the process of student-centered learning activities.

Let's consider three possible options of success of a future psychologist's professional training process.

1. If the vector of the content of education (Con) is in the plane perpendicular to the vector of goals (O) of the educational level, i.e. the content of educational and professional programs of corresponding disciplines does not go in line with the goals of training, reflected in the regulatory documents of this level, then, based on the ratio (6), the second didactic invariant $\bar{D}_2(I)$ will be equal to zero ($\cos 90^\circ=0$). This means that the student does not perform successful educational activities of converting the received in the learning process information into productive knowledge and integrated skills in accordance with the set objectives of disciplines, and therefore does not form the necessary professionally important qualities. As a result, the necessary and sufficient conditions for the formation of the components of professional competence will not be formed.

At the same time, the level of general cognitive knowledge, possessed by the student, is sufficient to expand its circulation (abilities), whereby, on completing the training level (course, year), the level of success of the educational process will not promote the transfer of a student to a higher education-and-professional level.

2. If the vector of the content of education (\overrightarrow{Con}) is located in the same plane as vector of goals (\vec{O}) and coincides with it in the direction (and the content of the educational and professional programs goes in line with the goals of training), the student, having a sufficient level of knowledge, abilities, skills and a high positive internal motivation is able to effectively carry out training activities on the interiorization of productive knowledge into integrated abilities and intellectual skills, thus forming corresponding components of professional subjectivity of a future professional. As a result, formed by the student mental capacities allow on completing the given educational level to make a successful transition to the next level with the help of didactic spiral by optimal curve and the learning process by intellectual and professional development of the individual is harmoniously creative.

3. If the vector of the content of education (\overrightarrow{Con}) is located in the same plane, but arbitrary with respect to the objectives of the vector (\vec{O}), the success of the learning process by didactic spiral will depend on the conditions when the transition to each next level will be implemented only after reaching by a student of the defined by the certain education level professional and educational objectives with specified levels of education and under the condition that relevant professionally important qualities of character are formed. The factor, that characterizes this relationship, corresponds to the ratio (7).

Conclusions

1. Implementation of system modeling process of the optimization of professional training of future psychologists at universities is possible due to the introduction into the educational process of training criteria (didactic invariants) $\vec{D}_1(I) = \vec{O}$, $\vec{D}_2(I) = R$, which interdepend and interconnect the goals of education $\vec{D}_1(I)$ (competencies) and the result of education $\vec{D}_2(I)$ (competences).

2. The difference of the second didactic invariant from zero $\vec{D}_2(I) \neq 0$ is a prerequisite of spiral-shaped (harmonious) process of forming the professional subjectivity of a future psychologist.

3. Student's activities directed to the interiorization of productive knowledge and intellectual skills into mental capacities are most effective when the "field of knowledge" and "field of goals" of professional training of a psychologist coincide. In this case, the learning process will represent the spiral-shaped harmonious curve, and intellectual and professional development of the individual as a creative one.

REFERENCES

- [1] International Encyclopedia of Systems and Cybernetics | hrsg. Von Charles François. – München^ R.G/ Saur Verlag, 1997.
- [2] Kolomijets', S.V. Synergistic aspects of education: Issues methodology / S.V.Kolomijets. Humanization of the educational process: Collected Works. – 2011. – Is. LV. Part 1. – P. 23-36.
- [3] Nykolys, H. Exploring Complexity: An Introduction / G. Nicolis, Prigogine: translate from English. – Moscow: URSS Editornaya, 2003. – 244 p.
- [4] Zyr, E.F. The modernization of vocational education: competence campaign. - Moscow - Moscow Psychological and Social Institute, 2005. – 216 p.
- [5] Zymnyaya, Y.A. Key competencies - a new paradigm of the result of education / – M. 2003. – №5. – P. 34-42.
- [6] Monitoring the Standards of Education / Ed.: Albert C. Tuijnman and T. Neville Postlethwaite.. – L. : Litopys, 2003. – 328 p.
- [7] Oderiy L.P. Qualimetry of higher education: methodology and tools / L.P. Oderiy. – K. : IZMN, 1996. – 245 p.
- [8] Willis, I.A. Framework for Task-based Learning / G. Willis/ – Essex : Longman, 2005. – 183 p.
- [9] Luzik, E.V. Theory and methods of general scientific training in engineering high school. Dis. dr. ped. sc. – K. : 1996.
- [10] Luzik, E.V. The concept of the natural growth of knowledge in a lot of speed training. – K. : KMUGA, 1998. – 132 p.

Regional Context of Implementation the Institutional Evaluation Programme of European University Association

O.V. Datsko

Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

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

Paper received 18.07.15; Revised 25.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Abstract. This article grounds the importance of studying the experience of European University Association (EUA) in the process of ensuring the quality of higher education. Natural connection between the modernization of higher education and internal quality culture evaluation of higher education institutions is explained. The peculiarities of implementation the Institutional evaluation programme (IEP) of European University Association on the basis of comparative characteristics of the results of quality evaluation of the University El Bosque (Colombia) and Ternopil national economic University (Ukraine) in the context of such aspects as governance and management, teaching, research, internationalization, funding and quality culture are described.

Keywords: *Institutional Evaluation Programme, European University Association, strategic management, internal quality culture, internationalisation, quality assurance*

Introduction. The process of Ukraine's integration into European educational space requires from our country the modernization of higher education according to the European standards. High priority direction of higher education modernisation is its quality assurance. Under conditions of increasing requirements to higher education quality the question of education quality evaluation becomes extremely important. Therefore, it is necessary to study the experience of European University Association (EUA) in the process of ensuring the quality of higher education.

One of the long-term projects of European University Association is the Institutional Evaluation Programme (IEP), which aims at strengthening the universities by means of their development. This program has been existing for 20 years (1994–2014), which allows the EUA to carry out 308 institutional evaluations in 45 countries during this period.

The issues of higher education quality have been investigated by such scientists as: M. Avsheniuk, V. Bilokopytov, M. Boichenko, N. Lavrychenko, O. Lokshyna, A. Sbruieva, A. Economou, J.K. Verhoeven, L. Harvey, S. Tepper and others.

One of the examples of participation in the Institutional Evaluation Programme in Ukraine is Ternopil national economic University (TNEU). However, to clear up the specificity of the programme, we consider it appropriate to highlight the experience of the University El Bosque (Colombia).

The purpose of this article is on the basis of comparative characteristics of the results of quality evaluation of the University El Bosque and Ternopil national economic University to find out the specifics of implementation the Institutional Evaluation Programme of European University Association.

Results and their discussion. Thanks to IEP European University Association provides the universities with the focused on improvement evaluation, which may become an instrument of their strategic development. Performing evaluation in different countries, EUA is trying to disseminate best practices, to ground the concept of strategic thinking that will help the universities-members of the organization to develop in the direction of creating European quality culture.

The universities have the possibility to get from independent higher education specialists of different countries (the evaluation team) the advice on their strengths and weaknesses, threats and opportunities. IEP envisages the improvement of such aspects of higher education institu-

tions activity as governance and management, strategic management, funding, research, internationalisation, teaching and learning, quality culture, facilities and resources, the recruitment of students, service to society [1].

In this article, within the framework of the above-mentioned aspects, we offer you to consider the recommendations from the qualified evaluation team of the Institutional Evaluation Programme of EUA for the improvement of the activities of above-mentioned universities. The evaluations took place in 2009 (TNEU) and 2010 (El Bosque).

We propose to consider the aspect of *governance and management*. In this aspect the common phenomenon that drew the attention of team members in both universities was the organisational structure.

The University El Bosque got the advice to define exactly the roles, responsibilities and relationship of all actors and units within the University structure. Also the team recommends to involve the representatives from stakeholders outside to certain decision-making processes and thus to strengthen the relationship with the University environment. In the evaluation report of the University it is noted that with the change of leadership and through the process of self-evaluation of the University, students have a more interactive relationship with the rector and deans. However, whereas the students traditionally cooperate with the staff at programme level there is no any formal students structure. It would be good for the students to be organized and to be able to influence the development of the University. That's why the team members advise the University to consider the possibilities of institutionalising the student participation in statutes [6].

Regarding the governance and management, the time during which the leadership has to carry out its plans and the existence of the organizational structures must be productive and effective. At El Bosque University the rector's term is 2 years. The term of Directive Board is a year. Despite the fact that it is a tradition of the University, the team recommends that these limits should be expanded to encourage the Rector and Directive Board to fulfill the mission they are entrusted.

As to TNEU the question is whether the existing cumbersome organizational structure within the specialized institution with a focus on particular and precise fields of activity, with 11 faculties, 68 departments, several branch campuses and other distance units is rational. Some faculties, for example, the faculty of law and the faculty of computer and information technologies have characteristic profiles, while others seem to do the similar things.

Therefore, the team recommends the University to think over its structure and to decide, if it is the most effective system for a modern higher educational institution [7].

Both Universities are also recommended to have clear priorities of the development. Only a distinct view of the future that takes into account regional, national and global challenges will form a solid basis for a qualified development.

Concerning TNEU the team emphasizes the problem of limited autonomy at all levels. First of all the team saw the higher education system of Ukraine too centralized, where the Minister of education and science has a significant influence on the whole system of higher education. The educational institutions have little control over the funding. The curriculum and the composition of the governance bodies are also highly controlled by the state. The Academic Board greatly influences different questions from strategic solutions to individual financial assistance and scholarships. There also exists a top-heavy distribution of power between the faculties and departments.

But it should be noted that the University is undergoing a transitional phase in several aspects. The imprint of the Bologna process has led to the radical changes in the educational process – from the teaching-oriented education to the student-centered and learning-oriented one. The University is in a difficult situation: on the one hand the national control and the competing international labour markets on the other. The positive thing is that in such a difficult period the University has ambitious plans to change and move forward.

Let's look at the next aspect that needs to be improved in both universities. This is *teaching*.

It should be noted that at the University El Bosque there is a high degree of satisfaction with education among both students and employers. The academics staff is very well aware of the need to change the paradigm of teaching: from the teacher-centred teaching to the student-centred learning. The team encourages the University to continue the work in this direction and to increase autonomous students work into study programmes. But this requires specially trained teaching staff so that it could make full use of new teaching methods. For the successful implementation of the programmes they should be well explored, taking into account the needs of students and labour market. To ensure the relevance of the programme at the labor market it is necessary to have the dialogue with the parties from outside, especially with employers [6].

Ternopil national economic university also has a strong national reputation. The University does a lot of good work for the improvement of teaching. To attract the students it suggests 2 big advantages: it has improved the quality of the education and it has a large social protection programme which aims at fostering students' well-being. But the team notes that the University does not take full advantage of these improvements. None of the students interviewed by the team heard about the programme of social protection at the time of application. All of them mentioned that they had decided to enter this University because of its reputation and the recommendations of former and current students.

TNEU is one of the first universities in Ukraine that introduces changes according to the Bologna process. As well as in El Bosque it concerns the transition from education focused on teaching to student-centered education and the transition from classroom lectures to individual study. But, if such transition process is implemented top-down it

may cause uncertainty and confusion among students and staff and lead to tension and resistance to change. Therefore a systematic pedagogical development in accordance with the Bologna process and support of staff in implementing the changes is emphasized. University students claim that it is not difficult for them to raise any important question about the curriculum or the quality of teaching. There is also a procedure to file a formal complaint with the Dean regarding the quality of teaching or if their rights, in their opinion, are violated. However the experts did not notice the existence at the University a systematic anonymous evaluation of teaching by students. The University has created a student feedback questionnaire, but this is not enough to evaluate different teaching practices, methods and education level. If the University does not still have systematic information about the quality of education, it is too early to talk about the feedback cycle of quality improvement. In addition the IEP team stresses that curriculum at TNEU is largely determined by the government that leaves little space for innovation in it. But, there is a step forward in the direction of individualized study. However the norm is a great number of compulsory lectures with compulsory class attendance. The University has also made some steps towards introducing the elements of e-learning in its curriculum. Despite a difficult economic situation TNEU offers electronic resources which are extremely important for students. Especially it can be useful for a large number of part-time students (over 18 000). But it is necessary to admit that study with the help of the Internet in the institution is still on the long way of its development. The introduction of E-learning is important but a special pedagogical training is also necessary in this process. The staff needs specific pedagogical training to support the implementing of student-centred learning and e-learning [7].

For the University El Bosque a very important task is to pay attention to the continuous training of staff at the doctoral level. Of course it's not possible to do all things simultaneously. This case requires great investment and good planning. All staff cannot aim at a higher degree at the same time, but it is possible to define concrete targets for the number of PhDs in a certain period of time according to the priorities defined for research. To reach these targets the team members recommend to offer internal incentives and to use collaborative processes with other universities such as jointly offered programmes.

Another aspect that was studied during the independent evaluation at the above-mentioned universities was *the research*.

As for the University El Bosque it was already noted previously that the first recommendation is to set a goal to increase the number of lecturers with PhD degree, as well as to define the areas of research activity in which the University would like to develop, to send the staff to other universities for the exchange of experience and to have joint projects with these universities. It must be emphasized that the University cannot be highly developed in all fields of science. It is therefore necessary to determine the priorities of development and to invest in these areas. New teachers must be recruited not only to meet the needs of teaching, but also to fill in the gaps in certain fields of research. Experts also recommend the University to diversify sources of income and to contact with external partners [6].

Let's consider the recommendations in this area for Ternopil national economic university. The team notes that research activity of the University is somewhat modest for the institution that has big ambitions and which is to great

extent specialized. Most of the achievements consist of publications in Ukrainian language journals or TNEU-edited English-language journals with limited international audience. The amount of research is also different at different departments, although the strategy of the University insists on the responsibility of all staff for the research work. It should be also noted that the University took a few steps towards the development of applied research adapted to the needs of the region and its enterprises. This is an important step but it's not the area where the international recognition is possible. It is necessary to develop towards the international networks, European and international projects, publications in world-class journals, partnership with research-intensive universities around the world, the staff which is fluent in English and can present the work and material in English. At the same time the development of research and the implementation of its results are largely hampered by the lack of finance. International research of high quality requires, in fact, more time and resources. Although the research is one of the priority directions of the University development the institution hasn't still got a clear plan of its research strategy. Notable is the fact that the University research is entirely an individual thing, based on individual interest and is not joined by the entire University. Although the scientific output is taken into account when renewing employment contracts with the staff at issue is the degree of stimulation of this activity and the reflection of it in the terms of payment and work. Also as at the University El Bosque the team draws attention to a relatively small number of professors who should play a relative role in providing research leadership. So it is extremely important for the University to determine the main journals in which to publish the results of research of the University; to seek means of obtaining large grants for individuals and teams; to organize and participate in major conferences relating to their research topics and to ask the opinion of external specialists in the field of their research.

Regarding the aspect of *internationalisation* both Universities received similar recommendations.

The IEP evaluation team stresses that in a globalised world the University cannot exist in a vacuum, it necessarily becomes a part of the international academic community. Internationalisation is the key to survival. Therefore universities need to make efforts in this direction. It must be emphasized that the policy of internationalisation is a comprehensive policy that demonstrates the development in such areas as cooperation with strategically selected institutions (it's better than work with a greater number of universities), membership in international networks (in accordance to the priorities of the University) as well as seeking opportunities of cooperation with various organisations in the field of higher education. Also both universities received recommendations to make the question of language competence of the staff and students the part of their strategy.

The aspect of internationalisation is one of the biggest challenges for both universities. The development of the University El Bosque in this direction is so far limited by a few exchanges of students and teachers as well as participation in national and some international conferences and signing the cooperation agreements with several institutions. The IEP evaluation team advises the University to use internationalisation for the development of research activities through the cooperation in this area and the use of all opportunities to internationalize the curriculum. The evaluation team members also stress that the development of internationalisation is a matter that requires fund rais-

ing. There are different funding programmes in this area, but this takes time and effort to examine them in accordance with the needs and mission of the University.

The international activities of TNEU are also fairly limited. But despite this the University has a number of projects on international education and cooperation in the field of research with a number of international institutions. The University in this period, as was noted above the year 2009, has 34 international collaboration agreements with the universities in 18 countries. The greatest number of agreements, 11 of 34, was signed with the universities of Poland. International cooperation is mainly focused on mutual mobility of the staff and students, cooperation in developing new study programmes, textbooks and teaching materials, exchange of experience in the field of research and participation in collaborative research projects. To facilitate the process of internationalisation the University gets some of the characteristic features of the Bologna process, such as, for example, more individual study processes. Although, according to the evaluation team, the introduction of the Bologna process in all its comprehensive scope will require changes in national regulations. The University is trying to become a real international University with the international outlook in its education and research. But its desire is hampered, as at the University El Bosque, by the lack of funding and insufficient knowledge of the foreign language. These two aspects prevent from work in a network with international partners. The lack of finance is a barrier for the staff members of TNEU to participate in international conferences which are extremely important for creation the international networks. Also the University does not have enough money to invite international guests who could facilitate new perspectives in teaching and research. [7]

Within the framework of the Institutional Evaluation Programme of EUA very important aspect is *the quality culture and quality assurance*.

Within this context the evaluation team advises the University El Bosque to use the recommendations determined in the project of EUA Quality Culture and European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. The team members emphasize that the first precondition of quality culture introducing is the example of the leadership. In the team's opinion the leadership of the University El Bosque is devoted to the idea of the development of the genuine quality culture. But it is necessary to stress that the concept of quality culture requires a space for bottom-up initiatives in addition to top-down approach. The team found that this is the aspect in which the University EL Bosque invests a lot and that is one of the strengths of this University. But formal assurance processes must be organised so as to monitor and enhance the achievement of University strategic goals. A follow-up to all quality assurance processes is of great importance. The information collected through the questionnaires of the students, information system on quality (SIQ) or other means should be also used for the further improvement too. The evaluation team lays stress on the importance of internal communication and reminds that very often in some universities the follow-up and implementation are forgotten. Also the University should have the appropriate structure to support the quality assurance processes. The team members found that the University El Bosque has most of the necessary traits for a well-functioning quality culture and is quite strong in many of them. There is no doubt that quality culture of the academic community of the University actually is a real

important achievement fully acquired by the majority of its members. Moreover in recent years the University has improved mentioned above information system on quality (SIQ), which includes an impressive amount of information on the priorities of the institution, its resources, activities etc. First institutional leadership gathered this information in one place and it can be used as a base for decision-making. But still the team thinks that quality assurance system is not fully developed yet. In this context «quality assurance system» should be understood as an organism, consisting of the quality assurance organisation, the division of responsibilities, procedures, processes and resources at the University, the purpose of which is the institutional activities quality assurance and their continuous enhancement.

With respect to Ternopil national economic university the evaluation team notes that it is in a difficult transition period of its development. Higher education of Ukraine continually changes in the direction of the Bologna process. But the University has a limited financial context. It also tries to transfer from a teaching-oriented to a research-intensive institution and become a University of the international level. The team members are very impressed by such aspirations of the University and its desire to improve the quality of the education and establish the relationship with the local community. At the same time the evaluation team understands that the University will have a lot of obstacles on this way such as financial problems and lack of autonomy, insufficient level of the knowledge of foreign languages as well as lack of resources and competence in curriculum planning [7].

The team also notes the strengths of the University. Among them are a wonderful national reputation, ability to attract good students not only of Ternopol region; wonderful staff who are motivated to development; enthusiastic students who appreciate the education that they receive at their University. The team also notes that the University has centralised but democratic decision-making structures. The University is devoted to the well-being of its staff and students; it offers them a wide range of services. TNEU is a pioneer in some matters. But the leadership demonstrates a desire to move forward. According to the evaluation team, the sincerity shown in the self-evaluation report is a good impetus to change. And all this provides the necessary and essential foundation for the capacity of the University to change.

But the evaluation team of IEP also underlines that the new development means culture changing and considerable effort and motivation will be needed before this new vision will be shared by the whole community of TNEU. And to achieve this goal the University needs a clearly

defined, structured and prioritised strategy of research, staff development and quality culture.

Ternopil national economic university also received the recommendations to take the advantage of a comprehensive quality culture that causes the possession of quality processes at the departmental level but not only the introduction of quality guidelines top-down. It is extremely important for the University to build a global concept of quality in accordance with Standards and guidelines of quality assurance in the European higher education area. It should be available on the University website. The University, according to the evaluation team, made a few steps in the direction of quality assurance in the various activities. However, there is still a lack of quality in various fields. Therefore the team encourages the University to prepare, in cooperation with relevant bodies, a global vision for the whole institution. The University should introduce a systematic quality processes and develop appropriate tools with full reference to the ESG. These processes must relate to monitoring and periodic review of the programmes, students assessment, quality assurance of teaching staff as well as learning resources, student support and the systems of internal and public information concerning the University activities which it makes available to the public. For the success, the team members also recommend to create a central quality unit to coordinate quality processes throughout the University and give the advice on quality to other members of staff and students. The staff of this office has to maintain the communication with the offices of quality in European universities and arrange visits to these universities.

The Conclusions. So, the Institutional Evaluation Programme is an independent service of the European University Association which has arisen for the sake of improving the internal quality culture of higher educational institutions. Its main goal is to outline the strategic development plan of the University that participates in the Programme. The universities through the Institutional Evaluation Programme of EUA have the opportunity to receive the recommendations from the independent evaluation team of specialists in higher education as to the improvement of such aspects of their activity as the governance and management, strategic management, funding, research, internationalisation, learning and teaching, quality culture. Thus, the University El Bosque (Colombia) and Ternopil national economic University (Ukraine) also got a unique opportunity to become strong universities with a strong organisational culture. They got practically similar recommendations though they are far from each other regionally. But of course there were some differences in the context of the above mentioned aspects.

REFERENCES

- [1] A twenty-year contribution to institutional change : EUA's institutional evaluation programme / URL : <http://www.eua.be/events/past/2014/IEP-20th-anniversary-event/Home.aspx>
- [2] European University Association (EUA). Quality culture in European universities: a bottom-up approach : Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006. – Brussels, EUA, 2006 / URL : <http://www.eua.be/publications>
- [3] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – 2005 / URL : http://www.eqar.eu/uploads/media/050221_ENQA_report_01.pdf
- [4] EUA. Institutional Evaluation Programme (2014) : Guidelines for Institutions. – 2014 / URL : <http://www.eua.be/iep/about-iep/guidelines.aspx>
- [5] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Report on the External Evaluation of the Institutional Evaluation Programme of the European University Association. – 2014 / URL : http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/03/Report_IEP-review-by-ENQA-14012014.pdf
- [6] Institutional Evaluation Programme. University el Bosque final report. – September 2010 / URL : http://www.eua.be/.../IEP_report_Bosque_final.sflb.as
- [7] Institutional Evaluation Programme. Ternopil National Economic University. – July 2009 / URL : http://www.eua.be/ty-po3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php

Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах

О.Ю. Гальченко*

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

*Corresponding author. E-mail: diversity@meta.ua

Paper received 14.07.15; Revised 27.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Анотація. Стаття присвячена опису експериментальної перевірки ефективності методики навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах; визначено складники експериментального дослідження, розглянуто зміст його етапів; проаналізовано результати отриманих експериментальних даних. Формулюється гіпотеза експерименту, наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу. Проаналізовано два варіанти розробленої методики та доведено ефективність одного з них.

Ключові слова: експериментальне дослідження, професійно орієнтоване письмо, коледж

Вступ. Актуальність навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого письма в рамках курсу викладання іноземної мови є на сьогодні поза сумнівом. З методичної точки зору, письмо іноземною мовою, як відповідне комунікативне вміння, є одним з тих видів мовленнєвої діяльності, оволодіння яким передбачено вимогами чинної Програми [4], що вимагає чіткої організації роботи студентів з оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності.

Короткий огляд публікацій за темою. Навчання англомовного письма в коледжах присвячено роботи І.П. Куревльової [3] та Н.А. Шегай [8]. І.П. Куревльова вважає запорукою ефективного навчання англомовного письма застосування сукупності методів навчання: активних; репродуктивних; евристичних. Питання професійно орієнтованого навчання англійської мови в коледжах розглядається в сучасній методиці у зв'язку з різними професійними сферами: медичною [2], педагогічною [7], технічною [8], економічною [6]. Однак туристичний напрям підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації не виступав предметом методичних досліджень. Це стосується всіх видів МД, в тому числі ПОАМП. На думку методистів, оволодіння англійською мовою професійної сфери в коледжах має проводитися на матеріалі текстів офіційно-ділового стилю та в умовах індивідуального підходу.

Враховуючи зазначене вище, нашою метою є така організація процесу навчання професійно орієнтованого англомовного письма, яка б надавала можливості для актуалізації його комунікативного потенціалу, розкриття якого виробляє автоматизм у використанні мовних засобів та формує правильні мовленнєві стандарти. У зв'язку з цим, було створено методику навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма, ефективність якої перевірено в процесі експериментального навчання.

Матеріали і методи. Експериментальне навчання здійснювалося з урахуванням основних вимог до проведення методичного експерименту [1; 5]. Його організація та проведення здійснювалось нами відповідно до загальноприйнятих у методиці фаз проведення експерименту: 1) організація; 2) реалізація; 3) констатація результатів; 4) їх інтерпретація.

У ході організації експерименту, на основі теоретичного аналізу проблеми навчання майбутніх менедже-

рів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах, психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних передумов, нами було сформульовано таку гіпотезу: навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма є ефективнішим за варіантом методики, де інтегративний підхід ґрунтується на активних методах моделювання професійної діяльності, що втілюються у відповідній підсистемі вправ.

Об'єктом експериментальної перевірки методики, відповідно до висунутої гіпотези, був процес навчання професійно орієнтованого англомовного письма на основі використання підсистеми вправ

Необхідною умовою перевірки гіпотези було впровадження під час експериментального навчання двох варіантів методики. До *неварійованих умов* було віднесено: 1) матеріал для навчання професійно орієнтованого англомовного письма; 2) час проведення експериментального навчання; 3) зміст перед- та після експериментальних зрізів; 4) умови проведення експерименту (аудиторне та позааудиторне самостійне навчання); 5) критерії оцінювання рівня володіння писемним мовленням; 6) кількість студентів; 7) експериментатор.

Варійованою умовою навчання стала послідовність використання елементів різних підходів до навчання англомовного письма у відповідності до принципу інтегративності. Перевірка варійованої величини здійснювалась шляхом експериментального навчання за двома розробленими варіантами методики.

За варіантом А (в основі – послідовне чередування елементів різних підходів у відповідності до принципу інтегративності) вправи підготовчого етапу виконувались у такій послідовності: група вправ для підготовки до створення ПТ → група вправ для оволодіння знаннями англомовного туристичного дискурсу.

За варіантом Б (в основі – комплексне застосування елементів різних підходів у відповідності до принципу інтегративності) вправи підготовчого етапу виконувались у послідовності: група вправ для оволодіння знаннями англомовного туристичного дискурсу → група вправ для підготовки до створення ПТ. Наголошуємо, що методика роботи на основному і завершальному етапах у всіх групах була однаковою.

Головною *метою* експериментального навчання стала перевірка істинності гіпотези в природних умо-

вах, а саме ефективності розробленої методики, зокрема, доцільність використання розробленої системи вправ для навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах, а також порівняння ефективності двох варіантів моделі: А і Б.

Експеримент проводився у першому семестрі 2013-2014 року на базі Економіко-правничого коледжу ДВНЗ «Запорізький національний університет» у двох експериментальних групах (ЕГ-1 – 24 студенти та ЕГ-2 – 25 студентів). Загалом в експериментальному дослідженні взяло участь 49 студентів. Проведене експериментальне дослідження мало наступну структуру:

Таблиця 1. Структура експериментального дослідження

Етапи експерименту	Час і умови проведення	Завдання етапу експерименту
Передекспериментальний зріз	Вересень (1.09.13 – 5.09.13). Аудиторна і позааудиторна робота.	З'ясувати рівень сформованості навичок і розвитку вмінь у ПОАМП; проаналізувати отримані результати.
Експериментальний	Вересень (7.09.13) – грудень (14.12.13). Аудиторна і позааудиторна робота.	З'ясувати ефективність методики навчання ПОАМП; перевірити ефективність розробленої системи вправ.
Післяекспериментальний	Грудень (14.12.13 – 28.12.13). Аудиторна і позааудиторна робота.	Визначити у студентів рівень сформованості англомовних писемних навичок і розвитку вмінь ПОАМП; проаналізувати результати

Характер завдань передекспериментального зрізу зумовлювався загальною метою навчання ПОАМП. Студентам необхідно було виконати завдання зі створення текстів ПОАМП чотирьох жанрів: бланк бронювання/реєстрації, рекламний проект-буклет, презентація туристичної фірми, діловий лист. Доцільність використання в процесі передекспериментального зрізу текстового матеріалу подібного тому, що використовувався в самому експерименті, полягає в можливості простежити динаміку якісних змін процесу навчання професійно орієнтованого англомовного письма.

Для оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого англомовного письма майбутніх менеджерів туризму було визначено наступні якісні та кількісні критерії. До числа якісних критеріїв ввійшли: змістовність; точність (коректність); якість (відповідність темі); структурність. До числа кількісних було зараховано обсяг.

Максимальною кількістю балів у оцінюванні рівня сформованості компетентності у професійно орієнтованому англомовному письмі є 100, оскільки кредитно-модульна система передбачає оцінювання навчальних досягнень студентів за 100-бальною шкалою. Оцінювання письма за кожним з критеріїв здійснювалося за шкалою: 20 балів – відмінно; 15 балів – добре; 10 балів – задовільно і 5 балів – незадовільно. Для кожного з критеріїв було визначено параметри оцінювання та визначено кількість балів, якою оцінювався кожен з параметрів.

Оскільки об'єктом нашої уваги є студенти коледжу, то практичною метою навчання ІМ є досягнення ними рівня В1+ («ускладненого рубіжного»), що і зумовило вибір параметрів оцінювання за кожним із критеріїв. Розподіл балів за критеріями оцінювання ПОАМП представлено у табл. 2.

Таблиця 2. Розподіл балів за критеріями оцінювання професійно орієнтованого англомовного письма

№	Критерій	Параметри оцінювання	Макс. бал
1	Змістовність	Повнота розкриття теми Досягнення цілей висловлювання Чіткість, логічність і аргументованість викладу	20
2	Коректність	Мовна та мовленнєва коректність тексту Точне використання лексики та пунктуації Дотримання граматичних норм Відсутність помилок, що заважають розумінню	20
3	Якість (відповідність)	Відповідність тексту заданій тематиці Відповідність майбутній професійній діяльності	20
4	Структурність	Чітка композиційна побудова Дотримання вимог оформлення того чи іншого різновиду тексту	20
5	Обсяг	Відповідність кількості речень, що пропонується в завданні	20

Результати та їх обговорення. Передекспериментальний зріз проходив у вересні у аудиторний час. Результати показали, що рівень сформованості навичок і розвитку вмінь ПОАМП був недостатнім. Одночасно це констатувало необхідність застосування інтерактивної методики для навчання ПОАМП, яка б сприяла підвищенню результативності в навчанні.

Аналіз робіт студентів дозволив виділити такі недоліки:

1. Недотримання структури тексту (відсутність однієї чи декількох композиційних частин тексту буклету/презентації/листа; недотримання норм оформлення ділового листа).

2. Переважання ілюстративного матеріалу над текстовим у жанрах рекламного буклету та презентації туристичної фірми.
3. Відсутність вставних слів і фраз, які дозволяють поєднувати частини тексту і вибудовувати логічну послідовність інформації.
4. Відсутність зв'язку між вербальною та невербальною частиною тексту буклету/ презентації. (зображення не співвідносяться з текстом);
5. Наявність граматичних та лексичних помилок (помилки у використанні видо-часових форм дієслова; відсутність артикля чи неправильне вживання артикля; відсутність підмета тощо).
6. Недотримання обсягу робіт, заявленого у завданні.

Максимальна кількість балів, яку могли отримати студенти за написання ПОАМП була 100 балів. Для визначення коефіцієнта навченості ми використовували формулу $K = Q/N$, де Q – загальна кількість балів по всім критеріям, N – максимальна кількість балів за відповідними критеріями [1, с. 52–69].

Як показали результати передекспериментального зрізу в ЕГ-1, коефіцієнт навченості по групі варіювався від 0,4 до 0,61 та в середньому становив 0,5. Аналіз результатів передекспериментального зрізу у ЕГ-2 встановив, що середній коефіцієнт навченості становив

0,49. Результати передекспериментального зрізу по групах ЕГ-1 та ЕГ-2 дозволили порівняти середній коефіцієнт навченості. Отже, середній коефіцієнт навченості у групі ЕГ-1 склав 0,5, а в групі ЕГ-2 – 0,49 при максимальному показнику навченості 1. Цифрові показники у двох групах констатували приблизно однаковий рівень сформованості англомовних писемних навичок і розвитку вмій ПОАМП на передекспериментальному етапі. При чому цей рівень був недостатнім. Порівняння середніх показників за результатами перед експериментальних зрізів у ЕГ-1 та ЕГ-2 подано у табл. 3.

Таблиця 3. Порівняння результатів передекспериментальних зрізів у групах ЕГ-1 і ЕГ-2

Індекс групи	Критерії					Середній бал групи	Середній коефіцієнт навченості
	Зміст	Точність (коректність)	Якість (відповідність)	структурність	обсяг		
ЕГ-1	10,4	8,5	11,4	9,2	10,6	50	0,5
ЕГ-2	10,9	10,3	9,7	9	9,5	49	0,49
Максимальний показник навченості							
	20	20	20	20	20	100	1

Експериментальний етап проходив як в аудиторний, так і в позааудиторний час. При проведенні експерименту студенти укладали тексти ПОАМП чотирьох жанрів: бланки бронювання/реєстрації, буклет, презентація туристичної фірми, діловий лист. Експериментальне навчання здійснювалось з метою перевірити ефективність методики навчання за двома її варіантами, а також ефективність розробленої підсистеми вправ. У якості післяекспериментального зрізу студентам пропонувались завдання за ситуаціями, які були ключовими протягом всього експериментального навчання.

Результати експериментального навчання показали, що коефіцієнт навченості у групі ЕГ-1 варіювався від

0,5 до 0,8 і в цілому по групі склав 0,68. Відповідно до результатів післяекспериментального зрізу коефіцієнт навченості у групі ЕГ-2 коливався від 0,65 до 0,9 і по групі досяг 0,86.

Порівняння кількісних показників післяекспериментального зрізу (табл. 4) дозволило нам зробити висновок про те, що у групі ЕГ-2 середні показники за критеріями "зміст", "точність (коректність)", "якість (відповідність)", "структурність" та "обсяг" вищі від групи ЕГ-1 за тими ж критеріями. Відповідно і середній коефіцієнт навченості у групі ЕГ-2 був вищим (0,86) за ЕГ-1 (0,68).

Таблиця 4. Порівняння результатів післяекспериментальних зрізів у групах ЕГ-1 і ЕГ-2

Індекс групи	Критерії					Середній бал групи	Середній коефіцієнт навченості
	Зміст	Точність (коректність)	Якість (відповідність)	структурність	обсяг		
ЕГ-1	13,2	13	14,5	12	14,6	68	0,68
ЕГ-2	17,3	18,8	16,6	16,9	16,3	86	0,86
Максимальний показник навченості							
	20	20	20	20	20	100	1

Необхідним є порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів у групах ЕГ-1 і ЕГ-2 (табл. 5) за відповідними критеріями. Отже, у групі ЕГ-1 середній коефіцієнт навченості до експерименту склав 0,5, а після експерименту – 0,68. Другий результат вищий

на 0,18. У групі ЕГ-2 середній коефіцієнт навченості до експерименту був 0,49, а після експерименту – 0,86. Другий результат у цій групі вищий на 0,37. Відтак, досягнення у групах ЕГ-1 і ЕГ-2 показали позитивну динаміку у навчанні написання ПОАМП.

Таблиця 5. Порівняння результатів перед- та післяекспериментальних зрізів у групах ЕГ-1 і ЕГ-2

Індекс групи	Критерії					Середній бал групи	Середній коефіцієнт навченості
	Змістовність	Коректність	Якість (відповідність)	структурність	обсяг		
Передекспериментальний зріз							
ЕГ-1	10,4	8,5	11,4	9,2	10,6	50	0,5
ЕГ-2	10,9	10,3	9,7	9	9,5	49	0,49
Післяекспериментальний зріз							
ЕГ-1	13,2	13	14,5	12	14,6	68	0,68
ЕГ-2	17,3	18,8	16,6	16,9	16,3	86	0,86
Максимальний показник навченості							
	20	20	20	20	20	100	1

Отже, як показали результати експерименту, використання методики навчання ПОАМП на основі розробленої підсистеми вправ сприяло значному зростанню рівня сформованості англомовних писемних навичок і розвитку відповідних умінь ПОАМП.

Розглянемо результати експериментального навчання по горизонталі і порівняємо ефективність розробленої методики навчання з традиційною методикою за допомогою методів математичної обробки даних. Вивчення літератури з цієї проблеми показує, що оптимальним методом математичної статистики для обрахування результатів навчання в нашому дослідженні може слугувати критерій φ^* – кутове перетворення Фішера [5, с. 158]. Зазначений критерій використовується для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, який є важливим для експериментатора. За ним оцінюється достовірність відмінностей на рівні ознаки, яка визначає ефект (рівень навченості) двох вибірок. Розрахунок критерію φ^* виконується за алгоритмом, емпіричне значення якого підраховується за формулою [5, с. 158]:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Таблиця 6. Статистична обробка результатів експериментального навчання ПОАМП

Група	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Процентна частка	φ^*	Кількість студентів	Процентна частка	φ^*	
ЕГ-1	6	25	1,047	18	75	2,094	24
ЕГ-2	21	84	2,319	4	16	0,823	25

Підраховуємо емпіричне значення критерія φ^* за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де:

φ_1 (84%) = 2,319 (кут, що відображає більшу відсоткову частку і в нашому випадку відноситься до шкали “є ефект” у групі ЕГ-2);

φ_2 (25%) = 1,047 (кут, що відображає меншу відсоткову частку і в нашому випадку відноситься до шкали “є ефект” у групі ЕГ-1);

$n_1=24$ (обсяг вибірки групи ЕГ-1);

$n_2=25$ (обсяг вибірки групи ЕГ-2).

Використання багатофункціонального статистичного критерію φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера) дозволило нам зіставити дві вибірки за частотою ефекту й оцінити достовірність відмінностей між процентними частками цих вибірок.

Отже, сформулюємо дві гіпотези:

H_0 : частка осіб, які досягли достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості писемного мовлення в ЕГ-2 не більша, ніж в ЕГ-1 за результатами експериментального навчання.

H_1 : частка осіб, які досягли достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості писемного мовлення в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1 за результатами експериментального навчання.

Слідом за В.П. Безпальком, ми вважали "ефектом" – коефіцієнт навченості 0,7 і "немає ефекту" – показники нижчі за 0,7. Як показано у табл. 6 у групі ЕГ-1 (всього 24 учасника експерименту) 6 студентів досягли коефіцієнту навченості 0,7 ("є ефект"), що склало процентну частку 25% і значення кута φ – 1,047. У групі ЕГ-2 (всього 25 учасників експерименту) 21 студент досяг коефіцієнту навченості 0,7 ("є ефект"), що склало процентну частку 84% і відповідне значення кута φ – 2,319. Отже, значення кута φ у групі ЕГ-2 (2,319) вище, ніж у групі ЕГ-1 (1,047).

Підставляємо ці значення у формулу і підраховуємо:

$$\varphi^*_{emp} = (2,319 - 1,047) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 25}{24 + 25}} = 1,272 \cdot \sqrt{\frac{600}{49}} = 4,45$$

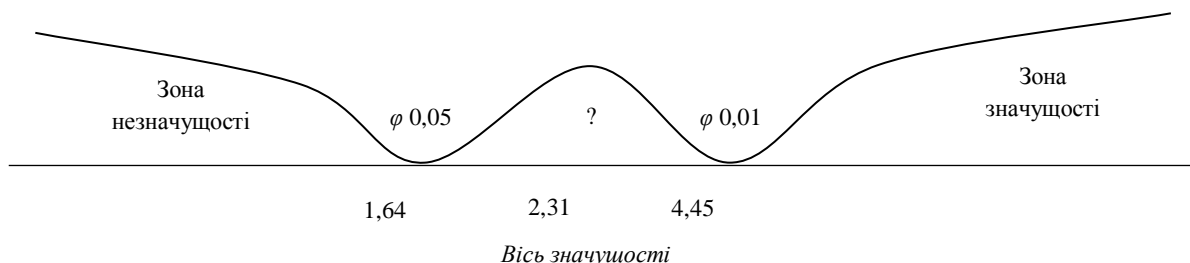
Емпіричне значення φ^* (4,45) зіставляємо з відомими критичними значеннями:

$$\varphi^*_{kr} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отримане емпіричне значення φ^* (4,45) більше за критичне:

$$\varphi^*_{emp}(4,45) > \varphi^*_{kr}$$

Результати відобразимо графічно:



Значення φ^* емп. 4,45 знаходиться у зоні значущості. Відтак, приймається тільки гіпотеза H_1 . Це означає, що частка осіб, які досягли достатнього коефіцієнта навченості 0,7 в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1 при навчанні ПОАМП.

Встановлено, що різниця між результатами перед-

та післяекспериментального зрізів є вірогідною. Проведена перевірка за допомогою критерію кутового перетворення Фішера свідчить про достовірність отриманих даних і підтверджує наш висновок про те, розроблена методика навчання майбутніх менеджерів туризму ПОАМП в коледжах є ефективною.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив ефективність застосування розробленої методики навчання професійно орієнтованого англomовного письма майбутніх менеджерів туризму в навчальному процесі. В результаті проведення експериментального навчання виявилося, що методика сприяє розвитку навичок та вмінь

професійно орієнтованого англomовного письма. Зміст та результати даного експериментального дослідження можуть бути використані при розробці нових методик навчання професійно орієнтованого письма студентів різних спеціальностей, а також підручників та посібників з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Гурвич П.Б. – Владимир, 1980. – 104с.
- [2] Епифанцева А.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов медицинского колледжа в процессе профессиональной подготовки. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.С. Епифанцева. – СПб, 2004. – 221 с.
- [3] Куревлева И.П. Развитие профессиональных речевых коммуникаций у студентов туристского колледжа в процессе профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / И.П. Куревлева. – М., 2004. – 152 с.
- [4] Програма з англійської мови для професійного спілкування. [Колектив авторів: Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін.] – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
- [5] Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
- [6] Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно-орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К.: 2001. – 18 с.
- [7] Фрицко Ж.С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку. - Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2006 – 218 с.
- [8] Шегай Н.А. Интенсификация процесса обучения усному и письменному монологическому высказыванию на английском языке студентов технического колледжа с использованием цифрового лингвистического класса : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.А. Шегай. — Санкт-Петербург, 2012. – 216 с.

REFERENCES

- [1] Gurvich, P.B. Theory and practice of the experiment in the methodology of teaching foreign languages / P.B. Gurvich – Vladimir, 1980. – 104 p.
- [2] Epifanceva, A.S. The formation of foreign language communicative competence of students of medical college in the course of vocational training. – Dis. cand. ped. sc.: 13.00.08 / A.S. Epifanceva. – SPb, 2004. - 221 p.
- [3] Kurevleva, I.P. Development of professional voice communications among students of tourism college in the course of vocational training : dis. cand. ped. sc.: 13.00.08 / I.P. Kurevleva. – M., 2004. – 152 p.
- [4] Program in English for Professional Communication. [authors: G.Je. Bakajeva, O.A. Borysenko, I.I. Zujenok ta in.] – K.: Lenvit, 2005. – 119 p.
- [5] Sidorenko, E.V. Mathematical Methods in Psychology / E.V. Sidorenko. – SPb. : ООО “Rech”, 2003. – 350 p.
- [6] Truhanova, T.I. Personalization teaching professionally oriented English reading students of colleges and economics college: Abstract. dis. cand. ped. sc: 13.00.02 / Kyiv National Linguistic University. – K.: 2001. – 18 p.
- [7] Fricko, Zh.S. Project activities of students of pedagogical college in teaching foreign language. – Dis. cand. ped. sc.: 13.00.08. – Ekaterinburg, 2006 – 218 p.
- [8] Shegaj, N.A. Intensification of training and usnomu written monological utterance in English technical college students using a digital linguistic class: dis. cand. ped. sc.: 13.00.02 / N.A. Shegaj. — Sankt-Peterburg, 2012. – 216 p.

Гене́за змісту дошкільної освіти у Великій Британії (історичний аспект)

І.А. Гарник

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

Paper received 08.07.15; Revised 23.07.15; Accepted for publication 24.07.15.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню процесу становлення системи дошкільного виховання Великої Британії в історичному аспекті. Розглядаються історичні передумови виникнення, впровадження та реформування британських навчальних програм у системі дошкільної освіти. Аналізуються зміни у змісті та підходах до навчання і виховання дошкільників. Розглядаються основні напрямки навчання та керівні принципи навчальних програм Великої Британії. Висвітлюється зміст кожного напрямку навчання основної, остаточної, офіційно затвердженої на державному рівні програми раннього розвитку дитини.

Ключові слова: дошкільне виховання, навчальна програма, напрямки навчання, Велика Британія

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства не втрачає своєї актуальності проблема виховання та гармонійного всебічного розвитку підростаючого покоління. Потреба у вихованні здорової особистості зумовлює необхідність пошуку нових підходів та методик з метою вдосконалення системи освіти. Формування гармонійно розвиненої особистості починається з раннього віку, що вимагає ґрунтовного дослідження системи дошкільного виховання. Наявність великого розмаїття науково-методичних праць у галузі вітчизняної системи дошкільної освіти не відхиляє потребу запозичення досвіду інших країн, зокрема європейських.

Як зазначає у своєму дослідженні Н. Мороз, наприкінці ХХ століття більшість розвинутих країн світу зазнали змін, модернізації та реформування, почали шукати та впроваджувати нові перспективні шляхи виховання, освіти та підготовки підростаючого покоління до дорослого життя, які б відповідали сучасним нормам демократичного та гуманного суспільства. Сьогодні такі світові системи освіти привертають пильну увагу науковців. Посилення уваги до проблем виховання і активне вивчення зарубіжного досвіду дошкільної педагогіки детермінуються сьогодні також тенденціями європейської інтеграції. Єдиний європейський освітньо-виховний простір стає для України суспільно значущим і актуальним, при цьому кожна країна розробляє і впроваджує власну, оригінальну, самобутню стратегію виховання підростаючого покоління, зважаючи при цьому на загальнолюдські цінності [2, с. 1].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою дошкільного виховання займалися такі вітчизняні та російські науковці як Барбарига А.А., Вернигора Т.А., Веракса Н.Е., Винокурова Н.Я., Лапчинська В.П., Меньшиков В.М., Сабірова Д.Р., Сундукова Л.В., Тарасова Т.Н., Тхорик В.И. та ін. Проблема змісту дошкільної освіти відображена у дослідженнях таких британських науковців – Т. Блекстоун, К. Бол, Т. Брюс, Дж. Дарлінг, Я. Квон, Л. Кеннінгтон, Б. Мун та ін.

Дослідження багатьох вчених доводять, що чудовим прикладом для наслідування є система дошкільного виховання Великої Британії, що має багату історію свого становлення та розвитку. Зважаючи на те, що досліджень у галузі британської системи освіти є недостатньо (О. Локшина, Л. Баєва), вважаємо за доцільне проаналізувати використання традиційних та інноваційних підходів та методик у дошкільних за-

кладах Великої Британії з метою застосування результатів дослідження в українській системі дошкільної освіти.

Мета статті – аналіз історичного становлення британських навчальних програм та визначення основних напрямків змісту дошкільного виховання Великої Британії.

Матеріали та методи дослідження. В умовах розвитку варіативності і різноманітності дошкільної освіти в останнє десятиліття відбувається впровадження в практику роботи дошкільних освітніх установ альтернативних освітніх програм, що реалізують різні підходи до питань освіти та розвитку дитини дошкільного віку.

У зв'язку з цим з теоретичної і практичної точок зору все більше актуалізується проблема розробки концептуальних підходів до побудови системи досконалої освіти дошкільників, визначення цілей і оптимальних меж освітнього змісту дошкільних програм і їх взаємозв'язку зі шкільними програмами, забезпечення якості та повноти методичного забезпечення цих програм. Головною проблемою педагогів – вихователів дошкільних освітніх установ на сьогодні є необхідність реалізації цих програм на рівні освітніх технологій [1, с. 2].

У нашому дослідженні ми розглядаємо зміни навчальної програми з дошкільної освіти в Англії. Традиційна дошкільна освіта в Англії орієнтована на дитину, на відміну від підходів, згідно яких у центрі навчально-виховного процесу є навчальний предмет чи вчитель. Особистісно-орієнтований підхід до виховання дитини-дошкільника підкреслює врахування індивідуальних інтересів дітей, вільної гри, власного досвіду та впровадження інтегрованого навчання. Проте, у 1996 році, уряд упровадив основні положення (загальні принципи / основи) навчальної програми раннього віку, запропонував переосмислення освітньої моделі, орієнтованої на дитину, та ініціював проведення реформ для підвищення стандартів [7, с. 2]. З метою визначення сутності дошкільної навчальної програми в Англії вважаємо за доцільне проаналізувати запровадження та реформування освітніх програм в історичній ретроспективі.

Результати дослідження та їх обговорення. Дошкільне виховання та освіта для дітей молодшого віку почали своє існування в Англії в кінці ХVІІІ століття на добровільних та благодійних засадах. У 1816 році, перший дитячий садок у Сполученому Королівстві

був створений у Нью-Ланарку в Шотландії Робертом Оуеном для дітей робітників ткацької фабрики. Про дітей від 1 до 6 років дбали, поки їх батьки та старші брати і сестри працювали на фабриці. Оуен виступав за вільну і неструктуровану ігрову діяльність у вихованні маленьких дітей і не наполягав на планових заняттях. Він виявляв спроби у формуванні майбутнього громадянина через процес неформального навчання та фізичної діяльності. Хоча ідеї Оуена були набагато випереджені, його приклад стимулював значний інтерес у сфері дошкільної освіти та створення ряду дошкільних освітніх установ в Британії [7, с. 3].

Проведення закону Про освіту (The Education Act) 1870 року стало важливою подією, тому що цей закон визначив обов'язковими початкові школи для всіх дітей у віці від 5 років. У 1880 р. початкова освіта стала обов'язковою для всіх дітей у віці між 5 і 13 роками. При відсутності спеціальних установ для дітей молодшого віку, початкові школи приймали дітей молодше 5 років. У 1905 році інспектори з Управління освіти (the Board of Education) досліджували умови прийому малюків до початкових шкіл, а також навчальні програми, що використовувалися для їхнього навчання. Вони повідомили про неприйнятність таких умов для малих дітей і рекомендували, щоб діти у віці до 5 років мали окремі приміщення та інший підхід до викладання, порівняно зі старшими дітьми. Інспектори розкритикували підхід монотонного повторення і механічного запам'ятовування у навчальній програмі початкової школи. Як наслідок цієї доповіді діти до 5 років були офіційно виключені з початкової школи. Визріла проблема спеціальних дошкільних закладів [7, с. 3].

У 1911 році Маргарет Макмілан та її сестра Рейчел заснували дитячий садок під відкритим небом для бідних дітей у Дептфордї. Метою освітньої моделі Макмілан було здоров'я і благополуччя дітей робочого класу і вона наполягала на необхідності про їх піклування з нормальним харчуванням, гігієною, фізичними вправами і свіжим повітрям. Її дитячий садок надавав безкоштовний доступ до відвідування ігрових майданчиків і садів та не ґрунтувався на фіксованому графіку роботи [7, с. 3].

У 1960-их роках зниження розміру сім'ї та закриття дитячих садків спричинили скорочення можливостей отримання послуг по догляду та вихованню. У той же час усвідомлювалася педагогічна цінність дошкільного виховання. Але для місцевих органів освіти (Local Education Authorities - LEAs) збільшити кількість дитячих садків було неможливо, тому що у Циркулярї Міністерства освіти № 8/60 (the Ministry of Education Circular 8/60) стверджувалося, що не може бути ніякого розширення у системі дошкільних закладів [3].

У 1972 році Маргарет Тетчер – державний секретар з питань освіти, презентувала «білу книгу» (White Paper) з питань освіти під назвою «Освіта: основні положення про внесення доповнень» ("Education: A Framework for Expansion"). У "білій книзі" пропонується надавати дошкільну освіту всім бажаючим і визначено, що до 1980 року будуть забезпечені місця у дитячих садках для 50% 3-річних і 90% 4-річних дітей. Проте обіцяне положення не було виконано з

причин економічного спаду. Протягом 1970-х і 1980-х років, забезпечення дошкільними закладами, що не було передбачене і гарантоване законом, було знехтуване і не розвивалося [7, с. 3].

У 1988 році Закон про реформу освіти (Education Reform Act) вперше висвітлив Національну навчальну програму для Англії та Уельсу (National Curriculum for England and Wales). У ній презентувалася комплексна реструктуризація системи освіти Англії. Найважливішим в обґрунтуванні Національної програми було підвищення стандартів у школах і пропозиція широкого і збалансованого навчального плану [8]. До прийняття Закону про реформу освіти 1988 року система освіти була децентралізована із незначним втручанням уряду у планування і реалізацію навчальної програми. Однак з часу упровадження Національної навчальної програми державне втручання збільшилося і автономія вчителів відповідно зменшилася [4]. Після її впровадження предметно-орієнтований підхід на основі Національної навчальної програми розглядається як заперечення традиційної дошкільної освіти, орієнтованої на дитину.

Доповідь Румбольда «Starting with Quality» і доповідь Королівського товариства образотворчих мистецтв «Start Right» наголошують на важливості якості дошкільної освіти. У доповіді Румбольда рекомендується навчальна програма на основі восьми основних напрямків навчання:

1. естетичний і творчий розвиток;
2. гуманістичний і соціальний розвиток;
3. розвиток мовлення і грамотності;
4. розвиток математичних уявлень;
5. фізичний розвиток;
6. розвиток у галузі науки;
7. духовний і моральний розвиток;
8. розвиток у галузі технологій [7, с. 4].

У доповіді Королівського товариства образотворчих мистецтв рекомендується надавати якісну освіту та забезпечити її доступ для всіх 3- і 4-річних дітей.

Подальша значна зміна у британській системі дошкільної освіти відбулася у 1996 році, коли був упроваджений перелік керівних принципів «Прогнозовані результати навчання дітей для здобуття обов'язкової освіти «Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education». «Прогнозовані результати» – це "цілі навчання", які діти повинні досягти, перш ніж вони вступають до навчального закладу для здобуття обов'язкової освіти.

«Прогнозовані результати» передбачали шість основних напрямків навчання:

- 1) особистісний та соціальний розвиток,
- 2) розвиток мовлення та грамотності,
- 3) розвиток математичних уявлень,
- 4) розвиток знання і розуміння світу,
- 5) фізичний розвиток,
- 6) творчий розвиток [7, с. 7].

У 1999 році Агенство по кваліфікаціях і навчальних програмах (Qualifications and Curriculum Authority) замінило «Прогнозовані результати» на «Навчальні цілі на ранньому етапі розвитку» (Early Learning Goals). Однак за змістом «Навчальні цілі» не дуже відрізня-

ються від «Прогнозованих результатів» і зберігають ті ж шість напрямків навчання з дещо видозміненим трактуванням:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- 2) розвиток комунікативності, мовлення та грамотності;
- 3) розвиток математичних уявлень;
- 4) розвиток знання і розуміння світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток [7, с. 7].

У 2000 році «Керівні вказівки щодо навчального плану на початковому етапі» (Curriculum Guidance for the Foundation Stage) були опубліковані Департаментом у справах освіти і зайнятості (Department for Education and Employment) та Агенством по кваліфікаціях і навчальних програмах (Qualifications and Curriculum Authority). «Керівні вказівки щодо навчального плану» мають на меті «допомогти педагогам-практикам у плануванні для задоволення різноманітних потреб всіх дітей так, щоб більшість дітей могла досягнути поставлених цілей, а підготовка деяких із них, де це доречно, буде виходити за рамки основних цілей підготовчого етапу» [7, с. 5]. Варто зауважити, що не зважаючи на те, що у «Керівних вказівках щодо навчального плану» передбачене інтегроване навчання, у них також наголошено на необхідності розвитку грамотності та математичних уявлень як окремих галузей навчальної програми.

Офіційна «Базова британська національна програма для дітей дошкільного віку» (Early Years Foundation Stage of British National Curriculum) була оголошена у 2002 році і складалася з шести напрямків навчання та розвитку:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- 2) розвиток комунікативності, мовлення та грамотності;
- 3) розвиток математичних уявлень;
- 4) розвиток знання і розуміння світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток [7].

На державному рівні «Базова британська національна програма для дітей дошкільного віку» була офіційно прийнята у 2008 році. Це комплексна програма, яка успішно застосовується у всіх дошкільних установах Великої Британії. «Базова британська національна програма для дітей дошкільного віку» – це зведення вимог, що стосуються здоров'я, навчання й розвитку дошкільнят, керівні вказівки, які допомагають педагогам і батькам оптимальним чином організувати ранній етап розвитку дитини, направивши його на шлях комплексного особистісного вдосконалення, розширюючи її потенціал та освітні можливості. У програмі визначені навички та вміння, які повинні вироблятися у маленьких дітей по мірі навчання [5].

До 2015 року програма дещо змінила свою структуру на сім напрямків, хоча зміст та підхід до навчання і виховання залишився той самий:

- 1) розвиток мови та комунікативності;
- 2) фізичний розвиток;
- 3) особистісний, соціальний та емоційний розвиток;
- 4) розвиток грамотності;

5) розвиток математичних уявлень;

6) розвиток розуміння світу;

7) розвиток образотворчого мистецтва і дизайну [6].

Розвиток комунікативності та мовлення передбачає надання дошкільникам можливості випробувати багате мовне середовище; набути впевненості у собі і вміння виражати себе; говорити та слухати у різних ситуаціях.

Фізичний розвиток передбачає надання можливостей дошкільникам бути активними та інтерактивними; розвивати їх координацію, відчуття контролю і руху. Крім того, дітям потрібно допомагати розуміти важливість фізичної діяльності та здорового харчування.

Особистісний, соціальний та емоційний розвиток передбачає допомогу дітям розвивати позитивне відчуття себе та інших; формувати позитивні відносини і розвивати повагу до інших; розвивати соціальні навички та навчитися керувати своїми почуттями; розуміти належну поведінку в групах і отримувати впевненість у власних силах.

Розвиток грамотності передбачає заохочення дітей зв'язувати звуки і букви, щоб почати читати і писати. Діти повинні мати доступ до широкого діапазону матеріалів для читання (книжок, віршів, та інших письмових матеріалів) для розвитку їх інтересу.

Розвиток математичних уявлень передбачає розвиток навичок у підрахунку, розуміння і вміння використовувати числа, обчислення простих прикладів з додавання і віднімання; вміння розрізняти форми, описувати відстань і визначати величини.

Розвиток розуміння світу передбачає правильне скерування дітей до осмислення себе у фізичному світі і суспільстві через можливість досліджувати, спостерігати і дізнаватися про людей, місця, технології та навколишнє середовище.

Розвиток образотворчого мистецтва і дизайну передбачає розвиток умінь дітей досліджувати і грати в ігри з широким діапазоном мультимедійних засобів і матеріалів, а також надавати можливості та заохочувати дітей до обміну своїми думками, ідеями та почуттями за допомогою різних засобів у галузі мистецтва, музики, рухової активності, танцю, рольових ігор та дизайну і технологій [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізуючи дослідження з окресленої проблеми доходимо висновку, що становлення дошкільної освіти Великої Британії охоплює чималу історію свого розвитку. Освітні програми Сполученого Королівства зазнали значних змін на шляху до реформування та модернізації системи освіти. Розглядаючи британські навчальні програми для дошкільних навчальних закладів, які націлені на всебічний розвиток особистості, зрозуміло що велика увага в англійських дошкільних закладах приділяється розвитку мови та комунікативності; особистісному, соціальному та емоційному розвитку; фізичному розвитку; розвитку грамотності; математичних уявлень; розуміння світу, а також розвитку образотворчого мистецтва і дизайну. Уважаємо, що дослідження зарубіжного досвіду британської системи виховання, розвитку навчальних програм зокрема, буде вагомим внеском у вивченні та розвитку вітчизняної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: Спец. 13.00.02 / Белошистая Анна Витальевна; [Моск. гос. открытый пед. ун-т]. - М.: 2004. - 43 с.
- [2] Мороз Н.С. Система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Наталія Станіславівна Мороз . – Дрогобич : Б.в., 2009 . – 20 с.
- [3] Cleave, Shirley, & Jowett, Sandra. (1982). And so to school: A study of continuity from pre-school to infant school. Windsor, Eng45land: NFER-Nelson.
- [4] Cox, Theo. (1996). The national curriculum in the early years: Challenges and opportunities. London: Falmer Press.
- [5] Early Years Foundation Stage (online). – Available from: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/9364735>
- [6] Early years foundation stage (2015) Department for Education: Guide for the 2015 assessments – version 1.0.
- [7] Kwon, Young-Ihm. (2002). Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. Early Childhood Research and Practice. – P. 1-13.
- [8] Moon, Bob. (1994). A guide to the national curriculum. Oxford: Oxford University Press.

REFERENCES

- [1] Beloshystaya, A.V. Child's Mathematical Development in the system of early and primary education: Abstract. Thesis on Obtaining the Degree of Doctor of Science: Speciality. 13.00.02 / Beloshystaya Anna Vitalievna; [Moscow State Open Pedagogical University]. - Moscow: 2004. - 43 p. (in Russian)
- [2] Moroz, N.S. The system of educational work at secondary schools of the UK: Abstract. Thesis on Obtaining the Degree of Doctor of Science: Speciality: 13.00.07 / Nataliya Stanislavivna Moroz . – Drohobych: B.v., 2009 . – 20 p. (in Ukrainian)
- [3] Early Years Foundation Stage (online). – Available from: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/9364735>
- [4] Early years foundation stage (2015) Department for Education: Guide for the 2015 assessments – version 1.0.
- [5] Cleave, Shirley, & Jowett, Sandra. (1982). And so to school: A study of continuity from pre-school to infant school. Windsor, England: NFER-Nelson.
- [6] Cox, Theo. (1996). The national curriculum in the early years: Challenges and opportunities. London: Falmer Press.
- [7] Kwon, Young-Ihm. (2002). Changing Curriculum for Early Childhood Education in England. Early Childhood Research and Practice, 4 (2).
- [8] Moon, Bob. (1994). A guide to the national curriculum. Oxford: Oxford University Press.

The Genesis of the content of early education in the UK (the historical aspect)**I.A. Harnyk**

Abstract. The article is devoted to the investigation of forming the system of early education in the UK in historical aspect. It discusses the historical background of the emergence, implementation, and reformation of the British curriculum in early childhood education. The research examines the changes in the content and approaches to training and education of children in early years. It analyzes the main areas of study and guidance curriculum in the UK. The work highlights the contents of each of the main areas of study, final government approved programmes for early childhood development.

Keywords: *early education, curriculum, areas of study, United Kingdom*

Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності

О.Є. Гордійчук*

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

*Corresponding author. E-mail: GordiychukOksana@yandex.ru

Paper received 18.07.15; Revised 29.07.15; Accepted for publication 31.07.15.

Анотація. Стаття присвячена сучасній освітній філософії – інклюзії. Автором публікації обґрунтовано сутність та необхідність реалізації міждисциплінарного підходу як невід'ємної умови інклюзивної діяльності. Проаналізовано різні підходи проблеми міждисциплінарності та виокремлено власне бачення напрямків реалізації міждисциплінарного підходу в інклюзивній діяльності.

Ключові слова: дія, діяльність, педагогічна діяльність, інклюзивна діяльність, міждисциплінарність, міждисциплінарний підхід

Вступ. Поява дітей з особливим освітніми потребами у масових загальноосвітніх навчальних закладах України останні кілька років почала змінювати у краший бік усталені освітні установки і навіть ставлення суспільства до спільного перебування дітей даної категорії з рештою учнів у шкільному середовищі. На часі – розробка теоретико-методологічних та методичних засад професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими потребами, а вдосконалення навчальної діяльності майбутніх фахівців, шляхом розвитку передової освітньої практики, має стати основною метою кожного навчального закладу педагогічного спрямування.

Нажаль, нині традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, недостатньо. Так, в більшості педагогів відсутня психолого-педагогічна підготовка, несформована мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення взаємодії з особами особливих потреб тощо. Неготовий учитель не здатний усвідомити, що у дитини з особливими потребами є сильні сторони, спираючись на які, можна скласти індивідуальну програму максимального розвитку й у співпраці зі спеціалістами забезпечити формування її життєвої активності. Тому дуже важливо підготувати педагогів до роботи, забезпечити інструментарієм та моделями альтернативного навчання, допомогти їм оволодіти глибокими знаннями свого предмета, технологіями, методами і прийомами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Все це обумовлює актуальність проблеми ефективної організації професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку.

Короткий огляд публікацій з теми. На сьогоднішній день в Україні здійснюється ряд досліджень із проблем підготовки сучасного фахівця до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зокрема, К. Бовкуш простежує готовність майбутнього вчителя початкових класів до спільної взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання; Н. Позднякова досліджує проблему розвитку психологічної готовності вчителів молодших класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; К. Косова розкриває основні аспекти підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання та ін. Незважаючи на значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до реалізації моделі інклюзивної

освіти, до підготовки кваліфікованого фахівця, багато питань залишаються не вирішеними. До таких належить і проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні сутності та необхідності реалізації міждисциплінарного підходу як невід'ємної умови інклюзивної діяльності.

Матеріали і методи. Насамперед, здійснимо аналіз від загального до особливого, а від нього – до одного, сутності «інклюзивна діяльність».

Так, Д.С. Мазоха розкриває поняття «дія» як довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності [8, с. 221], а похідне від нього «діяльність» знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як «праця, дії людей у якій-небудь галузі [2, с. 306]. За педагогічним словником «діяльність» – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [3, с. 98]. З психологічної точки зору «діяльність» виражає активність суб'єкта, спрямовану на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. Це одна з категорій психології, яка є предметом її поглибленого вивчення і основним пояснювальним принципом. Генетично первинною є зовнішня, предметна діяльність, освоєння якої зумовлює появу внутрішньої, психічної діяльності. В аналізі діяльності виокремлюють два аспекти: мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності; операційний, за якого її елементами є дії і операції. Реалізація діяльності здійснюється за допомогою нейрофізіологічних механізмів, достатньо розкритих у працях М. Бернштейна, П. Анохіна, О. Лурії та ін. [10, с. 107].

У контексті нашого дослідження вагомий інтерес складають наукові підходи Г.П. Васяновича. Так, «діяльність», у розумінні науковця, – це передусім доцільний матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт, у процесі якого змінюється як зовнішній об'єкт, так і суб'єкт, який на нього впливає. А також, діяльність – це об'єктивний, закономірний процес людського життя і включає в себе такі структурні елементи: мету, потреби, інтереси; мотиви; засоби; предмет; на який вона спрямована; процес діяльності; результат [1, с. 200].

Термін «педагогічна діяльність», як категорія особливого, – це вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [1, с. 201].

Виходячи із попередніх тлумачень, вважаємо за необхідне представити власне розуміння сутності одиначної, головної дефініції. Так, «*інклюзивна діяльність*» – це новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності.

Наразі, підготовка фахівця високого рівня готовності до інклюзивної діяльності, є багатогранною і багатаспектною проблемою. Вона базується як на основі сучасної системи знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання учнів, так і системи медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, соціальна психологія, соціальні методики) тощо, що свідчить про необхідність здійснення міждисциплінарного підходу.

Так, «*підходом*» вважається сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій з навколишнім світом [12]. Якщо в якості критерію класифікації наукових підходів вибрати ступінь повноти пізнання навколишнього світу, то всі підходи, відповідно досліджень бельгійського вченого Е. Джаджа, зводяться до чотирьох основних видів: дисциплінарний підхід, міждисциплінарний підхід, мультидисциплінарний (полідисциплінарний), трансдисциплінарний системний підхід.

Аналіз останніх досліджень явища *міждисциплінарності* передбачає вичерпну характеристику цього феномена в його комплексній характеристиці, яку доцільно розглядати з кількох позицій.

1. *Міждисциплінарність* – взаємопроникнення, взаємозбагачення підходів і методів різних наук (дисциплін).
2. *Міждисциплінарність* – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук.
3. *Міждисциплінарність* – це запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їхніх теоретичних схем, моделей, категорій, понять.
4. *Міждисциплінарність* – це не лише запозичення методів, інструментарію різних наук, а й інтеграція останніх у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання.
5. *Міждисциплінарність* – це науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження.
6. *Міждисциплінарність* – у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання.

На практиці міждисциплінарний підхід, за твердженням А. Колот, може реалізовуватися за двома основними форматами, сценаріями або підходами.

За *першого формату* – найбільш поширеного, міждисциплінарність, образно кажучи, наводить мости між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи їх індивідуальності, унікальності, своєрідності. За *другого формату* міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук, появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження [6, с. 19].

А тепер деталізуємо означене вище крізь призму міждисциплінарного підходу, опанування якого є принципово важливим і для науки, і для освіти.

За нашою точкою зору, говорячи про міждисциплінарний підхід в сучасній науці, треба мати на увазі, перш за все, новий синтез наукових проблем.

Міждисциплінарний підхід в інклюзивній діяльності ми вважаємо в таких *напрямах*:

- реалізація інклюзивної моделі освіти та її складових;
- модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності відповідно до освітньо-професійної програми підготовки;
- створення мультидисциплінарної групи психолого-медико-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами;
- налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями та фахівцями задля дотримання принципу наступності тощо.

Згідно Концепції розвитку інклюзивної освіти міждисциплінарність простежується в реалізації інклюзивної моделі освіти, крізь призму:

- організації навчально-виховного процесу, котрий би задовольняв освітні потреби всіх дітей;
- розробки системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- створення позитивного клімату в шкільному середовищі та поза його межами [7, с. 3-6].

Складовими моделі інклюзивної освіти прийнято вважати: командний підхід; задоволення індивідуальних потреб дітей; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Щодо наступного напрямку, то модернізація професійно-педагогічної підготовки фахівців, як зазначає В. Ковальчук, передбачає визначення основних її напрямів, як єдиного завдання, бо без професійної досконалості буде нереалізований світоглядно-методологічний потенціал, без належної ціннісної, світоглядної, загальної методологічної бази професійна майстерність перетвориться на роботу з формування «одновимірних» професіоналів [5, с. 30-31].

Важливою передумовою модернізації системи фахової підготовки майбутнього вчителя є політичний контекст, адже освітня політика – це теж політика.

Інклюзивна освітня політика України, чи не найбільшою мірою відповідає сучасній світовій тенденції і прагненням європейського і світового суспільства до інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку в соціум. У зв'язку з цим постають нові вимоги до професіограми спеціаліста, який працюватиме в умовах інклюзивного простору, до зміцнення і послідовного вдосконалення кадрового забезпечення

освітньо-реабілітаційної роботи з тими, хто має особливі освітні потреби тощо.

У зв'язку з інтенсифікацією інтегративно-інклюзивних тенденцій в Україні постала нагальна потреба більш якісної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами.

Так, здійснений нами аналіз досвіду інклюзивного аспекту в Україні дає підстави стверджувати, що нині успішно функціонують вищі навчальні заклади, котрі готують, зокрема, фахівців за напрямом «Корекційна освіта» (за нозологіями).

Модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності відповідно до освітньо-професійної програми «бакалавр» на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича взяла свій початок з апробації навчальної програми нормативної дисципліни «*Основи інклюзивної педагогіки*», розробленої нами, складеної на основі Міністерської програми курсу «*Основи інклюзивної освіти*» для вищих навчальних закладів (автор А.А. Колупаєва). Чинна авторська програма укладена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму 6.010102 «Початкова освіта» та ухвалена Вченою радою факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Робочою програмою навчальної дисципліни «*Основи інклюзивної педагогіки*» передбачено 2 кредити, тобто 72 години, з яких: 34 години аудиторних (лекційних та семінарських) і 38 годин самостійної роботи студента [4].

Зміст програми дисципліни, за нашими переконаннями, відображає специфічний підхід у її розробці, а саме: чим нижчий рівень інтелектуального розвитку дитини, тим вищим має бути рівень професійності майбутнього фахівця. Саме тому програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: «Теоретико-методологічні основи інклюзивного навчання дітей з особливими потребами» та «Шляхи впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу».

Міждисциплінарність окресленої програми простежується в логічних зв'язках з такими дисциплінами: «Віковою психологією», «Корекційною педагогікою», «Основами дефектології» та окремими методиками навчання у початковій школі. Зокрема, загальну характеристику розвитку дітей з особливими потребами під час лекції ми доповнюємо способами психолого-педагогічної допомоги дітям окреслених категорій та порадами батькам щодо виховання таких дітей в сім'ї.

Як доводить досвід, невід'ємною складовою корекційно-освітнього процесу є мультидисциплінарна команда, яка реалізує систему психолого-медико-педагогічного супроводу.

З точки зору мультидисциплінарного (полідисциплінарного) підходу, дитину з особливими потребами варто розглядати, як складний об'єкт, що відрізняється від інших об'єктів рядом особливостей (анатомічними, хімічними, психологічними, психічними, фізіологічними і т.д.). Для вивчення цих особливостей застосовуються тільки, відповідні їм, дисциплінарні підходи і методи. Перенесення методів дослідження з однієї дисципліни в іншу, як правило, не відбувається.

Однак, зіставляючи результати дисциплінарних досліджень в рамках мультидисциплінарного (полідисциплінарного) підходу, вдається знайти нові, які раніше не виявлялися, подібності. А це, в свою чергу, дозволяє мультидисциплінарній команді фахівців організувати нові міждисциплінарні дослідження [12].

До того ж, такій команді, повинні бути властиві: високий рівень професійності; навички спільної діяльності; тривалий досвід роботи; постійне самовдосконалення фахової майстерності.

Спільна мета мультидисциплінарної команди інклюзивної діяльності полягає у допомозі вихованцям з особливими потребами адаптуватися в соціумі повноцінних однолітків, організації процесу навчання цікавим і продуктивним, навчанні вчитися в силу своїх можливостей і здібностей, підготовці їх до життя у суспільстві.

Окреслена мета передбачає реалізацію мультидисциплінарною командою основних завдань інклюзивної діяльності:

- подолання соціальної ізоляції вихованців;
- забезпечення максимальної корекції порушень психофізичного розвитку дітей з особливими потребами
- створення необхідних умови для навчання дітей цієї категорії;
- формування дитини з особливостями розвитку як соціально активної особистості, яка буде здатною до самореалізації і зможе встановлювати систему відносин з оточенням тощо [11, с. 54-55].

Вважаємо, що всі фахівці, які взаємодіють з дитиною – вчитель, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед, дефектолог, учитель фізичної культури, реабілітолог, медичний працівник та ін., - а також батьки, повинні брати участь у цілеспрямованому продуманому розробленому спільними зусиллями процесі, головними етапами якого є:

- аналіз психофізичного стану розвитку дитини;
- оперативне і стратегічне планування індивідуальної програми розвитку з опорою на сильні сторони дитини з особливими потребами та її потреби;
- послідовна реалізації фахівцями розробленої ППР;
- моніторинг перебігу навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу та внесення змін в ППР дитини з особливими потребами.

Так, ключовим моментом ППР повинно стати визначення бар'єрів розвитку такої дитини, а також тих пріоритетних цілей, які стають першочерговим змістом роботи фахівців та батьків. Втілюючи розроблену програму, спеціалісти можуть змінювати форму роботи, відвідувати заняття один одного, а також уроки, які проводить вчитель, продумувати умови, які треба створити або яких дотримуватися, щоб навчально-виховний процес відбувався ефективніше.

Висновки. Безперечно, продумана й цілеспрямована робота мультидисциплінарної команди супроводу, реалізація напрямів міждисциплінарного підходу тощо, уможливають залучення дітей з особливими потребами в соціальне життя, створюють ситуацію успіху в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі, надають можливості цій категорії дітей бути учасниками позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розкритті структури інклюзивної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Васянович Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1: Філософія: Навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – 348 с.
- [2] Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
- [3] Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
- [4] Гордійчук О.Є. Інклюзивне навчання : метод. рекомендації / Оксана Гордійчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. – 2012. – 48 с.
- [5] Ковальчук В. Педагогічні умови модернізації фахової підготовки сучасного вчителя / Вадим Ковальчук // Початкова школа. – 2014. - №10. – С.30-33.
- [6] Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти / А. Коло // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка – 2014. –С.18-22.
- [7] Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010.–№ 4(40) квітень. – С. 3-6.
- [8] Мазоха Д.С. Педагогіка: Навчальний посібник / Д.С. Мазоха, Н.І.Опанасенко – Київ, Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
- [9] Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О.М. Степанов. – К : «Академвидав», 2006. – 424 с.
- [10] Тороп К. Мультидисциплінарна команда як невід’ємна складова корекційно-освітнього процесу / Крістіна Тороп, Світлана Кривошея // Психолог. – 2013. - №17 (521). – С. 54-56.
- [11] Трансдисциплінарність в сучасній науці: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke

REFERENCES

- [1] Vasyanovych, G.P. Selected works: In 5 vol. Vol. 1 / G.P. Vasyanovych // Philosophy: Textbook. – Lviv, spol, 2010. – 348 p.
- [2] Great Dictionary of the modern Ukrainian language (with add. Reported. And CD) / order. and head. Ed. V.T. Busel. – K., Irpen: WTF "Perun", 2009. – 1736 p.
- [3] Goncharenko, S. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. Goncharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p.
- [4] Gordiychuk, E.E. Inclusive education: the method. Recommendations / Oksana Gordiychuk. – Chernivtsi: Chernivtsi th. Univ. – 2012. – 48 p.
- [5] Kovalchuk, V. Pedagogical conditions of professional training modern teacher / Vadim Kovalchuk // Elementary School. – 2014. – №10. – P.30-33.
- [6] Kolot, A. Interdisciplinary approach as a precondition of economic science and education / A. Circle // Bulletin of Kyiv National Taras Shevchenko – 2014. – P. 18-22.
- [7] The concept of inclusive education // Social worker. – 2010.– № 4(40) April. – P. 3-6.
- [8] Masoch, D.S. Pedagogy: Textbook / D.S. Mazoha, N.I. Opasnenko. – Kyiv Center of educational literature, 2005. – 232 p.
- [9] Psychological Encyclopedia / Author-compiler O.M. Stepanov. – K: "Akademvydav", 2006. – 424 p.
- [10] Torop, K. multidisciplinary team as an integral part of the educational process correction and / Christina Torop, Svetlana Kryvosheya // Psychologist. – 2013. – №17 (521). – P. 54-56.
- [11] Transdisciplinarity in modern science: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke

The interdisciplinary approach as an essential condition of the inclusive activities**O.E. Gordiychuk**

Abstract. The article is devoted to the modern educational philosophy - inclusion. The author of the publication and justified by the essence of the need to implement an interdisciplinary approach as an essential condition of the inclusive activities. Analyzed various approaches and interdisciplinary problems highlighted the author's vision directions of realization of the interdisciplinary approach in an inclusive activity.

Keywords: *action, activity, educational activities, an inclusive activity, interdisciplinary, interdisciplinary approach*

Невідомі сторінки професійної підготовки вчителів початкових шкіл Катеринославщини на початку ХХ століття

Д.В. Єфімов¹, С.Й. Татаринів²

Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії, Артемівськ, Україна

Paper received 08.04.15; Revised 24.04.15; Accepted for publication 28.04.15.

Анотація. Вперше автори статті розкривають механізм проведення вчительських літніх курсів у Катеринославській губернії, роль відомих педагогів-методистів В.П. Вахтерова і С.І. Шохор-Троцького, роль земства в організації курсів. Земство Катеринослава, з метою підготовки вчителів німецьких менонітських шкіл, створювало з 1894 року дворічні курси. Діяв клас з малювання, креслення, ліпки для робітників народних промислів.

Ключові слова: курси, земська управа, учитель, фінансування, лекції

В сучасній українській освіті є актуальною якість початкової освіти як основи розвитку особистості учня, його долі у швидко змінюванім суспільстві та світі. Досвід земських установ, які вдало розвивали мережу освітніх закладів у поєднанні з професійною підготовкою вчителів, є корисним сьогодні.

Автори статті ставлять за мету ввести у науковий обіг істориків педагогіки та освіти невідомі раніше матеріали про поточну підготовку вчителів початкових шкіл, літні вчительські курси Катеринославської губернії.

У історії сучасної початкової школи, вчительських кадрів з шкільної реформи 1864 року почала формуватися педагогіка початкового навчання як наукова галузь зусиллями видатних педагогів – К.Д. Ушинського, М.О. Корфа, В.І. Водовозова, Н.Ф. Бунакова, Д.І. Тихомирова.

Проблемою народної освіти був розрив між теорією і практикою, що пов'язано з методами заповнення вчительських вакансій у початкових школах.

Важливим завданням земських установ у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. було створення системи початкової освіти [1, с. 75]

Бахмутське повітове земство було стурбовано, що «жителі багатьох сіл віддають навчати своїх дітей грамоті місцевим селянам, солдатам, писарям; такі вчителі ходять по дворах, де живуть, і там викладають отроцтву знання грамоти». Платня за навчання одного хлопчика складала 30-50 копійок в місяць або 3 рублі за зиму. Батьки дітей догували вчителя по тижню за кожного учня. Домашнім чином один вчитель навчав від 10 до 25 дітей. Наприклад: с. Родіонівка – селянин, с. Парасковіївка, Білокузьминівка, Ільїновка – селянин, с. Триполь – селянин.

Від масової підготовки народних вчителів, підняття рівня загальної освіти та фахової підготовки залежали якість навчання дітей [2, с. 39] Загальноосвітній рівень підготовки вчителів народних училищ у 70-80-х роках ХІХ ст. був низьким [3, с. 67].

Спеціальна педагогічна освіта була монополізована урядом, вищих навчальних закладів та Курсів було вкрай недостатньо. Земства, громадські організації, приватні особи не мали права створювати постійно діючі навчальні заклади для підготовки вчителів [4, с. 82].

Значна частина вчителів початкових народних училищ не мала спеціальної освіти – частка таких вчителів у різних регіонах України сягала від 25 до 75%. У 80-90-ті роки серед них вже не було напівграмотних

відставних солдатів, але й вчителями з фаховою освітою назвати їх можна було лише умовно: звання вчителя вони отримували шляхом здачі спеціальних іспитів, тобто через екстернат. До цих іспитів допускалися особи з різним рівнем загальноосвітньої підготовки, від університетської до декількох класів гімназії чи з домашньою освітою. На іспитах необхідно було продемонструвати певний рівень знань з предметів, які викладалися в початковій народній школі. При цьому основним предметом як за обсягом програми, так за вимогами до кандидата, був закон божий: можна було отримати вчительське місце, щоправда, у віддаленому селі, здавши задовільно лише один цей екзамен. Предмети педагогічного циклу до програм екстернатних іспитів ніколи не входили.

Як повідомляло Катеринославське губернське земство, на 1 січня 1909 р. дирекція народних училищ мала "один рисовальний клас при бесплатной школе Общества попечительства о женском образовании, учрежденный в 1894 году" з дозволу попечителя Одеського учбового округу. Створення класу мало на меті "предоставить лицам всех сословий знания по рисованию и черчению, в применении к ремесленным и художественно-промышленным изделиям, дать любителям изящных искусств развивать свои дарования... для поступления в специальные учебные заведения. [5, с. 41].

Цікавою формою навчання були вечірні курси малювання та креслення для мастеров и рабочих при Екатеринославском городском 4-х классном училище". Як відзначала Катеринославська управа у 1909 р. цей клас тимчасово не працював, бо не було коштів на утримання, "деятельность этих курсов будет возобновлена, как только МНП будет назначено пособие, о чем возбуждено ходатайство". Звернення земців не розглядалося ще з 1901 року.

Предмети у малювальному класі складали "черчение, рисование и лепка. Объем преподавания определяется особыми программами, составленными организатором и преподавателем курсов г. Стефанским" [5, с. 42]

Малювальний клас не мав свого приміщення, розташовувався у Товаристві освіти жінок, "было некоторое количество учебных пособий, которые приобретались постепенно в зависимости от средств".

Керівник класу З.О. Стефанський був викладачем Маріїнської жіночої гімназії, мав свідоцтво викладача малювання та креслення середніх учбових закладів

від Імператорської академії мистецтва [5, с. 43]. Тобто це свідчило про його високий фаховий рівень.

Для земств була можливою підготовка вчителів на літніх короткострокових курсах.

Земства після контр-реформи 1890 р. зазнали обмеження: виборчі права, зменшена кількість виборних посад в земських установах, збільшена кількість найманих осіб на виконавчі посади в управах.

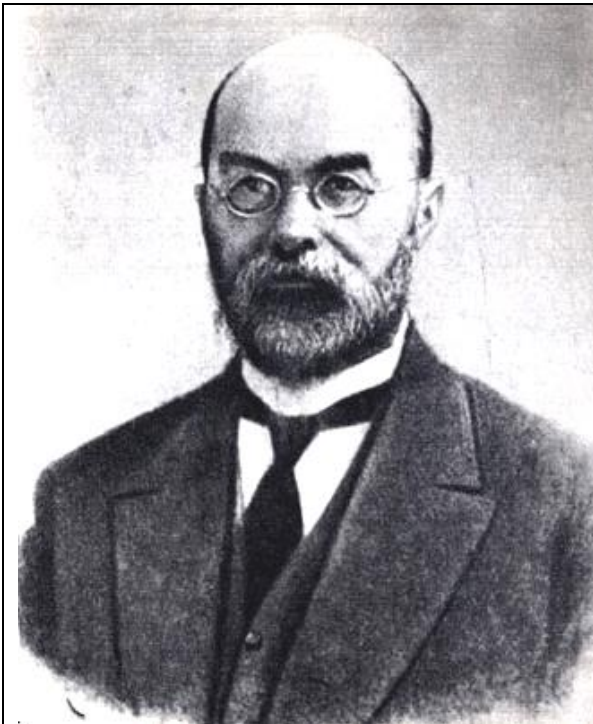


Рис. 1. Фотографія В.П. Вахтерова



Рис. 2. Фотографія Шохор-Троцького



Рис. 3. Титульна сторінка книги В.П. Вахтерова «Всеобщее обучение»



Рис. 4. Титульна сторінка книги В.П. Вахтерова «Основы новой педагогики»

Так званий "третій елемент" – службова інтелігенція, ліберали, народники, соціал-демократи. "Третій елемент", на відміну від поміщиків-землевласників, дворянства які становили більшість земських діячів, на перше місце ставив інтереси суспільні, а не власні. Це пояснювало високу активність земств у влаштуванні курсів для вчителів початкових училищ [6, с. 3].

Єдиним шляхом підвищення освітнього та фахового рівня народних вчителів земства вважались короткотермінові літні педагогічні курси. Такі курси організовувалися земствами усіх губерній Полтавської, Чернігівської, Харківської, Катеринославської, Херсонської.

Заняття проходили у формі зразкових уроків, які проводив керівник, пробних уроків, проведених курсистами, та бесід керівника з методики навчання читання, письма та початкової арифметики.

Практичні заняття проводилися вранці, теоретичні – у післяобідні. Таку форма занять запропонував у 1868 р. О.М. Корф. У 1875 р. у «Правилах про короткострокові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових класів народних училищ» ці принципи організації курсів стали обов'язковими, їх неухильно дотримувалися земства при організації усіх вчительських курсів.

Викладання на курсах проводив викладач-керівник, вчитель місцевого середнього навчального закладу, запрошувалися відомі педагоги або викладачі університетів. Іноді до роботи долучалися законовчитель, вчитель співів або спеціаліст з якогось ремесла.

Короткострокові літні вчительські курси Катеринославської губернії у 1899 р. проходили з 22 червня по 21 липня в Катеринославі в міському 3-х класному училищі. Їх метою було ознайомлення учителів з новітніми прийомами навчання в початковій школі, з навчальними посібниками, розв'язання спільними зусиллями питань і труднощів, які "виникли останнім часом у житті народних шкіл і не піддаються вирішенню окремими особами".

Приміщення училища не могло вміщати великої кількості слухачів, тому багатьом, з охочих відвідати курси було відмовлено.

Заняття були організовані таким чином, що до предметів 1-ї обов'язкової групи було віднесено російську, церковно-слов'янську мови, письмо, арифметику. Предмети 2-ої групи (співи, малювання, креслення, садівництво і городництво) були лише для бажаючих слухачів. Розклад занять був складений так, що кожен охочий міг відвідувати усі заняття.

З метою наповнення вільного часу для слухачів курсів були проведені екскурсії для огляду садових закладів Катеринославу та металургійних заводів.

Для практичних занять учителів на час курсів була утворена спеціальна група з 28 хлопчиків і 6 дівчаток, на яких відточували педагогічні навички провінційні педагоги. "Діти охоче і з інтересів відвідували заняття" [7].

Катеринославські губернські земські збори 13 грудня 1899 р. проаналізували проведені курси "для учителів і учительниць народних шкіл і признавая важное значение курсов для поднятия качественного уровня учительского персонала земских школ и улучшения постановки дела народного образования в губернии постановило устраивать такие курсы ежегодно и на

устройство в 1900 году ассигновало 3000 руб." [8]. Курси проводилися відповідно "Правил" 1875 року [9].

Ставилося завдання ознайомлення мало підготовлених вчителів з методами початкового навчання (§1 "Правил"). Програма курсів відповідно до "Правил" складалася з предметів, які викладалися у початкових народних училищах. Заняття носили практичний характер. Основний час займали уроки у "зразковій школі", яка спеціально організовувалася на час роботи курсів.

Теоретичні заняття полягали у детальному обговоренні проведених слухачами пробних уроків. Невелику частину теоретичних занять займали бесіди керівника курсів із слухачами. Читання на курсах лекцій, рефератів "Правилами" заборонялося (§24).

У 1900 р. курси у Катеринославі не відбулися, бо не змогла "управа найти подходящих руководителей, все более или менее известные и опытные руководители заранее были приглашены руководить курсами в других губерниях. Педагогические курсы могут достигать цели, если руководить ими будут достаточно способные, компетентные и опытные в этом деле, пользующиеся известностью и авторитетом в глазах учителей" [10].

У 1901 р. курси були влаштовані з російської мови, арифметики, малювання та креслення. "Руководительство по русскому языку, главное руководительство курсами принял известный педагог и писатель по вопросам народного образования В.П. Вахтеров, по арифметике известный педагог-математик

С.И. Шохор-Троцкий, по рисованию и черчению – преподаватель Кишиневской I-й классической гимназии В.А. Блинов. Наблюдателем за курсами назначен директор народных училищ Екатеринославской губернии К.Т. Калабановский" [11].

Для занять на курсах було командировано 100 вчителів земських шкіл губернії (57 чоловіків, 43 жінок), 15 вчителів міністерських шкіл. "На курсы добровольно прибыли на свой счет многие учителя и учительницы земских школ из разных уездов губернии, из городских училищ и даже из соседних губерний". Загальна кількість складала 170 слухачів [11].

Щорічні дітні курси після 1901 р. проходили у приміщенні I-го Катеринославського міського трьохкласного училища, "теснота и другие неудобства этого помещения, давали себя чувствовать в сильной степени...Других, более подходящих свободных помещений в то время в Екатеринославе не оказалось и курсы по необходимости должны были оставаться в этом помещении" [12].

Вчительські курси з початку ХХ століття завжди проводилися за "Правилами" 1875 р., зміст програм було значно поглиблено, читалися лекції з педагогіки, дидактики, методики, слухачі розробляли програми викладання різних предметів у початковій школі. Нововведенням у проведенні курсів стала організація виставок наочності, підручників, посібників.

Земські діячі стурбовано писали, що "к открытию курсов прибывали за свои средства учителя и учительницы, не попавшие в список командируемых. Они упрашивали, чтобы их допустили на курсы, но к сожалению в виду ограничения числа слушателей, ничего для них нельзя было сделать. После окончания

курсів було написано ходатайство губернському земству об отмене ограничения допущения на курсы лишь 150 человек" [14, с. 1082].

Стрімке зростання кількості народних земських училищ у селах, у тому числі німецьких колоніях губернній вимагало пришивдшення підготовки вчителів. Тому Катеринославська губернська земська управа створила постійно діючі Курси.

В цей період у Катеринославській губернії налічувалося 107 німецьких шкіл. Вчителі цих шкіл не знали і не викладали російську мову. Російськомовних вчителів не запрошували німецькі громади, якщо запрошували на роботу, то достатньо їм не платили. За рік було влаштовано 30 російськомовних вчителів для викладання в німецьких школах.

Педагогічні курси для підготовки вчителів початкових німецьких училищ у 1904-1905 рр. функціонували при Катеринославському міському 4-х класному, Хортицькому центральному училищах.

Курси діяли на підставі Правил 31 березня 1899 р. для підготовки вчителів менонітських шкіл. Приймались особи, які закінчили курс в вище зазначених училищах, навчання на курсах було дворічним [13, с. 46].

Директор вищого гірничого училища С.М. Сучков надав "помещение химического корпуса для чтения лекций, где слушатели были допущены к осмотру коллекций и других помещений училища" [5, с. 7]

На цих 2-х Курсах було 11 викладачів: Катеринославі – 7, на Хортиці- 4; законовчителів Закону Божого-2, викладачів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін – 7, мистецтва та співу – 2.

Таблиця 2. Освітня підготовка викладачів

№	Освіта	Кількість
1	З вищою освітою	1
2	Середньою	1
3	Зі спеціальною педагогічною освітою	7
4	Зі знаннями мистецтв	1
5	Без освіти (вчитель співу)	1

Загалом слухачів 28, в Катеринославі – 12, на Хортиці – 16. [13, с. 46]

Таблиця 3. Становий та освітній склад слухачів курсів

№	Стан і освітній склад слухачів	Кількість
1	Дворяни	2
2	Міщани	7
3	селяни	19
4	освіта міського училища	12
5	центральні училища	16

Навчальний план курсів 1904 р. складався з наук природничих (фізика, хімія мінералів, геологія і ґрунтознавство), наук гуманітарних (історія російської літератури, історії, археології), наук педагогічних (педагогіка і дидактика, гігієна, перша медична допомога).

Для контролю за прослуховуванням предметів курсанти повинні були вести та подавати на перевірку конспекти.

"Общеобразовательные чтения на курсах не были организованы из-за недостатка учебного времени. Для практического ознакомления курсистов с приемами начального обучения на Катеринославских курсах организовывали ежегодно небольшую временную

школу, на Хортицких – учреждали так называемое образцовое училище"[13, с.4 7].

Курси жорстко контролювалися православною церквою. Тому " в день открытия курсов, Преосвященный Симеон, епископ Екатеринославский и таганрогский предложил преподавать несколько чтений по Божесловия для курсистов, так как многие слушатели являлись преподавателями Закона Божьего" [14, с. 6.]

По закінченню курси "давали право на преподавание и для получение учительских свидетельств, курсисты подвергались испытаниям в близлежащих городских училищах или в средних учебных заведениях" [13, с. 47]

Катеринославська губернська земська управа у своїх Звітах відзначала як позитивні, так і негативні явища у роботі курсів з підготовки вчителів. "Учительские курсы, устраиваемые в различных губернских городах, резко отличаются друг от друга как по своим учебным планам, так и по объему преподаваемого. одни из них носят специально-педагогических характер, другие отдают предпочтение общеобразовательным предметам. Характер собственно образовательных курсов не вполне был определен, так как не было готового образца, которому можно было следовать в отношении цикла занятий и объема преподаваемого материала. Общеобразовательные курсы способствовали поднятию умственного развития слушателей, побуждая в них любовь к знаниям, пополняли те сведения, которые уже имелись в арсенале у слушателя. Побуждение интереса к знанию может быть достигнуто самыми разнообразными предметами где необходимо, конечно, условие талантливого слушателя. Степень побуждения интереса и от общего развития учащегося. Хорошим показателем и доказательством является факт, что в средних школах талантливые преподаватели заинтересовывали учеников настолько, в последствии, даже в ущерб другим предметам, погружаются в изучение греческих писаний" [14, с. 4]

На початку занять багато майбутніх вчителів "обращались к организатору курсов, с вопросом о отсутствии в цикле предметов правоведения, политическая экономии и социологии" [14, с. 5].

Слухачі звертали увагу що "для народных учителей и учительниц необходимо изучение тех предметов, которые имеют ближайшее отношение к их профессии,... на первом месте стоят такие науки как психология детского возраста, педагогика и дидактика".

"Эти науки занимают срединное положение в области наук о душе человека. Начало этого цикла составляет Богословие, а конечным звеном является учение о морали и об обязанностях гражданина"- підкреслювали викладачі та керівники курсів.

"Науки о природе на курсах подразделялись на отдельные циклы: о мертвой и о живой природе. Тот и другой могли излагаться независимо друг от друга, если только слушатель обладал достаточной подготовкой по физике и химии"[14, с.5]

У 1905 р. Свідоства народних вчителів були видані 10 курсистам.

Місцеві газети "Приднепровский край", "Вестник Юга" привернули увагу "отношение газет было сочувственное и курсы признавались достигшими своей

цели". Газета "Южный край" дала позитивну характеристику занять на курсах" [14, с. 5]

За 1905-1907 рр. відбулися 3 Всеросійські З'їзди вчителів. 7-8 жовтня 1907 р. у Бахмуті відбувся 3'їзд спілки вчителів. У прийнятій постанові йшлося – "в виду крайньої необхідності удовлетворить народных учителей в самообразовании и поднятия уровня по специальным библиотекам обратит внимание на учительскую библиотеку при земстве для культурных нужд учителей" [15].

Треба було на кошти Бахмутського земства придбати нові книги, розподілити по кількох пунктах у повіті, зобов'язати земських розсильних привозити книжки вчителям. Бюро з'їзду просило вчителів підтримати це рішення зверненнями до Управи. Було вирішено знімати у Бахмуті квартиру для приїжджаючих вчителів за 25 коп. на добу. Управу просили придбати нові книжки з педагогіки та психології. Планувалося видавати Вісник для вчителів та листівки для селян [15; с. 11].

Ставилося питання створення книжкових складів-магазинів при школах: виділяти на купівлю 25-30 р., придбати народну літературу.

Бахмутський вчительський діяч Д.І. Колоно сформулював вимоги до сільського вчителя: "покажи свою комнату, чтобы я знал, кто ты и как ты работаешь. Класс темный, сырой, тесный, потолок низкий. Ты всего этого перестроить не можешь. Но ты учитель можешь вложить в содержание класса своё "я". В каждой вещи, в каждом ученике будет сквозить твоя душа, твое знание и понимание дела. Темный класс по освещению ты можешь сделать светлым по содержанию" [16; с. 22].

Вчитель повинен ходити з учнями у поле, на луки, розглядати квітки, робити гербарії. Не завадять діаг-

рами смертності, пияцтва, освіченості населення. Потрібен "чарівний ліхтар". У книжковому шафі те, що дозволено, але вчитель прочитав кожну книгу, написав анотацію та питання для читача. Стіни прикрашені виробами учнів з кольорового паперу. "Ты создал из школы храм любви, правды и науки, место мира и отдыха" [16; с. 22].

Третій етап існування вчительських курсів у Росії "самий плідний" за Л.А. Бад'єю, у підвищенні кваліфікації народних вчителів охопив період з 1910 до 1916 р. Практичні заняття у зразковій школі займали незначну частину учбового часу, проводилися показові уроки керівниками курсів для демонстрації положень практичної педагогіки.

Вчитель Степняк в "Народній газеті Бахмутського земства" ділився своїми враженнями про земські вчительські курси у Катеринославі у 1912 р.: не "було бесід і досвіду, музей навчальних посібників мізерний, лекцій по дитячій літературі, садівництву, природній історії, сільському господарству, малюванню не було... Під гуртожиток були відведені дві кімнати, в яких поміщалося по 100 осіб. Завдяки тісноті, нестачі повітря сильно позначилося на здоров'ї курсистів, багато хто пішов на приватні квартири, неважний стіл, підготовлений на мінеральному маслі вплинув на здоров'я курсистів і багато кому довелося познайомитися з губернською лікарнею" [17].

"25 рублів, асигнованих земством на наймання квартири і стіл, було далеко недостатньо", вчителі були змушені витратити гроші через затримку платні, курси відрізнялися "плутаниною з лекторами і аудиторіями" [17].

Таким чином, не завжди накопичений попередній досвід роботи курсів призводив до поліпшення їх діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Грачев С.В. Образование нерусских народов Российской империи в геополитическом аспекте / С.В. Грачев // Педагогика, – 2002. – №7. – С.72-80.
- [2] Березовська Л. Шкільна реформа 60-х років XIX ст.: причини, хід і напрями /Л. Березовська // Шлях освіти, – 2004. – №4. – С. 38-42.
- [3] Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерк / Ф.Г. Паначин // – М.: Педагогика, –1979. – 216 с.
- [4] Каптеров Н. История русской педагогики. – Гл. XVII. Народная школа, земство и правительство/ Н. Каптеров // Педагогика, – 1995. – №3. – С 82-89.
- [5] Отчет о состоянии народных училищ Екатеринославской губернии за 1908 год. – Екатеринослав: тип. Губернского земства, – 1909.
- [6] Бад'я Л.А. Літні земські педагогічні курси для вчителів народної школи в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття / Л.А. Бад'я // Рідна школа, – 2007. – №3. – С.71-73; Л.А. Бад'я. Хронологія проведення земствами України літніх вчительських курсів (друга половина XIX – початок XX ст.) / Л.А. Бад'я // Историко-педагогичний альманах (збірка наукових праць) : Збірник праць / – Умань, – 2008. – 200 с.
- [7] Веселовский Б.Б. История земства / Б.Б. Веселовский // – Т. 4. – СПб, – 1911. – 696 с.
- [8] Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1899 г. Часть вторая. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1900 г.
- [9] Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1900 г. Часть вторая. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1901 г.
- [10] Правила о кратковременных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных классов народных училищ // Правительственный вестник, 5 августа 1875, – (№180)
- [11] Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1901 г. Часть вторая. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1903 г.
- [12] Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1902 г. Часть вторая. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1903 г.
- [13] Отчет о состоянии народных училищ Екатеринославской губернии. – Екатеринослав: тип. Губернского земства, – 1906
- [14] Вестник Екатеринославского земства. – №№36,37, – 1904
- [15] Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1904 г. по народному образованию. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1905 ; Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1906 г. по народному образованию. – Екатеринослав : Тип. Губернского земства, – 1907
- [16] Колоно Д.И. Голос народного учителя / Д.И. Колоно // Бахмутский уездный учительский Союз. – СПб, –1907, – 42 с.
- [17] Народная газета Бахмутского земства. – Бахмут, – №26, – 1912

REFERENCES

- [1] Grachev, S.V. Education of non-Russian peoples of the Russian empire in geopolitical aspect / S.V. Grachev // *Pedagogy*. – 2002. – №7. – P. 72-80.
- [2] Berezov'ska, L. School reform of 60s of XIX century .: causes, course and direction / L. Berezov'ska // *Way of education*, – 2004. – №4. – P. 38-42.
- [3] Panachin, F.G. Pedagogical Education in Russia: Historical and pedagogical essay / F.G. Panachin // – M.: *Pedagogy*. – 1979. – 216 p.
- [4] Kapterev, N. The history of Russian pedagogy. – Chapter XVII. Folk School, the district council and the government / N. Kapterev // *Pedagogy*. – 1995. – №3. – P. 82-89.
- [5] Report on the state of public schools Ekaterinoslav province for 1908. – Ekaterinoslav: typography of Governorate zemstvo, – 1909
- [6] Bad'ya, L.A. Summer rural educational courses for public school teachers in Ukraine in the second half of the nineteenth – early twentieth century / L.A. Bad'ya // *Ridna shkola*, – 2007. – №3. – P. 71-73; Bad'ya L.A. Timeline holding of summer teacher courses by zemstvos in Ukraine (second half of XIX – XX centuries) / L.A. Bad'ya // *Historical and pedagogical anthology (collection of scientific papers): Collection of works / – Uman'*, – 2008. – 200 p.
- [7] Veselovskiy, B.B. History of zemstvo / B.B. Veselovskiy // – Vol. 4. – SPb, – 1911. – 696 p.
- [8] Report of Ekaterinoslav provincial district council for 1899. Part Two. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1900.
- [9] Report of Ekaterinoslav provincial district council for 1900. Part Two. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1901.
- [10] Regulations on short-term educational courses for teachers and primary school teachers of public schools // *Official Gazette*, August 5, 1875, – (№180)
- [11] Report of Ekaterinoslav provincial district council for 1901. Part Two. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1903.
- [12] Report of Ekaterinoslav provincial district council for 1902. Part Two. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1903.
- [13] Report on the state of public schools in Ekaterinoslav Governorate. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1906.
- [14] Bulletin of Ekaterinoslav zemstvo. – №№36,37, – 1904
- [15] Report of Ekaterinoslav provincial district council of 1904 on Public Education. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1905 ; Report of Ekaterinoslav provincial district council of 1906 on Public Education. – Ekaterinoslav: Typography of Governorate zemstvo, – 1907
- [16] Koleno, D.I. The voice of the people's teachers / D.I. Koleno // *Bakhmut County Teachers' Union*. – SPB, – 1907, – 42 p.
- [17] People's Newspaper *ица Bakhmut zemstvo*. – Bakhmut, – №26, – 1912

Primary school teachers' of Yekaterinoslavskaya Guberniya unknown pages during their professional training at the beginning of the twentieth century

D.V. Efimov, S.I. Tatarinov

Abstract. For the first authors of the article reveal the way and methods how teachers organized summer courses in Yekaterinoslavskaya Guberniya. Role of the famous educationalists such as V.P. Vakhterov, S.I. Shokhor-Trotsky as well as the role of Zemstvo in organizing courses are presented in the article. Two-year courses were created in order to prepare teachers of German Menonite schools by Zemstvo Yekaterinoslav in 1894. These courses included classes of painting, drawing and modeling for workers crafts.

Keywords: courses, Zemstvo council, teacher, financing, lectures

Методичні особливості реалізації міжпредметних зв'язків на уроках математики в сучасних ЗНЗ

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

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
Corresponding author. E-mail: zhutaryk_ivan@mail.ru

Paper received 26.07.15; Revised 05.08.15; Accepted for publication 07.08.15.

Анотація. У роботі досліджуються питання щодо реалізації міжпредметних зв'язків на уроках математики в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема, зацентровано на тому, що міжпредметні зв'язки сприяють формуванню прикладних умінь і навичок, міцнішому оволодінню учнями навчальним матеріалом, формуванню стійкої мотивації до вивчення математики в сучасних ЗНЗ з урахуванням їх рівневої і профільної диференціації та на застосовуванні математики для розв'язування конкретних практичних задач.

Ключові слова: математика, міжпредметні зв'язки, мотивація, навички, рівнева і профільна диференціація, уміння

Постановка проблеми. Сьогодні в старшій школі України реалізується профільна модель диференціації математичної освіти [10, 18], яка надає можливість кожному випускнику ЗНЗ вільної самореалізації і продуктивної діяльності у його майбутньому житті, забезпечує конкретними математичними знаннями, необхідними для застосування у практичній діяльності й для вивчення суміжних дисциплін, що є визначальним в інтелектуальному розвитку кожного учня. Отримані в ЗНЗ знання мають бути для випускника надійним засобом орієнтації в довіллі, базою для продовження освіти. Власне це і визначає важливий аспект взаємозв'язку навчання математики і розвитку математичної науки. Крім того, світовий досвід свідчить про те, що інтенсивному зростанню економіки у різних країнах передували реформи освіти та престиж знань. Лише на основі профільного навчання можливе отримання нових знань, що складають базу даних, максимізовану потребами суспільства в цілому і мінімізовану можливостями учнів, їх інтересами і схильностями, і яка призначена, передусім для встановлення гармонійного поєднання цілей, що переслідує певна людина і суспільство загалом.

Очевидно, що така обставина вимагає системного підходу до аналізу математичної освіти упродовж навчання у ЗНЗ та її реалізації на принципах міжпредметних зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам міждисциплінарних зв'язків у ЗНЗ присвячено низку праць відомих вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема П.Р. Атутова, С.В. Бабаджанян, Г.І. Батуріної, В.Г. Бевз, Г.В. Бібік, М.Я. Віленкіна, С.М. Дворяткіної, О.І. Єфремової, І.Д. Зверева, Д.М. Кирюшкіна, П.Г. Кулагіна, В.М. Максимової, М.М. Моїсєєва, В.М. Монахова, А.Г. Мордковича, М.М. Скаткіна, Г.Ф. Федорець, В.М. Федорової, Г.Б. Шахбазян та ін., які наголошували на необхідності орієнтації передачі знань та їх засвоєння з позиції міждисциплінарного підходу. У працях [1, 8, 13-15, 19, 20] та ін., присвячених проблемі реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні, значною мірою розроблено питання їх визначення та класифікації; акцентовано увагу на різних аспектах методики використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання: поетапне формування міжпредметних понять, використання проблемних запитань і задач міжпредметного характеру, різні засоби і міжпредметні прийоми реалізації міжпредметних зв'язків та видів позакласної роботи.

Незважаючи на обшир наукових досліджень, присвячених різним аспектам досліджуваної проблеми, простежується недостатність досліджень, які б ілюстрували вивчення означеної проблеми з урахуванням профільної диференціації і розширення мережі спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладів.

Метою статті є дослідження особливостей міжпредметних зв'язків і прикладної спрямованості загальноосвітнього курсу математики в сучасному ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній системі загальної освіти математика посідає вагоме місце, причому цінність математичної освіти полягає в практичних можливостях математики, її методів і результатів для глибокого розуміння практичних ситуацій і для пізнання закономірностей довілля, що можливе на основі міжпредметних зв'язків. Задача підвищення якості знань учнів потребує спрямованості навчання на систематизацію, поглиблення і узагальнення знань.

Дослідження останніх років підтверджують, що ні вік учнів, ні характер формуючих понять не є основним фактором; основним є шлях формування понять, уміння відшукувати необхідні форми діяльності. Для того, щоб поняття, відношення і зв'язки між ними стали надбанням свідомості учня, варто включати їх в практичну діяльність в якості її необхідних умов і компонентів.

Міждисциплінарність є вимогою слідувати духу науки і не опирається на певну науку, а складає основу способу осягнення світу. Отже, уявлення про наукову картину світу є інтегративною формою презентації результатів усіх галузей науки. А тому поряд з програмами, що реалізують базову компоненту освіти, передбачаються програми, які поглиблюють змістовні лінії базового компонента у відповідності з інтересами та схильностями учнів [18]. У старшій школі ефективними є класи з поглибленим вивченням математики доповнені позакласними формами занять.

Зазначимо, що здатність запам'ятовувати нове, на основі раніше відомого, не має завершуватися лише внутріпредметними зв'язками, водночас з ними міжпредметні зв'язки дають можливість учню побачити об'єкт, що вивчається, з різних боків у процесі предметних дій і запам'ятати його на основі міжсистемних асоціацій. Отже, використання міжпредметних зв'язків є важливим засобом покращення пам'яті, тобто сприяє кращому запам'ятовуванню запропонованого матеріалу та його відтворення, впровадження елементів твор-

чості, новизни, оригінальності в продуктивну розумову діяльність учня і стимулом для набуття ним нових знань у результаті взаємодії із загальними для низки предметів об'єктами пізнання. А тому найперспективнішим і актуальним засобом реалізації міжпредметних зв'язків, на наш погляд, є включення у процес навчання міжпредметних задач, вибір методики розв'язання яких обумовлено, передусім, потребою науки. Вважаємо, що при цьому перспективним є створення єдиного освітнього стандарту за яким можна розглядати такі етапи процесу математизації: переведення запропонованої реальної задачі на мову математичної теорії (створення математичної моделі задачі: рівняння, формули тощо); розв'язання задачі в межах математичної теорії; переведення математичного розв'язку задачі на мову, якою було сформульовано вихідну задачу.

Розглянемо процес взаємодії математики з довідками на прикладах розв'язування таких задач.

Задача 1. Розрахувати необхідну кількість кас у торговельних центрах з метою уникнення черг.

Розв'язання. Учителю варто пояснити, що для переведення умови задачі на мову математики варто виокремити необхідні для розв'язання дані і за допомогою математичних співвідношень описати зв'язки між ними.

Очевидно, що потрібно ввести такі характеристики: k – необхідна кількість кас, t – час обслуговування одного покупця, T – тривалість роботи магазину, N – кількість покупців, що побували у торговельному центрі.

Тоді упродовж робочого дня одна каса може обслужити T/t покупців, отже, число кас k потрібно взяти таким, щоб $\frac{T}{t} \cdot k = N$. Отримане співвідношення є математичною моделлю задачі.

Наступним кроком є розв'язання отриманої моделі.

З отриманої рівності знаходимо число кас $k = \frac{N}{T} \cdot t$.

Отже, щоб в торговельних центрах не створювалися черги, число кас має бути рівним чи більшим за отримане значення. Число k вибирають так, щоб воно було найближчим натуральним, що задовольняє нерівності $k \geq \frac{N}{T} \cdot t$.

Водночас вчитель зазначає, що за t взято середній час проходження покупця через касу, але за касовим апаратом сидять працівники, що працюють з різною швидкістю, крім того, в торговельному центрі щоденно буває різна кількість покупців та й різна інтенсивність їх потоку упродовж дня, тобто число покупців, яких обслуговує каса за одиницю часу. Для точніших і достовірніших розрахунків потрібно замість середнього значення величини N/T взяти максимальне значення цієї величини, тобто $a = \max_{N,T}(N/T)$.

При вивченні об'єму куба на уроці математики (чи властивостей концентрованої сірчаної кислоти на уроці хімії) може бути використано таку задачу.

Задача 2. У концентрований розчин сірчаної кислоти поміщено мідний куб, ребро якого дорівнює 5 см. Через деякий час маса куба зменшилася на 0,96 г. Ви-

значити, на скільки зменшилися розміри куба (розмір ребра куба), якщо густина міді дорівнює 8 г/см^3 .

Розв'язання. Будемо вважати, що мідь кожної грані вступає в реакцію рівномірно, тому у певний момент реакції в кислоті буде перебувати куб, але уже менших розмірів.

Введемо такі позначення: x – ребро куба, ρ – густина міді, V – об'єм куба, тоді об'єм куба до занурення дорівнює $V=x^3$. З іншого боку, $V=m/\rho$, де m – маса куба. Знайдемо на скільки зменшилася маса куба після реакції, якщо її позначити через ΔV , то $\Delta V=0,96/8=0,12 \text{ (см}^3\text{)}$.

Оскільки ΔV у точці x можна наближено замінити диференціалом dV в цій же точці, тобто $\Delta V \approx dV$, де $dV=V'(x) \cdot \Delta x$, $V'(x)=3x^2$, то врахувавши, що $x=5 \text{ см}$, отримуємо

$$0,12 \approx 3 \cdot 5^2 \cdot \Delta x,$$

звідки $\Delta x \approx 0,0016 \text{ (см)}$. Отже, ребро куба зменшилося на $0,0016 \text{ см}$.

Задача 3. Швидкість розмноження бактерій пропорційна їх кількості. У початковий момент часу $t=0$ було 100 бактерій, а упродовж 3 годин їх число подвоїлося. Знайти залежність кількості бактерій від часу. У скільки разів збільшиться число бактерій упродовж 6 годин?

Розв'язання. Учителю варто пояснити, що задача виникла з реальних життєвих ситуацій, наприклад, при певних гострих респіраторних захворюваннях, пневмонії, паличці Коха, сальмонельозі тощо.

Нехай x – число бактерій, наявних на даний момент часу. Тоді, за умовою задачі

$$\frac{dx}{dt} = kx,$$

де k – коефіцієнт пропорційності, звідки $x=Ce^{kt}$, де C – стала.

Для визначення константи C використаємо початкову умову: $x(0)=100$. В результаті отримаємо $C=100$, отже,

$$x=100e^{kt}.$$

Коефіцієнт k визначимо з умови $x(3)=200$. Отримуємо, що $200=100e^{3k}$, звідки $e^k=2^{1/3}$. Тоді шукана залежність має вигляд

$$x=100 \cdot 2^{t/3}.$$

Звідси $x(6)=100 \cdot 2^{6/3}=400$, тобто упродовж 6 годин кількість бактерій збільшиться у 4 рази.

Зазначимо, що рівність $\frac{dx}{dt} = kx$ є математичною моделлю процесу розмноження бактерій.

З викладено впливає, що в методиці навчання учнів використовувати міжпредметні зв'язки потрібно акцентувати увагу на таких моментах: пояснення нового навчального матеріалу проводити з використанням фактів і понять з певного навчального предмета для підтвердження розглядуваних теоретичних положень, приділяти увагу самостійному застосуванню учнями відомостей із споріднених дисциплін, навчити учнів застосовувати поняття, факти, закони і теорії для пояснення явищ, що вивчаються на уроках математики й інших навчальних дисциплін. Крім того, варто враховувати, що кожний навчальний предмет впливає на систему знань учнів не лише своїм змістом, а й методами, застосування яких при викладанні інших предметів підвищує ефективність навчального процесу.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, варто зазначити, що застосування математичного методу до конкретних явищ докільля базується на тому, що в процесі їх вивчення можна тимчасово відволікатися від якісної природи явищ і зосереджувати увагу на кількісних закономірностях відповідних процесів, це дозволяє застосовувати математичні методи для різних за природою явищ природознавства, техніки, економіки тощо.

Крім того, профільна диференціація навчання передбачає специфічні особливості викладання математики, а виокремлення варіативного і базового компонента математичної освіти сприяє взаємопов'язаному навчанню математики й інших предметів на основі міжпредметних зв'язків. Водночас планування міжпредметних зв'язків надає вчителю надійні засоби цілеспрямованої, керованої інтеграції і синтезу знань, що сприятиме формуванню прикладних умінь і навичок учнів та мотивації щодо вибору ними професії.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Александрова Т.К. Формирование межпредметных умений учащихся в учебной деятельности : Методические рекомендации. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 41 с.
- [2] Александрова Т.К. Формирование самостоятельности учащихся на основе межпредметных умений // Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы. – Л. : Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. – С. 69-74.
- [3] Бевз В.Г. Міжпредметні зв'язки як необхідний елемент предметної системи навчання // Математика в школі. – 2003. – № 6. – С. 11-15.
- [4] Бібік Г.В. Підвищення ефективності навчання математики учнів основної школи засобами міжпредметних зв'язків з фізикою // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Вип. 65. – Серія : педагогічні науки : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – № 65. – С. 8-12.
- [5] Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – С. 24-34.
- [6] Бычкова Г.Н. Межпредметное согласование в средней общеобразовательной школе. Методические рекомендации в помощь учителю математики. – Белгород, 1986. – 21 с.
- [7] Вишневецка Н.Д. Хімія та математика : міжпредметний зв'язок // Хімія. – 2004. – № 19-24. – С. 2-19.
- [8] Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М. : Школа, 1994. – 184 с.
- [9] Далингер В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей. – Омск : Обл. ИУУ, 1993. – 94 с.
- [10] Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 р. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
- [11] Дворяткина С.Н. Межпредметные связи и прикладная направленность школьного курса математики в классах биологического профиля : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский педагогический университет. – М., 1998. – 191 с.
- [12] Ефремова А.И. Межпредметные связи физики и математики в 9-11 классах средней общеобразовательной школы : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 2001. – 223 л.
- [13] Зверев И.Д., Максимова В.Н. МПС в современной школе. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
- [14] Кулагин П.Г. МПС в процессе обучения. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
- [15] Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
- [16] Межпредметные связи естественно-математических дисциплин : Пособие для учителей. Сб. статей / Под ред. В.Н. Федоровой. – М. : Просвещение, 1980. – 207 с.
- [17] Моисеев Н.Н. Экология человечества глазами математиков. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 251 с.
- [18] Програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Математика 5-11 класи / Відповідальні за випуск П. Прокopenко, Л. Варава. – К. : Шкільний світ, 2001. – 112 с.
- [19] Скаткин М.Н., Батурина Г.И. Межпредметные связи, их роль и место в процессе обучения : В сб. : Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе, ч. I / М.Н. Скаткин, Г.И. Батурина. – М. : Просвещение, 1973. – 302 с.
- [20] Федоренко Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л. : ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1983. – 88 с.
- [21] Федорова В.Н., Киришкин Д.М. Межпредметные связи : на материале естественнонаучных дисциплин средней школы. М. : Педагогика, 1972. – 152 с.

REFERENCES

- [1] Aleksandrova, T.K. Forming of intersubject abilities students in educational activity : Methodical recommendations. – L. : LGPI, 1988. – 41 p.
- [2] Aleksandrova, T.K. Forming of independence students on the basis of intersubject abilities // the Methodological and theoretical problems of activation of educational-cognitive activity in the light of reform of school. – L. : LGPI, 1986. – P. 69-74.
- [3] Bevz, V.G. Intersubject copulas as necessary element of the subject departmental // Mathematician teaching at school. – 2003. – № 6. – P. 11-15.
- [4] Bybik, G.V. Increase of efficiency of studies of mathematics of students of basic school by facilities of intersubject connections with physics // Announcer of the Chernihiv state pedagogical university of the name of T.G. Shevchenko. – Prod. 65. – Series : pedagogical sciences : Collection. – Chernihiv : ChDPU, 2009. – № 65. – P. 8-12.
- [5] Borysenko, N. F. About bases of intersubject connections // Soviet pedagogics. – 1971. – № 11. – P. 24-34.
- [6] Bychkova, G.N. Intersubject concordance at high general school. Methodical recommendations in a help to the teacher of mathematics. – Belgorod, 1986. – 21 p.
- [7] Vyshnevetska, N.D. Chemistry and mathematics : intersubject connection // Chemistry. – 2004. – № 19-24. – P. 2-19.
- [8] Gusynskii, E.N. Construction of theory of education on the basis of interdisciplinary approach of the systems. – M. : School, 1994. – 184 p.
- [9] Dalinger, V.A. Perfection of process of educating to mathematics on the basis of purposeful realization of inwardly subject connections. – Omsk : Region of IUU, 1993. – 94 p.
- [10] A state standard of base and complete secondary education / Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine № 24 from January, 14 in 2004 – Is access Mode: <http://www.mon.gov.ua>
- [11] Dvoryatkina, S.N. Intersubject connections and applied orientation of school course of mathematics in the classes of biological profile : Dis. ... kand. ped. sciences: 13.00.02 / Moscow pedagogical university. – M., 1998. – 191 p.
- [12] Efremova, A.I. Intersubject connections of physics and mathematics in 9-11 classes of high general school : Dis. ... kand.

- ped. sciences: 13.00.02 / South Ukrainian state pedagogical university the name of K.D. Uchinskiy. – Odesa, 2001. – 223 p.
- [13] Zverev, I.D., Maksimova V.N. Intersubject connections at modern school. – M. : Pedagogics, 1981. – 160 p.
- [14] Kulagin, P.G. Intersubject connections in the process of educating. – M. : Inlightening, 1981. – 96 p.
- [15] Maksimova, V.N. Intersubject connections in the process of educating. – M. : Inlightening, 1988. – 191 p.
- [16] Intersubject connections of naturally-mathematical disciplines : Manual for teachers. Kol. reasons / Under by a release V.N. Fedorova. – M. : Inlightening, 1980. – 207 p.
- [17] Moyseen, N.N. Ecology of humanity by the eyes of mathematicians. – M. : Young household troops, 1988. – 251 p.
- [18] Programs for general educational establishments: Mathematics 5-11 classes / are Accountable for producing of P. Prokopenko, L. Varava. – K. : School world, 2001. – 112 p.
- [19] Skatkin, M.N., Baturina G.I. Intersubject connections, their role and place in the process of educating: In сб. : Intersubject connections in the process of teaching of bases of sciences at high school, ч. I / M.N. Skatkin, G.I. Baturina. – M. : Inlightening, 1973. – 302 p.
- [20] Fedorets, G.F. Intersubject connections in the process of educating. – Л. : LGPI of the name A.I. Gertsena, 1983. – 88 p.
- [21] Fedorova, V.N., Kiryushkin D.M. Intersubject connections: on material of natural and scientific disciplines of high school. M. : Pedagogics, 1972. – 152 p.

Methodical features of realization of intersubject connections on the lessons of mathematics in modern general educational establishment

I.V. Zhitaryuk, R.S. Kolisnyk, N.M. Shevchuk

Abstract. Questions that touch realization of intersubject connections on the lessons of mathematics in modern general educational establishments are in-process investigated. In particular attention is accented on that intersubject connections assist forming of the applied abilities and skills, to more strong capture by students by educational material, to forming of proof motivation to the study of mathematics in modern general educational establishments taking into account their level and profile differentiation and on application of mathematics for the decision of concrete practical tasks.

Keywords: *mathematics, intersubject copulas, motivation, skills, level and profile differentiation, ability*

Індивідуалізація у вивченні іноземних мов в університетах Великої Британії (теоретичний аспект)

О.М. Коваленко*

Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, Чернігів, Україна

*Corresponding author. E-mail: cicekci@yandex.ru

Paper received 05.08.15; Revised 20.08.15; Accepted for publication 21.07.15.

Анотація. В даній статті розглядається поняття педагогіки індивідуалізованого навчання іноземних мов в університетах Великої Британії та засоби організації навчального процесу на цій основі, узагальнено сучасні погляди науковців щодо трактування поняття «індивідуалізації», визначені характеристики індивідуалізованих форм навчання студентів іноземних мов, вказані тенденції розвитку сучасної теорії індивідуалізації навчання.

Ключові слова: *Індивідуалізація, іноземні мови, університети Великої Британії, автономія, освіта*

Вступ. Досвід останнього десятиріччя свідчить, що Україна тісно співпрацює з європейською спільнотою в різних напрямках. Якісні зміни міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтернаціоналізація всіх галузей суспільного життя визначають володіння іноземною мовою як нагальну потребу практичної та інтелектуальної діяльності людини [2]. Аналіз основних цілей і завдань європейської мовної політики, рекомендацій з вивчення іноземних мов свідчить, що європейська освітня політика прагне до посилення демократичних структур і норм на основі особистісно-зорієнтованої моделі навчання.

У зв'язку з цим індивідуалізація в навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах забезпечить ефективну реалізацію гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Короткий огляд публікацій з теми дослідження. Питанню індивідуалізації в навчанні присвячені дослідження українських педагогів і психологів, зокрема історичні аспекти розвитку проблеми індивідуалізації розкрито в наукових працях Т. Вожегової, Л. Дубровської, аналіз теоретико-методологічних проблем упровадження індивідуального підходу до навчання зроблений у дослідженнях І. Закірової, В. Крутецького, Н. Левітова, О. Леонтьєва, Н. Морозової, А. Славіної, Г. Щукіної та ін).

Проблема індивідуалізації в навчанні іноземних мов є предметом багатьох досліджень українських та іноземних науковців: загальнотеоретичні аспекти індивідуалізації навчання іноземних мов розглянуті В. Кузовльовим М. Ляховицьким, С. Ніколаєвою, Ю. Пассовим, О. Тарнопольським, І. Шестопаловою, лінгвопсихологічним засадам навчання іноземних мов присвячено роботи Н. Бабич, Н. Єрчак, К. Єсіпович, М. Кабардова, О. Кузнєцової, Т. Левченко, Т. Тихонова та ін., педагогічні умови практичної реалізації індивідуалізації в навчальному процесі з іноземних мов досліджували Р. Гришкова, М. Давидова, О. Літківа, С. Мелікова, Л. Онуфрієва, О. Подзигун, В. Тітова, Т. Труханова, О. Федорішин.

Водночас приєднання української освітньої системи до Болонського процесу зумовило суттєвий науковий і практичний інтерес до досвіду вирішення проблеми індивідуалізації навчання в цілому і навчання іноземних мов інших країн, зокрема Великої Британії. Аналіз наукових студій з проблеми реалізації індивідуального підходу під час мовної підготовки студентів доводить, що пошук англійськими науковцями вирішення таких проблем, як організація гнучкої сис-

теми навчання мов, підготовка студентів до автономії у навчанні, організація різноманітних форм індивідуалізованого навчання і використання тьюторської системи та модульного навчання, слід розглядати як важливий внесок у реалізацію гуманістичної концепції особистісно зорієнтованого навчання мов на основі індивідуалізації.

Вищезазначене зумовлює інтерес до змісту багатого реформаторським досвідом педагогічної освіти Великої Британії, до багатьох практичних напрацювань у психолого-педагогічній науці цієї країни в галузі реалізації індивідуального підходу в мовній підготовці студентів, а також можливість виявити окремі елементи, які варто впровадити освітню систему України. Це й зумовило вибір теми нашої наукової статті «Індивідуалізація у вивченні іноземних мов у навчальних закладах Великої Британії (теоретичний аспект)».

Мета – визначити особливості впровадження індивідуалізації у вивченні іноземних мов у навчальних закладах Великої Британії.

Матеріали та методи. Останнім часом проблема індивідуалізації навчання розкрито в багатьох дослідженнях українських і іноземних науковців. Водночас до сьогодні ми зустрічаємо термінологічну неузгодженість у вивченні поняття «індивідуалізація навчання». На думку В. Єремєєвої [1], це пов'язано з тим, що уточнення змісту поняття «індивідуалізація» залежить від того, що обирають за його сутнісну характеристику: цілі, завдання, форми, методи та засоби, котрі переважно використовуються. Намагаючись систематизувати існуючі в українській і зарубіжній педагогічній науці поняття, дослідниця узагальнила погляди науковців: принцип, згідно з яким в навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину (С. Гончаренко); спосіб впливу на окремого учня в процесі навчання і виховання (П. Підкасистий, М. Портнов); підхід до окремих учнів з метою залучення до колективної роботи класу (М. Скаткін); форма спілкування вихователя з вихованцем (К. Гуревич); спосіб домогтися ефективної віддачі від кожного учня (Л. Кондрашова, В. Буряк); поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного учня (Є. Рабунський); зв'язок інтересів особистості і суспільства (В. Оконь); урахування індивідуальних особливостей школяра з метою залучення його у колективну роботу класу (М. Данілов, М. Скаткін) або з метою розвитку позитивних та усунення негативних якостей у кожного (М. Данілов, Б. Єсіпов); дієва увага до кожного учня,

його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи (Є. Рабунський); умови для залучення кожного учня у плідну діяльність колективу (Н. Савін); стимулювання інтересів одних до більш поглибленої роботи при обов'язковому доведенні інших до загального рівня, який вимагає програма (Т. Ільїна); уміння індивідуально підходити до дітей під час навчальної роботи (Т. Костюк); вимога враховувати індивідуальні особливості дитини у процесі навчання (І. Унт); розвиток індивідуально-типових особливостей в оптимально організованому навчально-виховному процесі (С. Абрамова, Т. Власова, Т. Логвіна-Бик) [1, с. 142].

Аналіз психолого-педагогічної літератури науковців Великої Британії доводить, що вони розглядають індивідуалізацію мовної підготовки як систему індивідуалізованого навчання, що охоплює всі аспекти навчального процесу й ураховує не тільки рівень знань студента з предмета, а й весь комплекс його психологічних і фізіологічних особливостей, здібностей, переваг, схильностей, інтересів, життєвого і навчального досвіду, навчальних цілей. Узагальнимо погляди науковців на трактування поняття «індивідуалізація»:

- необхідність урахування таких критеріїв як ціль навчання, переваги в методиці, навчальний темп даного студента (А. Чамот і Дж. О'Мейли);

- явище, що передбачає таку організацію навчання, щоб дозволити здібностям, інтересам, потребам кожного окремого студента реалізуватися наскільки, як тільки можливо, і за якого традиційне уявлення про «середнього учня» і прагнення до «середнього результату» у викладанні відкидається, оскільки це не повністю задовольняє потреби студентів (С. Брумфіт, Дж. Робертс);

- можливість досконалої реорганізації навчальних матеріалів і структури аудиторних занять (Х. Холек).

Водночас індивідуалізацію навчання іноземних мов у професійній освіті Великої Британії розглядають не тільки як теоретично-методологічний принцип або засіб практичного врахування індивідуальних особливостей студентів під час практичної організації занять, а і як новий підхід у теорії мовної підготовки студентів. Отже, науковці розглядають індивідуалізацію як широке поняття: філософсько-методологічний принцип індивідуального підходу, організаційні заходи його практичної реалізації, які нерозривно пов'язані згідно з принципом єдності теорії і практики і становлять єдину систему гнучкого навчання.

Нам імпонує думка І. Шестопалової, яка на основі ґрунтовного аналізу досліджень англійських науковців дійшла висновку, що вони визначають індивідуалізацію мовної підготовки як необхідність урахування певних індивідуальних особливостей, які мають значення в процесі навчання мов, та організацію гнучкої системи навчання іноземних мов на основі їх виявлення, що охоплює всі його аспекти і припускає максимальну адаптацію навчання до кожного студента на діагностичній основі через використання гнучких форм, методів, засобів навчання, коректування його змісту, рівня складності і темпу [3].

Слід зауважити, що сучасні дослідники розглядають індивідуалізацію в межах звичайної академічної форми навчання, у контексті самостійної роботи, кон-

трактної системи, самоосвіти, виокремлюючи таким чином різні ступені (або типи) індивідуалізації.

Сучасна педагогічна наука Великої Британії намагається забезпечити ефективну реалізацію індивідуального підходу і водночас визнає, що індивідуалізація буде мати успіх тільки тоді, коли стане основою, на якій будуватиметься навчальний процес, коли буде закладена ще під час планування навчального процесу – у процесі розроблення програм, навчальних матеріалів, виборі методів навчання, організації аудиторії і т. ін.

Ураховуючи це, необхідно говорити про визначення поняття педагогіка індивідуалізованого навчання й тлумачити його як галузь педагогіки, що вивчає закономірності індивідуального характеру засвоєння знань і засоби організації навчального процесу на цій основі студентів.

У професійній освіті Великої Британії індивідуалізація має ступеневу систему впровадження і на практиці здійснюється на кількох рівнях, що відповідають її різним типам. До них відносять:

- індивідуалізація навчального процесу на основі групової академічної форми занять;

- самостійна робота студентів на основі встановленої навчальної програми або як додаток до неї;

- контрактна система – повністю індивідуалізована форма навчання;

- автономія – вищий ступінь індивідуалізації на основі самоосвіти [4].

З цих типів індивідуалізації три перших здійснюються під керівництвом викладача, а остання – без його участі. В англійській науково-педагогічній літературі докладно аналізуються всі рівні індивідуалізації (П. Дейвіс, І. Перс, Р. Олрайт, Ричардс, Т. Роджерс, І. Тюдор, Х. Увідоусон, Н. Хесс та ін.).

Перший тип індивідуалізації мовної підготовки (індивідуалізація в межах академічної групової форми занять), на думку дослідників, найскладніший, оскільки вимагає врахування багатьох чинників і пристосування навчання одночасно до всіх студентів групи. Тому індивідуалізація цього типу більш обмежена й умовна, пов'язана з диференціацією. Водночас під час аудиторних групових мовних занять є можливість індивідуалізації залежно від типу формування групи: гетерогенного (змішаного) або гомогенного (диференційованого) (Р. Олрайт, Н. Хесс).

Одним з ефективних шляхів практичного втілення індивідуалізації педагога вищої школи Великої Британії вважають використання індивідуалізованих форм навчання мов, до яких відносять позааудиторну самостійну роботу студентів, самоосвіту – автономію. Самостійна робота є частиною групової форми навчання, а контрактна система та автономія – його окремі форми. Самостійна робота та контрактна система здійснюються під керівництвом викладача, автономія передбачає навчання мов на основі самокерівництва, самопланування та самооцінювання, що відбувається незалежно від викладача й заздалегідь визначених програм.

Результати. Індивідуалізовані форми навчання в університетах Великої Британії визначаються такими характеристиками:

- самостійна робота – це частина групової форми навчання, яка здійснюється в індивідуальному режимі за індивідуальним завданням у межах групової про-

грами або додатково в поза аудиторний час під керівництвом та оцінюванням викладача;

– контрактна система – це окрема форма навчання, яка здійснюється на модульній основі в індивідуальному режимі за індивідуальним графіком та індивідуальною програмою, які оговорюються в контракті, здійснюється під керівництвом та оцінюванням викладача через систему індивідуальних консультацій незалежно від діяльності інших студентів;

– автономія – це самоосвітнє навчання за власною програмою, власним графіком, власно обраними методами та матеріалами без будь-якого зв'язку з викладачем та навчальним закладом [3].

Дослідники вважають, що контрактна система найбільш індивідуалізована, оскільки за такого близького індивідуального контакту викладача і студента набагато легше з'ясувати всі потреби й урахувати всі його особливості, адаптувати зміст, матеріали й методику до його навчального стилю. Іншим позитивним моментом контрактної системи вважається підвищення усвідомленості навчання і відповідальності студента за свої результати, його активна участь у своєму навчальному процесі.

Водночас, на думку англійських науковців, контрактна система не є остаточною й останньою формою індивідуалізації, адже навчання під керівництвом викладача в різних формах є підготовчою та перехідною

моделлю до незалежного навчання на основі самоосвіти. Поступово студент стає все більш упевненим і самостійним, за допомогою викладача опрацьовує свої навчальні стратегії, набуває навичок самооцінювання, самостійного планування і наближається до основної мети сучасної освіти – освітньої автономії студентів. Поняття автономії відображає ідею важливості навчання кожного студента навчатися самостійно і продиктована необхідністю сучасного фахівця поглиблювати свої знання протягом всього життя для того, щоб відповідати соціальним вимогам професії.

Підготовка студентів до автономії повинна відбуватися ще під час його навчання у вищому навчальному закладі за допомогою поступового поглиблення індивідуалізації навчального процесу в усіх його формах – від форми групових аудиторних занять, до самостійної роботи і контрактної форми навчання.

Висновки. Сутність теорії індивідуалізації будь-якого навчання, зокрема навчання іноземних мов, відповідає сучасним вимогам суспільства, оскільки розвивається відповідно до концепції гуманізації освіти, котра ставить в центр уваги цінність кожної особистості та реалізацію її здібностей, можливостей і інтересів. Розвиток сучасної теорії індивідуалізації навчання тісно пов'язаний з концепцією безперервної освіти, що покликана виховати спеціаліста, здатного до постійного самоаналізу, самовдосконалення, самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Єремєєва В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів : дис. ... кандидата пед. наук : 13. 00. 04/ Єремєєва Віра Модестівна. – Житомир, 2002. – 246 с.
- [2] Сакун Л.В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинених країнах світу: Монографія / Л.В. Сакун. – К: МАУП, 2004. – 399 с.
- [3] Шестопалова І.О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії : Моногр. / І. Шестопалова. – К. : Наук. світ, 2004. – 184 с.
- [4] Шестопалова І.О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищій школі Великої Британії / І.О. Шестопалова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22(6). – С. 203–210. – URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22\(6\)_30.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22(6)_30.pdf)
- [1] Yeremeyeva, V.M. Pedagogical technology of teacher training for individualization of teaching pupils: the dissertation for the search of the scientific degree of a candidate of pedagogical science in speciality 13.00.04 / Yeremeyeva Vira Modestivna. – Zhytomyr, 2002. – 246 p.
- [2] Sakun, K.V. Theory and practice of training of specialists in the sphere of tourism in the advanced countries: Monograph / L.V. Sakun. – K MAUP, 2004. – 399 p.
- [3] Shestopalova, I.O. Individualization of foreign language teaching in the universities of Great Britain. / Monograph/ I.O. Shestopalova, – K.: Naukovyi svit, 2004. – 184 p.
- [4] Shestopalova, I.O. Modern Approaches to the Teaching Process in British Higher Education / I.O. Shestopalova // Journal of Lugansk Taras Shevchenko University. Pedagogical sciences. – 2012. – № 22(6). – 203-210 p. – URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22\(6\)_30.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22(6)_30.pdf)

Individualization in the process of foreign language learning in the universities of Great Britain (theoretical aspects)

O.M. Kovalenko

Abstract. The present article deals with the concept of pedagogy of individualized foreign language teaching in the universities of Great Britain and organizational means of the relevant teaching process, summarizes modern views of scientists concerning individualization concept, determines features of individualized ways of foreign language teaching, specifies development highlights of individualized teaching theory.

Keywords: Individualization, foreign languages, universities of Great Britain, autonomy, education

Використання мультимедійної презентації під час формування в учнів 8-9 класів умінь кодувати (декодувати) геометричний зміст

І.В. Молдован*

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

*Corresponding author. E-mail: m-iv@ukr.net

Paper received 18.07.15; Revised 23.07.15; Accepted for publication 24.07.15.

Анотація. У статті запропоновано методичні рекомендації щодо організації на уроках геометрії одного з видів знаково-символічної діяльності – кодування (декодування). Виділено види вправ, які сприяють формуванню в учнів умінь кодувати (декодувати) зміст геометричного матеріалу. Обґрунтовано те, що подавати учням вправи доцільно за допомогою мультимедійної презентації. Розроблено та створено мультимедійний супровід до тем "Розв'язування прямокутних трикутників", "Площі многокутників", "Координати вектора" та продемонстровано їх фрагменти.

Ключові слова: знаково-символічна діяльність, кодування (декодування), знаково-символічні засоби, мультимедійна презентація, навчання геометрії учнів

Вступ. Атрибутами пізнання геометричних властивостей світу є: 1) ідеалізація як мисленнєве конструювання об'єктів (утворення їх образів); 2) фіксація ідеального зовнішніми засобами (утворення умовних замінників образів) за допомогою знаково-символічних засобів (ЗСЗ) [4]. Згідно з Н.Г. Салміною [3], ЗСЗ – сукупність знаків, які позначають зміст, та символів, які його розкривають.

У своїй роботі [4] Н. А. Тарасенкова зазначає, що сприйняття інформації та оперування її змістом відбувається через діяльність із тими знаково-символічними оболонками, в який цей зміст загорнуто. Психологи називають таку діяльність знаково-символічною (ЗСД). Розглядають чотири види ЗСД [3] – заміщення, кодування (декодування), схематизацію та моделювання.

Як показують результати контрольних робіт учнів 8-9 класів та опитування вчителів, в учнів виникають утруднення під час кодування (декодування). На думку Т.М. Хмари [5], їх можна пояснити тим, що математична мова має значно менше "надмірностей", ніж, наприклад, мова художніх творів. Вважають, що потреба в надмірностях пов'язана з фізіологічними особливостями мозку і є умовою забезпечення нормального сприйняття інформації.

Огляд публікацій. Питаннями використання ідей та принципів семіотики в навчальному процесі присвячені праці О.Ф. Бриксіної, А.О. Веряєва, Н.Г. Салміної, А.Б. Соломоника, В.І. Фоміна та інших. Особливості реалізації цих принципів у навчанні учнів математики висвітлюються у працях О.П. Вашуленко, І.А. Горчакової, Н.А. Тарасенкової, Т.М. Хмари та інших.

У навчанні учнів геометрії знаково-символічна діяльність має свою специфіку. Об'єктами аналізу і перетворення виступають геометричні зображення, формули, рівняння, нерівності тощо.

ЗСЗ, які використовуються у навчанні, поділяють на дві групи [3]: 1) мовні (вербальні); 2) немовні (невербальні). Кожна із цих груп може містити різні набори ЗСЗ, залежно від навчальної дисципліни.

У своєму дослідженні [4] Н.А. Тарасенкова до групи вербальних ЗСЗ, які використовуються у навчанні математики, пропонує відносити:

- об'єктні тексти;
- термінологію;

- символіку;
- математичні речення;
- навчальні тексти;
- тексти задач;
- тексти запитань;
- піктографію.

До групи невербальних ЗСЗ ученою віднесено наступні:

- графічні та змістовно-графічні інтерпретації;
- таблиці, діаграми, графіки, схеми;
- аналітичні конфігурації;
- реальні предмети, макети, конструкції; пластику;
- ілюстрації.

Мета статті – запропонувати методичні рекомендації щодо формування в учнів умінь кодувати (декодувати) зміст геометричного матеріалу з використанням мультимедійної презентації.

Результати та їх обговорення. Відокремлення форми від змісту є важливим для повноцінного засвоєння знань учнями. Кодування (декодування) розглядають [3; 4] як знаково-символічну діяльність для передавання та сприйняття інформації через різні ЗСЗ. Найчастіше під час вивчення геометричного матеріалу учні повинні уміти одночасно оперувати різнорідними знаково-символічними засобами. Пізнавальна діяльність учнів на уроці геометрії містить три етапи [4]: вихідне декодування, перетворення змісту за логікою предметної й знаково-символічної діяльності та завершальне кодування. Зазвичай сприймання та відтворення геометричного навчального матеріалу, поданого математичною мовою, викликає в учнів утруднення, оскільки учні не уміють переходити від однієї оболонки, в яку загорнуто геометричний зміст, до іншої. Це підтверджується в тому числі власним досвідом роботи з учнями. Приділяти увагу ЗСД під час навчання учнів геометрії потрібно на всіх етапах навчання: актуалізації опорних знань, мотивації навчальної діяльності, вивчення нового матеріалу (робота з поняттями, теоремами, задачами тощо), застосування та закріплення нового матеріалу, узагальнення та систематизації, контролю і корекції знань, умінь, навичок.

Наприклад, під час вивчення теореми про середню лінію трапеції в учнів викликає утруднення у формулюванні теореми у вигляді "Якщо... , то... " (рис. 1)..

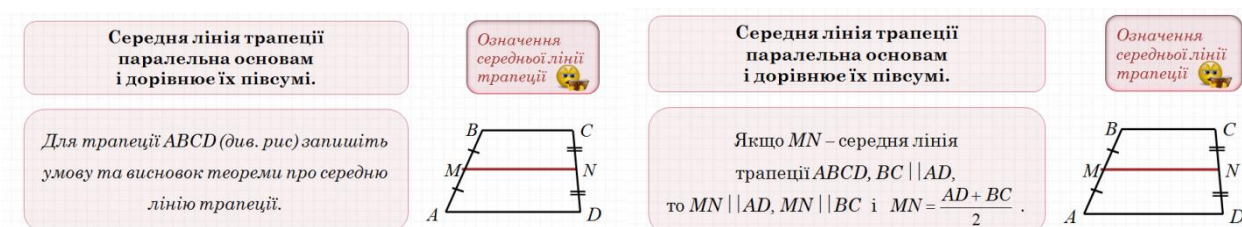


Рис. 1. Фрагмент презентації з теми "Трапеція"

Формувати в учнів уміння кодувати (декодувати) зміст навчального матеріалу з геометрії пропонуємо за допомогою виконання спеціальних вправ. На нашу думку, під час розробки таких вправ необхідно врахувати наступне.

1. Основними об'єктами навчання геометрії учнів є поняття, твердження, способи діяльності [4]. Доцільно враховувати особливості системи вправ, завданням якої є формування елементів теоретичних знань, виділені Є.І. Лященко [2]. Учена зазначає, що в системі задач на засвоєння поняття та його означення мають бути задачі: пов'язані з демонстрацією практичної значущості нового поняття чи з його значущістю для подальшого просування у вивченні геометрії; на актуалізацію знань та вмінь, необхідних для формування даного поняття; на виділення суттєвих ознак поняття; на розпізнання поняття; на засвоєння тексту означення поняття; на використання символіки, яка пов'язана з поняттям; на встановлення властивостей поняття та на його застосування. Доцільно, щоб в системі задач на засвоєння теореми та її доведення були задачі на [2]: розкриття необхідності знань геометричного факту, сформульованого в теоремі; актуалізацію геометричних фактів, які використовуються під час доведення даної теореми, а також на актуалізацію способів доведення; на обчислення та доведення чи на побудову, які підводять учнів до розуміння факту, сформульованого в теоремі; на засвоєння формулювання теореми; на засвоєння окремих етапів доведення теореми; задачі, під час розв'язування яких повторюється хід доведення теореми; відшукування іншого способу доведення; застосування теореми. В системі задач на засвоєння правил (алгоритмів) мають бути задачі на [2]: обґрунтування необхідності розгляду правила; актуалізацію знань, необхідних для обґрунтування правил, і вмінь, необхідних для виконання цих правил; виконання окремих дій, з яких складається алгоритм; застосування правил в різних ситуаціях.

2. До вмінь переходити від однієї оболонки, в яку загортається навчальний геометричний зміст, до іншої, відносять [1; 4] уміння переходити від: вербальної згорнутої до вербальної розгорнутої оболонки; вербальної розгорнутої до вербальної згорнутої оболонки; вербальної розгорнутої до вербальної розгорнутої оболонки; вербальної згорнутої до вербальної згорнутої оболонки; невербальної до вербальної розгорнутої оболонки; невербальної до вербальної згорнутої оболонки; вербальної згорнутої до невербальної оболонки; вербальної розгорнутої до невербальної оболонки; невербальної до невербальної оболонки (початкова і кінцева знаково-символічна оболонки є представниками одного виду невербальних ЗСЗ); невербальної до невербальної оболонки (початкова і

кінцева знаково-символічна оболонки є представниками різних видів невербальних ЗСЗ). Наприклад, за формулюванням означення поняття вказати термін, яким воно позначається (перехід від вербальної розгорнутої оболонки до згорнутої), сформулювати твердження (скласти задачу) за відповідним геометричним зображенням (перехід від невербальної до вербальної оболонки) тощо.

3. Система вправ має реалізовувати диференційований підхід у навчанні.

4. Доцільно використовувати тестові вправи закритої та відкритої форми. Наприклад, вправи за готовими рисунками (на відшукування помилки, на обчислення, на доведення, вправи з вибором однієї чи кількох відповідей, на встановлення відповідності чи правильності послідовності) тощо.

5. Вправи можуть пропонуватися учням під час фронтального усного опитування, індивідуальної роботи, роботи в парах (групах) тощо.

Найбільш ефективно формувати в учнів уміння кодувати (декодувати) за допомогою вправ, які подаються зокрема на слайдах спеціальної мультимедійної презентації. Її використання під час формування в учнів названих умінь має наступні переваги:

1) широкий спектр функцій (подання текстової інформації, створення якісних кольорових та динамічних геометричних малюнків, таблиць, схем, можливість запису формул тощо);

2) учитель економить час. Відпадає потреба у необхідності готувати дошку на перерві чи на початку уроку. Цей час можна витратити з користю чи для себе (відпочити, переглянути матеріал наступного уроку), чи для учнів (приділити увагу тим учням, у яких виникли запитання теоретичного чи практичного характеру після уроку);

3) навчальний матеріал цілком готовий для демонстрації учням, перевірений учителем до уроку (зазвичай навчальний матеріал, який подається на уроці, великий за обсягом, тому поспіхом готуючи дошку на уроці чи на маленькій перерві вчитель може допустити машинальні помилки у зображеннях, позначеннях);

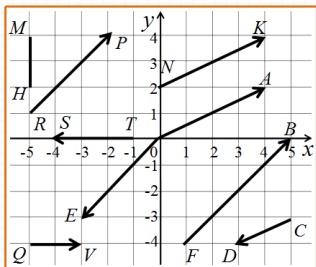
4) навчальний матеріал можна демонструвати для різних класів, у різних кабінетах (досить часто зображуваний матеріал використовується на уроці не лише в одному класі, а й у різних, тому його раціонально залишати на дошці для наступного класу. Але не у кожній класній кімнаті є можливість "забронювати" частину дошки та й наступний урок не завжди проводиться у ній же);

5) виводячи навчальний матеріал на екран, відпадає потреба у роздатковому матеріалі (не завжди і не для кожного класу можна забезпечити відповідний роздатковий дидактичний матеріал);

6) підготовлений навчальний матеріал учитель може пропонувати для опрацювання учнями як на уроці, так і самостійно вдома.

У нашому дослідженні розроблено відповідні системи вправ та мультимедійні презентації до них. Наведемо приклади.

1. Запишіть вектори зображені на рисунку, вказавши початок і кінець вектора, та знайдіть його координати.



Вектор \vec{OA}	
1. Початок вектора	точка $O(0;0)$
2. Кінець вектора	точка $A(4;2)$
3. Координати вектора	$(4;2)$

2. Назвіть вектори: а) рівні;

б) співнапрямлені;

в) протилежно напрямлені;

г) колінеарні.

[Переглянути](#)

[Переглянути](#)

[Переглянути](#)

[Переглянути](#)



Приклад 1. *Вправа.* Запишіть вектори, зображені на рисунку, вказавши початок і кінець вектора. Знайдіть координати вектора та серед названих векторів укажіть рівні, співнапрямлені, протилежно напрямлені та колінеарні (рис. 2).

		Позначення вектора			
		\vec{OA}			
1.	Початок вектора	$A(4;2)$			
2.	Кінець вектора	$O(0;0)$			
3.	Координати вектора	$(4;2)$			

Рис. 2. Слайди до уроку з теми "Координати вектора"

Цю вправу пропонуємо під час введення геометричного поняття "координати вектора" та правила знаходження координат вектора за координатами його початку й кінця. Слайд містить зразок оформлення виконання першого завдання та таблицю, яку пропонується учням заповнити самостійно. Він сконструйований так, що, натискаючи на кнопку "Переглянути", учні мають змогу побачити на рисунку правильні відповіді до другого завдання (рівні вектори виділяються одним кольором, відображаються прями, на яких лежать вектори).

За допомогою цієї вправи в учнів можна формувати вміння переходити від невербальної оболонки до вербальної згорнутої (від зображення до символічного позначення), від вербальної згорнутої до вербальної розгорнутої (під час повторення означень рівних, співнапрямлених, протилежно напрямлених та колінеарних векторів), від вербальної згорнутої до невербальної оболонки (наприклад, під час відшукування пар протилежно напрямлених векторів).

Приклад 2. *Вправа.* Встановіть відповідність між зображенням трикутника та формулою для обчислення його площі (рис. 3).

Встановіть відповідність.

A		B		1	$S_{\Delta} = \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}$	2	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} p \cdot r$
C		D		3	$S_{\Delta} = y \cdot h_x$	4	$S_{\Delta} = \frac{xyz}{2R}$
E		F		5	$S_{\Delta} = xy \sin \gamma$	6	$S_{\Delta} = x \cdot h_x$
G				7	$S_{\Delta} = \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}$	8	$S_{\Delta} = \frac{x^2 \sqrt{3}}{4}$
				9	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} xy \sin \gamma$	10	$S_{\Delta} = xy$
				11	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} x \cdot h_x$	12	$S_{\Delta} = \frac{xyz}{4R}$
				13	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} xy$	14	$S_{\Delta} = pr$

Встановіть відповідність.

A	11		B	9		1	$S_{\Delta} = \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}$	2	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} p \cdot r$
C	7		D	12		3	$S_{\Delta} = y \cdot h_x$	4	$S_{\Delta} = \frac{xyz}{2R}$
E	14		F	8		5	$S_{\Delta} = xy \sin \gamma$	6	$S_{\Delta} = x \cdot h_x$
G	13					7	$S_{\Delta} = \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}$	8	$S_{\Delta} = \frac{x^2 \sqrt{3}}{4}$
						9	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} xy \sin \gamma$	10	$S_{\Delta} = xy$
						11	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} x \cdot h_x$	12	$S_{\Delta} = \frac{xyz}{4R}$
						13	$S_{\Delta} = \frac{1}{2} xy$	14	$S_{\Delta} = pr$

Рис. 3. Фрагмент мультимедійної презентації до уроку з теми "Площі многокутників"

Вправу доцільно пропонувати учням на етапі закріплення введених формул площ многокутників, під час актуалізації знань чи підготовки до контрольної роботи.

Слайд сконструйований так, що: 1) зображення трикутників та позначення його елементів на слайді відрізняється від тих, які вчитель використовує під час введення формул; 2) серед запропонованих фор-

мул площі є неправильні формули; 3) демонструвати зображення трикутників на слайді можна по одному або всі одночасно; 4) біля кожного трикутника можна вивести на екран правильну формулу. Метою цієї презентації є формування в учнів умінь переходити від невербальної оболонки до вербальної згорнутої.

Приклад 3. *Вправа.* Знайдіть помилку в твердженнях А, Б, В та виправте її (рис. 4).

Знайдіть помилку в твердженнях А, Б, В та запишіть правильно.			Знайдіть помилку в твердженнях А, Б, В та запишіть правильно.		
1.		А) $AC^2 = AH \cdot HB$; Б) $CH^2 = AC \cdot CB$; В) $CB^2 = AC \cdot CB$.		5.	 А) катет AC називають прилеглим до кута В; Б) катет BC називають протилежним куту В.
2.		А) $\triangle PNH \sim \triangle KPH$; Б) $\triangle PHK \sim \triangle NPK$; В) $\triangle NKP \sim \triangle HNP$.		6.	А) Синусом гострого кута прямокутного трикутника називають відношення катета до гіпотенузи. Б) Відношення прилегло катета до гіпотенузи називають котангенсом гострого кута прямокутного трикутника. В) Тангенсом кута трикутника називають відношення протилежного катета до прилеглого.
3.	А) У прямокутному трикутнику квадрат гіпотенузи дорівнює квадрату суми катетів.				
4.		А) $z^2 = y^2 - x^2$; Б) $x^2 = y^2 - z^2$; В) $y^2 = x^2 + z^2$.			

Рис. 4. Слайди до уроку з теми "Розв'язування прямокутних трикутників"

Слайд сконструйований так, що дає можливість учителю вивести на екран правильні відповіді, а по-

милки у твердженнях виділяються кольором чи підкресленням (рис. 5).

Знайдіть помилку в твердженнях А, Б, В та запишіть правильно.			Знайдіть помилку в твердженнях А, Б, В та запишіть правильно.		
1.		А) $AC^2 = AH \cdot HB$; Б) $CH^2 = AC \cdot CB$; В) $CB^2 = AC \cdot AB$.	$AC^2 = AB \cdot AH$; $CH^2 = AH \cdot HB$; $CB^2 = AB \cdot HB$.	5.	 А) катет AC називають прилеглим до кута В; Б) катет BC називають проти лежним куту В.
2.		А) $\triangle PNH \sim \triangle KPH$; Б) $\triangle PHK \sim \triangle NPK$; В) $\triangle NKP \sim \triangle HNP$.	$\triangle PNH \sim \triangle KPH$; $\triangle PHK \sim \triangle NPK$; $\triangle NKP \sim \triangle HNP$.	6.	А) Синусом гострого кута прямокутного трикутника називають відношення катета до гіпотенузи. Синусом гострого кута прямокутного трикутника називають відношення протилежного катета до гіпотенузи. Б) Відношення прилегло катета до гіпотенузи називають котангенсом гострого кута прямокутного трикутника. В) Тангенсом кута трикутника називають відношення протилежного катета до прилеглого. Тангенсом гострого кута прямокутного трикутника називають відношення протилежного катета до прилеглого.
3.	А) У прямокутному трикутнику квадрат гіпотенузи дорівнює квадрату суми катетів . У прямокутному трикутнику квадрат гіпотенузи дорівнює сумі квадратів катетів.				
4.		А) $z^2 = y^2 - x^2$; Б) $x^2 = y^2 - z^2$; В) $y^2 = x^2 + z^2$.	$z^2 = y^2 + x^2$; $x^2 = z^2 - y^2$; $y^2 = z^2 - x^2$.		

Рис. 5. Слайди до уроку з теми "Розв'язування прямокутних трикутників"

Вправу доцільно пропонувати учням на етапі актуалізації знань, необхідних для розв'язування задач з теми "Розв'язування прямокутних трикутників".

Виконання даної вправи сприяє формуванню в учнів умінь перекодувати геометричний зміст, а саме: переходити від невербальної оболонки до вербальної згорнутої (від зображення до формули), від вербальної розгорнутої до невербальної (від словесного формулювання твердження до зображення та формули).

Розроблені нами презентації дозволяють організувати роботу на уроці із запропонованими вправами порізному. Це може бути фронтальне усне опитування чи письмова робота з подальшою перевіркою. Вправи

можна пропонувати учням як для індивідуальної роботи на уроці, так і вдома.

Висновки. Формувати в учнів уміння кодувати (декодувати) геометричний зміст доцільно за допомогою системи спеціальних вправ, які пропонуємо подавати в тому числі на слайдах мультимедійної презентації. Розроблені нами мультимедійні презентації можна використовувати на всіх етапах навчання геометрії у 8-9 класах. Пропонована нами система слайдів дає можливість вчителю проводити ефективні уроки геометрії та забезпечувати підвищення якості геометричної освіти школярів, не витрачаючи час на створення мультимедійного супроводу уроку.

ЛІТЕРАТУРА

[1] Коломієць О.М. Диференційоване навчання аналітичної геометрії студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю : Дис. канд. наук: 13.00.02 / Оксана Миколаївна Коломієць, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 298 с.
 [2] Лященко Е.И. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Е.И. Лященко, К.В. Зобкова, Т.Ф. Кириченко и др.; Под. ред. Е.И. Лященко. – М.: Просвещение, 1988. – 223с.
 [3] Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
 [4] Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики [Текст]: монографія / Н.А. Тарасенкова. – Черкаси: Відлуння-плюс, 2002. – 399 с.
 [5] Хмара Т.Н. Обучение учащихся математическому языку: Метод. пособие – К.: Рад. шк., 1985. – 95 с.

REFERENCES

- [1] Kolomiets, O.M. Differentiated Teaching Analytical Geometry to Education Students : Dis. cand. sc: 13.00.02 / Oksana Mikolayivna Kolomiets; Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. – Cherkasi, 2009. – 298 p.
- [2] Lyaschenko, E.I. Laboratory and practical work on teaching mathematics : Textbook for students of physical and mathematical specialties of teacher training institutes / E.I. Lyaschenko, K.V. Zobkova, T.F. Kirichenko et al.; ed. E.I. Lyaschenko. – M. : Prosveschenie, 1988. – 223 p.
- [3] Salmina, N.G. Signs and symbols in teaching / N.G. Salmina. – M.: Publishing house of Moscow University, 1988. – 288 p.
- [4] Tarasenkova N.A. Using of semantic and symbolic tools in teaching mathematics / N.A. Tarasenkova. – Cherkasy : Vidlunnya-plyus, 2002. – 399 p.
- [5] Hmara, T.N. Students' education of mathematical language : Metod. posobie – K.: Rad. shk., 1985. – 95 p.

Application of multimedia presentation for development skills to encode (decode) of the geometry content in students of 8-9 grades

I.V. Moldovan

Abstract. Methodical recommendations for the organization of one of the symbolic activity types such as encoding (decoding) at the lessons of geometry are suggested in the article. The types of exercises which assist the formation of the encoding (decoding) skills are emphasized. In the article proved that exercises is necessary to give for students using multimedia presentations. The multimedia maintenance for such topics as "Solving right triangles", "The areas of polygons", "Vector coordinates" is created and elaborated; the fragments of these topics are demonstrated.

Keywords: *symbolic activity, sign-symbolic means, encoding (decoding), multimedia presentation, teaching of geometry*

Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе

Т.А. Пахомова*

Запорожский национальный университет, г. Запорожье, Украина

*Corresponding author. E-mail: paho.2010@mail.ru

Paper received 12.07.15; Revised 26.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования художественных текстов в процессе обучения магистрантов иностранным языкам. Рассмотрены подходы к возможным лингводидактическим путям решения проблемы. Показана зависимость между уровнем сформированности профессиональной иноязычной компетентности филологов и методической организацией изучения художественного текста. Определены основные характеристики профессиональной иноязычной компетентности филологов как интегративной способности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интегративность, филологическая подготовка магистров, языковое образование

Введение. Значение литературных произведений в системе языкового образования общепризнана. Практически не существует методик, которые бы игнорировали возможности использования художественных текстов в изучении иностранного языка. Однако коммуникативно-эстетическая сторона вопроса продолжает традиционно выноситься за рамки задач лингводидактики, что ограничивает возможности художественного (то есть основного) воздействия литературного текста на формирование профессиональной коммуникативной компетентности студента-филолога. В связи с этим особую актуальность приобретает теоретическое обоснование и практическое решение проблемы эффективного с точки зрения филологической подготовки использования художественных произведений в контексте формирования иноязычной читательской компетентности студентов-магистрантов.

Критический обзор публикаций по теме. Использование художественного текста в процессе овладения иностранным языком – проблема для методике преподавания в высшей школе не новая. На сегодняшний день накоплен значительный опыт ее решения в контексте различных подходов. В методике преподавания иностранных языков (Т.О. Вдовина, Л.П. Рудакова, Е.Д. Матрон, С. Brumfit, R. Carter, T. Dagneu, G. Lazar) особое внимание уделяется лингвистическому анализу текста, различным методам его интерпретации, рассмотрению художественных средств и т.п. Установлено, что в зависимости от цели рассмотрения литературного текста перечисленные аспекты требуют определенной методической организации. Если наряду с задачей формирования иноязычной компетенции решаются вопросы профессиональной подготовки будущего специалиста в области филологии, то оказывается недостаточной и характеристика языковых средств, и языковая практика, и ознакомление с содержанием произведения. Профессиональный подход к художественному образу требует особой способности целостного восприятия созданного писателем мира, которая не возникает путем простого сложения других, более простых умений и навыков. Результаты анализа методических, литературоведческих, лингвистических исследований свидетельствуют о том, что проблема формирования коммуникативной профессиональной иноязычной компетентности филолога как интегративной

способности до сих пор не была предметом специального исследования в методике преподавания в высшей школе.

Целью данной статьи является исследование особенностей формирования у студентов-магистрантов коммуникативной профессиональной компетентности филолога в процессе чтения художественных текстов на продвинутом этапе обучения иностранному языку.

Изложение основного материала. Традиционно в процессе обучения иностранного языка профилирующими являются коммуникативная и профессиональная компетентности. Для современной методике преподавания в высшей школе характерно углубленное внимание к рассмотрению базовых составляющих коммуникативной компетентности. Профессиональная компетентность стала объектом исследований в основном в последние годы. Можно сказать, что и коммуникативная, и профессиональная компетентности находятся в самом центре современных методических исследований. Более сложные по своему составу так называемые интегративные компетентности пока еще редко попадают в поле зрения методистов, что можно объяснить сложностью самого процесса одновременного формирования разных способностей. Задача заключается не в том, чтобы подготовить специалиста к двум видам деятельности – к коммуникативной на иностранном языке и к профессиональной, а в том, чтобы добиться интегративности – сформировать способность к общению на иностранном языке в профессиональной сфере. А это уже другой, более высокий уровень решения проблемы. В этом отношении литературные тексты как материал для обучения имеют неограниченные возможности. В современном филологическом образовании наблюдается определенное противоречие между функционирующей парадигмой языкового образования и процессом формирования языковой личности будущего специалиста. Этот момент имеет место в процессе подготовки специалистов практически по всем специальностям. Он связан с неготовностью преподавателя-лингвиста к обучению иностранным языкам на основе предметного содержания профилирующих дисциплин. Казалось бы, применительно к филологической подготовке эта проблема не должна возникать, так как преподаватель – сам филолог и является специалистом по таким профилирующим дисциплинам, как языкознание

и литературоведение. Но она возникает. В данном случае сложность определяется не новизной предметного содержания, как в других дисциплинах, а в интегративном подходе к процессу формирования компетентности.

Художественный текст – это совершенно особенный материал для обучения иностранному языку. Его неограниченные возможности объясняются самой природой художественности, которая по сути и есть целостность и интегративность. Процесс ее реализации требует таких учебных условий, при которых этот специфический материал поведет за собой изучающих иностранный язык. Сегодня это требование не подвергается сомнению, однако оно носит в значительной степени декларативный характер. Причины этого связаны и с природой художественности (материал изучения), и с природой интегративности (результат изучения). Интегративные способности нельзя сформировать путем сложения других, более простых компетентностей. Интегративность – это способность воспринимать и воссоздавать целое через взаимодействие. Для этого необходимо состояние связности между частями и функциями.

Для определения наиболее эффективных путей использования художественного текста в формировании профессиональной компетентности прежде всего необходимо определить компоненты компетентности, подлежащие формированию. Показателями профессионализма филолога являются два основных аспекта: лингвистический и литературоведческий. Что касается лингвистики (языкознания), то можно сказать, что филологическая подготовка в соответствии с действующими программами – это преимущественно подготовка лингвистов. Литературоведческий аспект и по месту в учебном процессе, и по объему материала как бы дополняет языковедческий. Использование художественных текстов имеет место и в литературоведческих курсах, и в лингвистических, но ракурс их рассмотрения различается и зависит от специфики изучаемых дисциплин. Один и тот же художественный текст (произведение) и в том, и в другом случае используется с целью формирования у студентов-магистрантов профессиональной компетентности филолога, только следует учитывать, что в каждой отдельно взятой учебной ситуации формируется какая-то определенная сторона этой компетентности. Если сравнить перечень знаний, умений и навыков, предлагаемый учебными программами в цикле литературоведческих дисциплин, с аналогичным перечнем лингвистических курсов, то очевидна одна особенность, которая имеет место только при использовании в учебном процессе художественного текста. Один и тот же художественный текст может рассматриваться и как предмет эстетического анализа, и тогда речь идет о произведении; и как предмет интерпретации, которая фокусируется на лингвистическом анализе, в этом случае речь идет уже о тексте. Хотя и то, и другое – это проявления филологического анализа и соответствующих умений филолога.

Общепризнано, что наиболее эффективный способ практического овладения иностранным языком в искусственных, т.е. учебных условиях на продвинутом этапе обучения – анализ художественного произведения, что обусловлено спецификой литературного тек-

ста как второй реальности. Эта реальность (художественный мир), в отличие от первой жизненной реальности, позволяет видеть ее как образ реального мира. Так происходит создание в восприятии читателя целостной картины мира, частью которой является языковая картина. Интегративность как способ постижения реальности приводит к целостному восприятию образной системы художественного произведения.

К моменту обучения в магистратуре у студентов сформированы базовые языковые, речевые, стратегические, социокультурные компетентности. В контексте профессиональной компетентности филолога среди билингвальных, личностных, экстралингвистических, переводческих, стратегических, информационно-технологических особое место занимают умения интерпретации художественных текстов, связанные со способностями студентов к постижению художественного мира литературного произведения. В магистратуре встает задача их интеграции, которая частично решалась и на уровне подготовки бакалавров, но тогда она была как бы сопутствующей, «сопровождающей» основные, перечисленные выше. Теперь же на уровне магистерской подготовки она становится основной. Для этого в читательской интерпретации литературного произведения должны переплетаться все виды филологического анализа текста. Соотношения между ними самые разнообразные и определяются как спецификой художественного мира изучаемого текста, так и характером учебной ситуации. Не последнюю роль играют и индивидуальные особенности студентов-магистрантов как читателей. Часть этих особенностей определяется учебной подготовкой, а часть врожденными наклонностями. Все студенты в своей читательской деятельности проходят в развитии ряд стадий: «период наивного реализма», «стадия нравственного эгоцентризма», «эпоха связей» и т.д. Все проходят, но не все благополучно преодолевают недостатки каждого периода. Конечно, главную роль в их преодолении играет организация чтения художественных произведений на родном языке, однако нельзя не учитывать возможности иноязычных текстов в формировании читательской компетентности как интегративного свойства личности.

Не последнюю роль в этом процессе играют и индивидуальные особенности студентов-магистрантов как читателей. Часть этих особенностей определяется учебной подготовкой, а часть врожденными наклонностями. В магистратуре преподаватель, как правило, имеет дело с уже сложившимися типами читателя. Это либо сензитивный / «медленный» (slow) читатель, либо широкоинформированный / «быстрый» (fast). Каждый из этих типов требует использования при изучении литературных текстов своей методики, в идеале даже своей программы. Для сензитивного читателя наиболее эффективна методика с лингвистическим или критическим анализом. «Быстрый» читатель наиболее успешен при применении лингвистического анализа, кроме этого он ориентирован и на навыки скорочтения.

Существуют универсальные приемы, приемлемые в обучении обоих типов читателей.

1. Prediction (What comes next?). Этот прием широко использовался в варианте, который К.С. Станиславский в своей знаменитой системе называл технологией «если бы». Современная версия предполагает, что в

ключевых моментах чтения текста требуется остановка («stopping place») и делаются предположения относительно дальнейшего развития действия. Для методики иностранных языков этот прием на первый взгляд не является новым. Развитие антиципации всегда рассматривалось как важный момент речевого развития. Однако применительно к художественным текстам здесь имеет место специфический подход, связанный с особыми учебными процедурами, направленными на сохранение целостности предмета изучения.

2. Close procedure. Работа с подтекстом играет особую роль в постижении художественного смысла произведения. Необходим анализ каждого из уровней текста, в том числе и так называемый микростилистика, когда важно значение порядка слов, частота использования слов/звучков и т.д.

3. Summary (What's it all about?). Прием, который можно отнести к методической классике. Он настолько широко используется на всех уровнях обучения иностранных языков, что не требует особых комментариев. Умение кратко изложить содержание любого текста, в том числе и художественного, формируется у учащихся параллельно с применением приема компрессии. Особое внимание методисты уделяют ему, начиная с начальной школы. При использовании художественного текста, в отличие от любого другого, акценты ставятся на вопросах «как» изображено, а не «что». В этом заключается специфика.

4. Forum (Debating opposing viewpoints). Обсуждение различных точек зрения особенно интересно в ситуациях чтения литературного произведения. Любое высокохудожественное произведение допускает множественность его толкований, что само по себе порождает обсуждение, варианты трактовок.

5. Guided re-writing. Самый спорный из перечислен-

ных приемов. Он предполагает внесение изменений в произведение. Вопрос о допустимости подобных действий не имеет однозначного ответа, можно только отметить, что прием используется с учебными целями. Например, студентам предлагается заменить кольцевую композицию линейной или монолог диалогом.

Использование перечисленных приемов в работе с художественным текстом зависит от лингвистического опыта студентов. Магистранты, как правило, уже имеют представление о литературе как феномене духовной культуры, у них накоплен достаточный читательский опыт, они имеют достаточную лингвистическую подготовку. Более того, они могут выполнять читательскую деятельность на эстетическом уровне. Работа с читателями такого уровня эффективна, так как художественный текст перестает использоваться с так называемой инструментальной целью, то есть как инструмент в изучении языка. Интегративный подход, в отличие от инструментального, позволяет овладевать иностранным языком в контексте художественного образа.

Выводы. Таким образом, использование художественных текстов в процессе формирования у студентов-магистрантов иноязычной профессиональной компетентности основывается на требовании интегративности как базовом в современном языковом образовании. Оно наиболее соответствует целостной природе литературного произведения как материала овладения иностранным языком и позволяет избежать недостатков инструментального подхода к художественному образу. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методики изучения иноязычных художественных текстов, основанной на принципе интегративности и направленной на совершенствование профессиональной филологической подготовки студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вдовіна Т.О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування / Іноземні мови. – 2004.– № 4.– С. 34-37.
 [2] Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.
 [3] Рудакова Л.П. Засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі // Іноземні мови. –1996. – № 2. – С.27-29.

REFERENCES

- [1] Vdovina, T.O. Model of training of future foreign language teachers of reading texts in terms of intercultural communication // Foreign languages. – 2004. – № 4. – P. 34-37.
 [2] Matron, E.D. Artwork at foreign language lessons: Textbook. – M.: Flinta: Nauka, 2002. – 296 p.
 [3] Rudakova, L.P. The acquisition of socio-cultural information in the process of reading literature in high school language // Foreign languages. –1996. – № 2. – P. 27-29.

- [4] Brumfit, C., Carter, R. Literature and language teaching. – Oxford University Press, 1986. – 289 p.
 [5] Dagnev, T. Integrating Literature and Language Teaching. – LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 196 p.
 [6] Lazar, G. Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers. – Cambridge Teacher Training and Development, 1993. – 204 p.

Analysis of fictional texts in the system of professional foreign-language competence development of students-philologists on the advanced level

T.O. Pakhomova

Abstract. The article is devoted to the problem of using fictional texts in the process of teaching foreign language to masters. The approaches to possible lingvodidactic ways of solving the problem are observed. The relation between the level of professional linguistic competence and the procedural organization of the study of fictional texts is revealed. Major characteristics of professional linguistic competence of philologists as an integrative ability are defined.

Keywords: professional competence, integrativity, philological education of masters, linguistic education

Формирования рефлексивной культуры будущих инженеров-строителей в теории и практике педагогической науки

Н.Л. Сидорчук*

Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина

*Corresponding author. E-mail: nataliiasydorchuk@gmail.com

Paper received 14.07.15; Revised 27.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Аннотация. Цель исследования заключается в обосновании теоретических аспектов формирования рефлексивной культуры будущих инженеров-строителей в теории и практике педагогической науки. Применялись традиционные педагогические методы исследования. Результаты и выводы свидетельствуют, что взаимосвязь рефлексивных компонентов способствует развитию рефлексивной культуры будущих специалистов строительного профиля. Эффективность развития профессиональной культуры студента в значительной степени зависит от уровня сформированности его рефлексивной культуры.

Ключевые слова: рефлексивная культура; рефлексия; инженер-строитель; профессиональная подготовка

Введение. В современные времена широкую актуальность приобретает проблема развития профессиональной культуры инженеров строительного профиля. Изменения на рынке труда требуют от специалиста не только высокого профессионализма, но и осмысление своей деятельности, потребности в постоянном осознании результатов самопознания, которые обеспечивает рефлексивная культура. **Краткий обзор публикаций по теме.** Проанализировав литературу мы пришли к выводам, что роль рефлексии в развитии личности рассматривали такие ученые как А. Анисимов, Т. Давыденко, А. Деркач, И. Зязюн, Н. Коваль, И. Пидласистий, В. Орлов, С. Рубинштейн, С. Степанов, А. Хуторской и др., Виды и функции рефлексии - А. Холмагорова, В. Зарецкий, И. Семенов; формирование и развитие рефлексивной культуры личности - Г. Балл, Г. Дегтярь, В. Елисеев, С. Становский, В. Радкевич, В. Рыбак, Т. Усманов и др.

Цель данного исследования заключается в обосновании теоретических основ формирования рефлексивной культуры будущих инженеров-строителей в теории и практике педагогической науки. Применялись традиционно-педагогические **методы** исследования.

Нами исследовано, что современная гуманистическая парадигма высшего профессионального технического образования выдвигает настоятельную потребность в компетентном специалисте, который способен не только к реализации как своего творческого потенциала, личного саморазвития, так и к осуществлению рефлексивных процессов самопознания. Термин рефлексия (от латинского – reflexio) сохраняет первоначальную семантику и означает «возвращение назад», осмысления, самопознания, категорию сознания, форму теоретической деятельности и принципы мышления. Проблема рефлексии в философии разрабатывалась в русле изучения самосознания и теоретического мышления, процессов коммуникации и кооперации, связанных с необходимостью понимания и координации действий участников. В этом смысле рефлексия выступает как свойство ума обращаться к внутреннему миру; как наблюдение за деятельностью или состоянием ума; как анализ знаний, что приводит к новому знанию. В основе рефлексивных процессов лежат операции сопоставления полученных результатов с предполагаемыми, обуславливающих включения сложных механизмов психической регуляции, обеспечивающих управление изменениями, корректировки и совершен-

ствования деятельности, развитие личностных качеств субъекта деятельности. Рефлексивный компонент является необходимой составляющей учебной деятельности учащихся.

Среди современных разработчиков теории рефлексивной деятельности отметим подходы А. Карпова, И. Семенова, С. Степанов. Признает рефлексию как главный элемент в системе деятельности, выполняет сложную функцию саморегуляции человека в мире К. Вазина. По ее мнению, рефлексия блокирует деятельность по старым образцам и открывает новые пути для мышления и действия, когда имеет место отклонение от образца-нормы деятельности человека и осознается неудовлетворенность собственной деятельностью или образцу. Проявление рефлексии происходит в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к себе одновременно выступает и как объект рефлексии (я – исполнитель), и как ее субъект (я – контроллер), который регулирует свои действия и поступки.

В работах отечественных и зарубежных психологов, исследующих личность, рефлексивность как личностное качество соотносится с самосознанием как способностью правильно оценивать себя и свое место в мире (Б. Ананьев, Л. Выготский, О. Леонтьев, В. Мясищев и др.) С самоотношением, самоактуализацией, самореализацией (Г. Балл, О. Бодальов, И. Кон, Д. Леонтьев, В. Петровский, О. Реан, В. Слободчиков, А. Фурман и др.). Исследователями установлено, что ведущая познавательная функция рефлексии реализуется как осознание средств решения поставленных задач через определение путей их поиска. Для рефлексивной деятельности как общего феномена характерны существенные свойства деятельности: целеустремленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер и взаимосвязь всех ее структурных компонентов. Процесс рефлексии выступает как комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого этапа профессиональной деятельности, как важная предпосылка эффективной деятельности, глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

Впервые понятие «рефлексия» ввел Джон Локк, который считал, что рефлексия является процессом накопления новых идей. Проанализировав литературу мы увидели, что рефлексия является предметом исследования многих наук. Так, в философии понятие «ре-

флексия» означает процесс размышлений индивида о том, что происходит в личном сознании [8]. Нами прослежено, что В. Елисеев акцентирует внимание на том, что как философская категория сознания и мышления рефлексии означает процесс размышлений человека о том, что осуществляется в ее личностной сознании и осмысления личного самосознания [4]. Можем убедиться, что в психологии под рефлексией рассматривается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояния [8]; как системообразующий фактор профессионализма и зрелости, который определяется развитием способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознанное преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвижения инноваций в педагогической деятельности. Педагогическую рефлексию академик можно рассматривает как такую, что упорядоченная опытом, содержанием и обстоятельствами деятельности. «Рефлексия» не только знание или понимание самого себя, но и выявление того, как другие личности знают и понимают «рефлектирующего», его личные качества, эмоциональные реакции и негативные представления, связанные с познанием [7]. Наши исследования показали, что некоторые ученые выделяют и профессиональную рефлексию и рассматривают ее как направленность рефлексивного мышления на профессиональную деятельность. Можно отметить тот факт, что цель и характер рефлексии разнообразны в профессиональной деятельности. Мы считаем, что рефлексия, как одна из основных видов профессиональной деятельности инженеров строительного профиля, помогает им эффективно осуществлять учебный процесс по профессиональной подготовке, а потому предметом рефлексии могут быть: формирование профессионального мировоззрения, потребности, интересы и запросы, отдельные профессиональные качества и др. В процессе своего профессионального становления студент технического вуза должен развить в себе умение контролировать себя, управлять собственным эмоциональным состоянием. Именно это и является признаком развития его личностной рефлексии. По нашему мнению личностная рефлексия будущего инженера определяется как перестройка содержания его сознания и деятельности. Проблема организации и корректировки индивидуальной образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Мы считаем, что традиционная педагогика не требует осмысления происходящего ни от педагога ни от студентов, в ней нет места рефлексивным видам деятельности. Прослежено, что проблема проявляется и в том, что учащиеся не нуждаются в осознании своего развития, не обнаружив результатов своего обучения, затрудняются объяснить, что именно проявляется в ходе их деятельности. По нашему мнению, преподавателю нужно предоставить набор готовых средств для организации процесса усвоения знаний, но без понимания способов своего умения, механизмов познания и мыслительной деятельности, невозможно присвоение тех знаний, которые были приобретены в процессе обучения. То есть, рефлексивная деятельность позволяет осмыслить свою индивидуальность. С помощью рефлексии можно не только обдумывать будущую деятельность, но и выстраивать ее реалистическую структурную основу, которая выте-

кает из особенностей предыдущей деятельности. Рассматривая личностную рефлексию студентов строительного профиля нам необходимо учитывать единство процессов деятельности и сознания. Проанализировано, что рефлексивная культура должна иметь целую систему рефлексивных умений и навыков, которые формируются и развиваются в процессе этой деятельности, направленные на оценку, обобщение наиболее важных признаков учебного процесса с целью достижения его качественных изменений, профессионального и личностного совершенствования. К таким умениям мы относим: осуществление анализа соответствия содержания деятельности требованиям профессиональной подготовки будущих квалифицированных инженеров; анализа подготовки эффективности организационных форм и методов, применяемых в учебно-воспитательном процессе; анализа причин как положительных, так и отрицательных результатов обучения, опыта своей деятельности.

Мы пришли к выводам, что с психологической позиции рефлексивную культуру будущих инженеров-строителей характеризуют профессионально важные качества, которые связаны с его самопознанием, самоанализом, самореализацией и самоорганизацией средствами осмысления и переосмысления средств и способов мышления, деятельности, общения в процессе профессионально-учебной деятельности. Опыт самопознания помогает студенту распознать внутренние процессы, которые так или иначе происходят в собственном сознании, а также приводить свои действия в соответствие с собственными потребностями и возможностями. Основанные на педагогической рефлексии самоанализ и самооценка профессиональной деятельности способствуют обеспечению контролю и коррекции этой деятельности и побуждают студентов и преподавателей к саморазвитию и самосовершенствованию. Учитывая сущность этих рефлексивных механизмов, мы не можем не согласиться с точкой зрения Н. Никитина, А. Железнякова, М. Петухов которые выделяют два подхода к организации самоанализа педагогической и учебной деятельности:

- самоанализ, который осуществляется посредством сравнения своего результата с образцом соответствующей деятельности;
- самоанализ, на основе сравнения своего нового результата деятельности с предыдущим, который ориентирован прежде всего на прослеживание личностных изменений и достижений в динамике развития. Данный вид анализа является наиболее продуктивным с точки зрения мотивации специалиста к профессионально-личностного самосовершенствования, а переход от внешней оценочной деятельности к самоанализу и самооценки должно осуществляться поэтапно:
- содержательная развернутая оценка, которая создает ориентированную основу действий самоанализа;
- осуществление самоанализа и самооценки результатов своей и иной деятельности;
- осуществление индивидуального самоанализа и самооценки действий [5].

Таким образом мы убеждены, что будущий инженер должен быть способен управлять собой и своей деятельностью на почве обратной связи. К основным ком-

понентам рефлексивной культуры смело можем отнести следующие: рефлексивную среду, рефлексивную компетентность, компетентность сотворчества, рефлексивно-инновационный потенциал. Наличие готовности и способности к профессиональной рефлексии составляет сущность рефлексивной компетентности. Проанализировав К. Нору, можно увидеть, что он выделил такую систему рефлексивной компетентности как готовность к проявлению рефлексивной компетентности, опыт проявления рефлексивной компетентности в различных ситуациях, отношение к содержанию рефлексивной компетентности и объекта ее применения, эмоционально-волевую регуляцию процессов и результатов проявления рефлексивной компетентности [6]. Рефлексивная среда – это система условий развития и саморазвития личности. Рефлексивная среда создается в процессе решения профессиональных задач. Этот процесс Т. Гура рассматривает в двух измерениях: первый – пространство взаимодействия интеллектуальных усилий участников взаимодействия (студент и преподаватель), второй – их взаимодействие как партнеров, которые непосредственно общаются друг с другом в ситуации решения задачи [1]. Мы полностью согласны, что создания рефлексивной среды необходимо, чтобы сам преподаватель был способен выходить за пределы собственного опыта и быть способным

активизировать рефлексивно-инновационные процессы в мышлении, общении и деятельности через активизацию собственных рефлексивных позиций. Рефлексивно-инновационный потенциал, как компонент рефлексивной культуры, способствует порождению инноваций в профессионально-учебной деятельности и студентов и преподавателя. Мы проследили, что развитие рефлексивно-инновационного потенциала происходит при включении в процесс рефлексивного переосмысления новых смыслов профессионального сознания и профессионального опыта.

Итак, с проведенных выше исследований следует сделать **выводы** о том, что взаимосвязь рефлексивных компонентов способствует развитию рефлексивной культуры будущих специалистов строительного профиля. Эффективность развития профессиональной культуры студента в значительной степени зависит от уровня сформированности его рефлексивной культуры. Рефлексия является сложным механизмом и рассматривается как способность личности к познанию самого себя и других; как вид мышления, способствует переосмыслению содержания своей деятельности; как основополагающий фактор психологических качеств личности, а в условиях личностного развития приобретает особое значение как один из видов профессиональной культуры будущего инженера-строителя.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гура Т.Е. Рефлексивная среда как фактор развития профессиональной компетентности практических психологов в системе последиplomного образования / Т.Е. Гура // Материалы Международного образовательного форума «Личность в едином образовательном пространстве» (26-29 апреля 2012 года, г. Запорожье) / URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf.
- [2] Дегтярь Г.А. Формирование рефлексивной культуры студентов педагогических университетов: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Г.А. Дегтярь. – Харьков, 2006. – 19 с.
- [3] Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионалов / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: НПО «МОД-ЭК», 2004. – 752с.
- [4] Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... Доктора пед. наук: 13.00.08 / Елисеев Владимир Константинович. – М., 2005. – 460 с.
- [5] Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Уч. пособие для студентов среднего проф. образ. / Н.Н. Никитина, А.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
- [6] Нор К.Ф. Пути формирования рефлексивной компетентности учителей в последиplomном образовании / К.Ф. Нор, Ю.А. Бабаян // Материалы Международного образовательного форума «Личность в едином образовательном пространстве» (26-29 апреля 2012, г. Запорожье) / URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Babayan.pdf.
- [7] Педагогическое мастерство: Учебник / А. Зязюн, Л.В. Крамушенк, И.Ф. Кривонос и др. ; под ред. .. А. Зязюн. – [Второе изд., допол. и перераб.] – М.: Высшая школа, 2004. – 422 с.
- [8] Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
- [9] Радкевич В.А. Теоретические и методические основы профессионального обучения в учреждениях профтехобразования художественного профиля: монография / В.А. Радкевич; под ред. Н.Г. Ничкало. – М.: Укринтел. – 424 с.
- [10] Развитие педагогического мастерства преподавателя в условиях непрофессиональной образования. Монография / под ред. М.М. Солдатенко, А.Н. Семенов. – Глухов: РИО ГДБУ, 2008. – 284 с.

REFERENCES

- [1] Gura, T.E. Reflexive area as a professional factor of development virtually psychologists in the post-graduating education system / T.E. Gura // Diplomas materials of International Educational Forum "Personality in uniform educational space" (April 26-29, 2012, Zaporozhje / URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf.
- [2] Degtyar, G.A. Formation of reflexive culture in pedagogical universities: Abstract dis. cand. ped. sc., spec. 13.00.04 "Theory and methods of professional education" / G.A. Degtyar. – Kharkov, 2006. – 19 p.
- [3] Derkach, A.A. Akmeological fundamentals of professionals development / A.A. Derkach. – M.: Publishing house of Moscow psychosociological institute; Voronezh: NPO "MODEK", 2004. – 752 p.
- [4] Eliseev, V.K. Formation and Development of teacher reflexive culture as a centre of pedagogical activity: Dis. dr. ped. sc.: 13.00.08 / Vladymyr Eliseev. – M., 2005. – 460 p.
- [5] Nikitin, N.N. Fundamentals vocational and educational activities: educational textbook for students of technical schools. / N. Nikitin, A. Zheleznyakova, M. Petukhov. – M.: Mastery, 2002. – 288 p.
- [6] Nor, K.F. Ways of teacher reflexive formative competence in post-graduating education / K.F. Nord, A.J. Babayan // Materials of Kharkiv educational international forum "Personality in uniform educational space" (26-29 April 2012, Zaporozhje)

- / URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Babajan.pdf.
- [7] Pedagogical Mastery: Textbook / A. Zyazyun, L. Kramuschen, I. Kryvonos at al.; ed A. Zyazyun. – [Second ed.] – M.: Higher School, 2004. – 422 p.
- [8] Pedagogy. Great Modern Encyclopedia / comp. E. Rapatskevych. – Minsk: Modern Word, 2005. – 720 p.
- [9] Radkevich, V.A. Theoretical and Methodological Fundamentals of professional learning in pfofessional-technical educational: monograph / V. Radkevych; ed. N. Nychkalo. – M.: Ukryntel. – 424 p.
- [10] Development of teaching mastery of lecturer in unprofessional conditions education. Monograph / ed. N. Soldatenko, A. Semenov. – Glukhov: RIO HDBU, 2008. – 284 p.

Formation of reflexive culture of future engineers in the theory and practice of pedagogy

N.L. Sydorчук

Abstract. The purpose of research is substantiating theoretical foundations of reflexive culture of future engineers in the theory and practice of pedagogy. Traditional teaching methods were used. Results and conclusions show that the relationship of reflexive components promotes reflexive culture of future specialists of building profile. The effectiveness of student's professional culture largely depends on the formation of his reflexive culture.

Keywords: *reflexive culture; reflexion; a civil engineer; professional training*

Первинне опрацювання статистичних даних та оцінювання параметрів розподілу засобами OpenOffice Calc

Н.В. Шульга*

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

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

Paper received 18.07.15; Revised 29.07.15; Accepted for publication 31.07.15.

Анотація. В статті розкриваються методичні особливості застосування пакету прикладних програм OpenOffice в процесі навчання стохастичності студентів економічних факультетів університетів. Розглянуто методичні особливості застосування вбудованих функцій додатку Calc у первинному опрацюванні статистичних даних (визначення обсягу вибірки, найбільшого та найменшого її значення, частоти варіант; обчислення числових характеристик вибірки), статистичному та інтервальному оцінюванню параметрів розподілу, а також побудові полігону та гістограми розподілу.

Ключові слова: навчання стохастичності, комп'ютерні технології у навчанні, пакет прикладних програм OpenOffice, статистичний аналіз даних, теорія статистичних оцінок, підготовка економістів

Вступ. На початку XXI сторіччя суспільно-економічний розвиток людства може бути охарактеризовано як перехід до інформаційного суспільства. Основою та рушійною силою даного процесу є інформація, темпи зростання якої прискорюються з кожним роком. Інформатизація суспільства має наслідки як позитивні (збільшення інформації приводить до утворення нових знань, нових технологій, нових продуктів), так і негативні (через велику кількість другорядної інформації зростає час на її опрацювання, збільшується ймовірність втрати більш важливих знань, отже може з'явитись така парадоксальна ситуація, коли через надлишок інформації виникає інформаційний голод). В результаті, зростає необхідність у фахівців, що мають здатність швидко адаптуватись до нових, або суттєво змінених, умов праці, знаходити та використовувати інноваційні технології, що дають можливість швидко отримати результат.

Огляд публікацій за темою. В сучасних умовах об'єктивним фактором є експансія технічних і технологічних інновацій у всі сфери соціально-економічного буття. Якісна професійна підготовка сьогодні включає в себе необхідність у формуванні компетенцій застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій в майбутній фаховій діяльності. Дослідженню даної проблеми присвячено роботи Л. Боднар, А. Борисенка, А. Ванюріна, І.Воргошиної, О. Зайцевої, Т. Захарової, О. Гавриліної, Н. Канаєвої, І. Керницького, М. Кобякової, Т. Коломієць, І. Костікової, О. Кривоноса, Л. Морської, В. Пономаренка, Л. Пуханової, М. Рагуліної, Л. Мартіросян, І. Роберт, І. Смірної, Є. Третьякової, О. Федорчук, В. Шухардіної, М. Яшанова та ін.

Водночас, комп'ютерні технології мають потужний потенціал застосування в освітньому процесі. Широке розповсюдження та вільний доступ до інформаційних технологій надають можливість створення та використання нових форм навчання, таких, наприклад, як віртуальне навчання, проблеми впровадження якого в навчальний процес стали предметом дослідження Я. Воловця, В. Григор'єва, О. Зачка, Л. Іваненко, М. Козяра, С. Литвинової, О. Малярчук, Г. Мошек, Р. Павлюка, А. Петриці, Т. Рака, А. Столяревської, Г. Сухорукової, В. Хандецького, В. Хомич та ін.

Сучасні інновації змінюють і технічні засоби навчання. Наразі актуальним питанням є використання в

навчальному процесі електронних інтерактивних посібників та навчальних програм-тренажерів (Р. Аршинянц, Я. Ваграменко, С. Григор'єв, Л. Зайнугдінова, О. Зіміна, А. Кіріллово, С. Макаров, Г. Можасва, І. Тубалова та ін.).

Аналіз недетермінованих процесів та явищ, статистична обробка емпіричних даних значно спрощується за рахунок використання пакетів математичних прикладних програм. Саме тому, важливим аспектом у процесі навчання стохастичності майбутніх економістів є формування інформаційних компетенцій. Можливості застосування пакетів комп'ютерних математичних програм у навчанні стохастичності відображено в працях Г. Горелової, М. Жалдака, Е. Железнякової, Н. Кузьміної, І. Лебедевої, Л. Малярць, Г. Михаліна, С. Самсонової, М. Суворової, С. Щербатих та ін.

В той же час, економічна криза в світі змушує шукати такі технології, оплата за ліцензію на використання яких була б по кишені навчальним закладам та роботодавцям. Розв'язати дану проблему можна використавши в стохастичних дослідженнях пакети програм з вільним доступом. Однією з таких програм є пакет офісних програм OpenOffice, що представляє собою повнофункціональний пакет офісних додатків, який було розроблено як альтернативу пакету Microsoft Office. Даний пакет підтримується усіма основними операційними системами, в тому числі і Windows.

Мета статті. Широкі можливості застосування пакету прикладних офісних програм OpenOffice наряду з відсутністю оплати за ліцензію вказують на те, що в найближчому майбутньому даний пакет програм вийде на перше місце по застосуванню в навчальному процесі як в школах, так і у вищих навчальних закладах України. Разом з тим, аналіз доступної літератури з даної теми, вказує на те, що практично немає методичних розробок присвячених особливостям застосування пакету OpenOffice та його додатку OpenOffice Calc у навчанні стохастичності. Саме тому, наше дослідження було спрямоване на аналіз можливостей застосування вбудованих статистичних функцій, що входять до додатку OpenOffice Calc в процесі навчання стохастичності студентів економічних спеціальностей університетів.

Матеріали та методи дослідження. В процесі дослідження було використано наступні методи:

– аналіз теоретичних джерел з проблеми застосування вбудованих функцій додатку OpenOffice Calc в

процесі навчання. Принципи роботи з програмами пакету OpenOffice досить широко висвітлено на спеціальних сайтах в мережі Інтернет, зокрема База знань Open Office.org [5], Центр нових інформаційних технологій [10], Prosto Pro Office [3], Основи преподавания офісних технологий на базе OpenOffice.org [1] тощо;

– аналіз методичних підходів до застосування статистичних функцій OpenOffice Calc в процесі навчання взагалі та під час стохастичної підготовки майбутніх економістів. В роботах І. Акімової [4], С. Тімохіної [8], Є. Шереметьєвої [11] представлено методичні розробки щодо застосування офісного додатку OpenOffice в процесі навчання. В. Клячкін [6], Д. Расторгуев [6] розглядають можливості застосування статистичних функцій в економічних дослідженнях.

Результати дослідження. OpenOffice – це повнофункціональний пакет офісних додатків, який було розроблено як альтернативу пакету Microsoft Office як на рівні форматів так і на рівні інтерфейсу. Одним із переваг пакету OpenOffice є те, що він не потребує ніякої плати за ліцензією, в той же час може вільно замінити будь-який з пакетів прикладних офісних програм. В пакеті OpenOffice передбачено зберігання будь-яких даних у відкритому форматі Open Document Format (ODF), який був схвалений міжнародною організацією по стандартизації ISO (ISO/IEC 26300:2006). Документи, що створено за допомогою OpenOffice, можуть бути збережені в інших поширених форматах (в тому числі і тих, що підтримуються в Microsoft Office), в пакеті також передбачено можливість експорту документів в формат PDF [2, 9]. До складу пакету входять текстовий редактор Writer, програма для підготовки презентацій Impress, графічний редактор Draw, табличний процесор Calc, система управління базами даних Base, редактор формул Math.

Розглянемо можливості застосування табличного процесора OpenOffice Calc під час вивчення навчального матеріалу з математичної статистики студентами економічних спеціальностей університетів.

В процесі вивчення теми **Первинне опрацювання статистичних даних** доцільно використати наступні вбудовані функції:

1. Представлення статистичних даних

- COUNT(значення1; значення2; ...), що належать до категорії Статистичні, для визначення обсягу вибірки n ;
- FREQUENCY(дані; класи), що належать до категорії Масив, для визначення частоти n_i появи варіанти та попадання варіанти у визначений інтервал;
- побудувати варіаційний ряд вибірки можна за допомогою сортування, виконавши команди Данные – Сортировать;
- розмах варіації $w = x_{\max} - x_{\min}$ може бути обчислений за допомогою статистичних функцій MAX(число1; число2;...) та MIN(число1; число2;...)
- для обчислення значень емпіричної функції можна скористатись математичною функцією SUM(число1; число2;...);
- передбачено також можливість графічного представлення даних у вигляді полігону розподілу частот та гістограми.

2. Числові характеристики вибірки:

- статистичну функцію AVERAGE(число1; число2; ...) використовують для обчислення вибіркової середньої $\bar{x}_B = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$, де x_i - значення варіант, n - обсяг вибірки.
- функція GEOMEAN(число1;число2;...) обчислює середнє геометричне вибірки $\bar{x}_{\text{геом}} = \sqrt[n]{\prod_{i=1}^n x_i}$, а функція HARMEAN(число1;число2;...) – середнє гармонійне $\bar{x}_{\text{гар}} = n \cdot \left(\sum_{i=1}^n \frac{1}{x_i}\right)^{-1}$;
- вибіркoву дисперсію $D_B = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}_B)^2}{n}$ обчислюють за допомогою функції VARP(число1; число2;...);
- середнє квадратичне значення вибірки $\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}_B)^2}{n}}$ обчислюють за допомогою функції STDEVP(число1; число2;...);
- мода вибірки може бути визначена із використанням функції MODE(число1; число2; ...), а медіана – MEDIAN(число1; число2; ...).

В табличному процесорі Calc передбачено також можливість графічного представлення даних у вигляді полігону розподілу частот та гістограми.

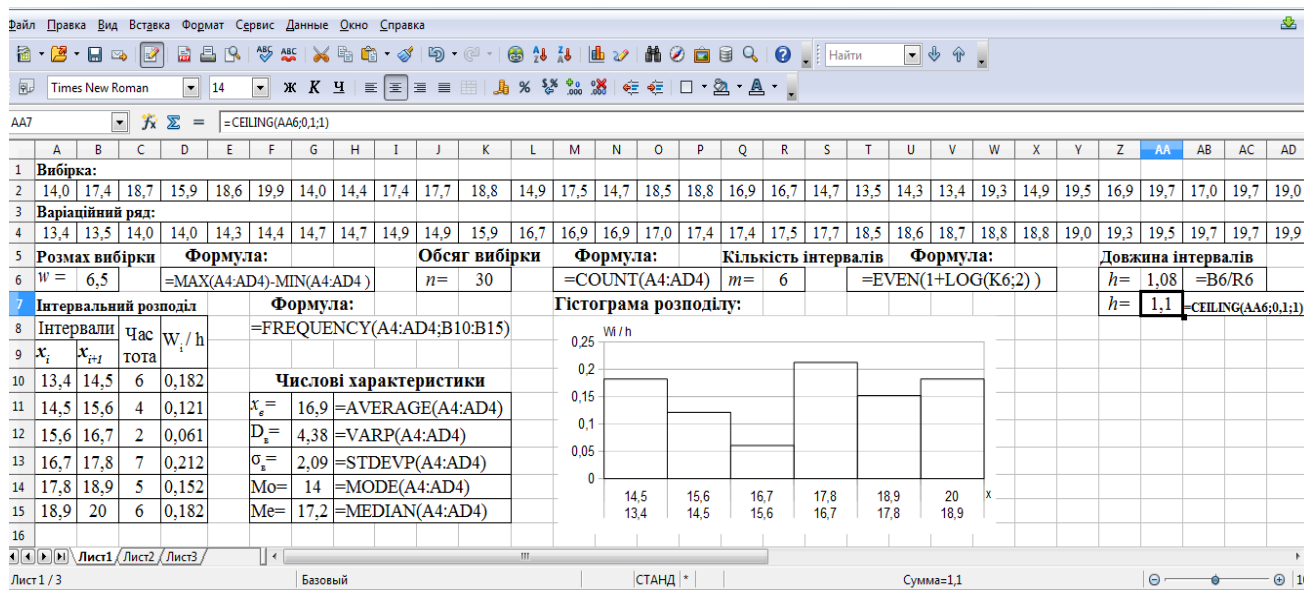


Рис. 1.

Розглянемо наступний *приклад*: Проводяться вимірювання ваги виробу. Результати випробувань: 14; 17,4; 18,7; 15,9; 18,6; 19,9; 14,0; 14,4; 17,4; 17,7; 18,8; 14,9; 17,5; 14,7; 18,5; 18,8; 16,9; 16,7; 14,7; 13,5; 14,3; 13,4; 19,3; 14,9; 19,5; 16,9; 19,7; 17,0; 19,7; 19,0. Провести статистичний та графічний аналіз вибірки.

Оскільки в результаті експерименту отримали значну кількість різних варіант, то доцільно побудувати інтервальний розподіл вибірки. Довжину інтервалу визначимо за формулою $h = \frac{w}{m}$, де $w = x_{\max} - x_{\min}$ - розмах вибірки, $m = 1 + \log_2 n$ - кількість інтервалів. Для того, щоб округлити число m , що отримали в результаті розрахунків, до найбільшого цілого, можна використати математичну функцію EVEN(число). Округлити довжину інтервалу до числа із заданою точністю можна за рахунок використання функції CEILING(число, точність, спосіб). Для побудови гістограми за відносними частотами, обчислимо відношення $\frac{W_i}{n}$, де $W_i = \frac{n_i}{n}$. Модель розв'язання задачі наведено на рис. 1.

В процесі вивчення теми **Статистичне та інтервальне оцінювання параметрів розподілу**

1. Для визначення точкових оцінок параметрів генеральної сукупності доцільно використати наступні вбудовані функції:

- VAR(число1; число2;...), яка обчислює виправлену дисперсію $S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}_B)^2}{n-1}$, яка є незсунутою та обґрунтованою оцінкою генеральної дисперсії;

- STDEV(число1; число2;...), що визначає величину стандарту $S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}_B)^2}{n-1}}$ (виправленого середньоквадратичного відхилення) генеральної сукупності;

- SKEW(число1; число2;...), що обчислює величину асиметрії розподілу $As = \frac{\mu_3}{\sigma^3}$ і дає змогу оцінити симетричність розподілу генеральної сукупності відносно її математичного сподівання;

- CONFIDENCE (рівень значущості α ; величина стандарту S ; обсяг вибірки n) - визначає величину відхилення $\delta = \pm \frac{t\sigma}{\sqrt{n}}$ довірчого інтервалу $[\bar{x}_B - \frac{t\sigma}{\sqrt{n}}; \bar{x}_B + \frac{t\sigma}{\sqrt{n}}]$ для оцінки математичного сподівання, якщо відома дисперсія σ^2 , та задано надійність $\gamma = 1 - \alpha$, де $\Phi_0(t) = \frac{\gamma}{2}$ - функція Лапласа;

- TINV(рівень значущості α ; кількість ступенів свободи k) - визначає параметр t_γ розподілу Стьюдента, необхідний для обчислення із надійністю $\gamma = 1 - \alpha$ границь довірчого інтервалу $[\bar{x}_B - \frac{t_\gamma \cdot S}{\sqrt{n}}; \bar{x}_B + \frac{t_\gamma \cdot S}{\sqrt{n}}]$ для математичного сподівання, якщо невідома дисперсія;

- KURT(число1; число2;...), що обчислює величину ексцесу розподілу $Es = \frac{\mu_4}{\sigma^4} - 3$ і дає змогу оцінити гостровершинність (чи плосковершинність) розподілу генеральної сукупності;

2. Для визначення інтервальних оцінок параметрів генеральної сукупності доцільно використати наступні вбудовані функції:

- CHINV(рівень значущості α ; кількість ступенів свободи k) - визначає параметри $\chi_1\left(\frac{1+\gamma}{2}, k\right)$ та $\chi_1\left(\frac{1-\gamma}{2}, k\right)$ розподілу $\chi^2(\alpha, k)$, необхідний для обчислення із надійністю γ границь довірчого інтервалу

$\left[\frac{\sqrt{n} \cdot S}{\chi_2}; \frac{\sqrt{n} \cdot S}{\chi_1}\right]$ для середнього квадратичного відхилення, де $k = n$, якщо математичне сподівання - відоме, $k = n - 1$, якщо математичне сподівання - невідоме.

Застосування функцій розглянемо на наступних прикладах.

Приклад 1. Розмір деталі визначається за допомогою приладу, що має стандартне відхилення 5 мм. Проведено 20 незалежних вимірювань випадкової величини $X = \{\text{Розмір деталі}\}$. Результати вимірювань наступні (см): 58,08; 58,74; 55,66; 57,86; 55,88; 59,40; 56,98; 55,88; 59,18; 58,30; 57,42; 56,10; 56,32; 59,18; 57,42; 57,20; 56,10; 56,98; 56,32; 59,40. Припустивши, що випадкова величина X розподілена за нормальним законом, побудувати 95% довірчий інтервал для оцінки її математичного сподівання. (Модель розв'язування представлено на рис. 2)

	A	B	C	D	E
1	Вибірка:				
2	58,08	58,74	55,66	57,86	55,88
3	59,4	56,98	55,88	59,18	58,3
4	57,42	56,1	56,32	59,18	57,42
5	57,2	56,1	56,98	56,32	59,4
6					
7	$\sigma =$	0,05			
8	$\gamma =$	0,95			
9					
10	Вибіркова середня		Формула		
11	$\bar{x}_B =$	57,42	=AVERAGE(A2:E5)		
12					
13	Відхилення:		Формула		
14	$\delta =$	0,0219131	=CONFIDENCE(1-B8;B7;20)		
15					
16	Довірчий інтервал				
17		57,398087	$\leq a \leq$	57,441913	
18		=B11-B14		=B11+B14	
19					

Рис. 2

Приклад 2. Проведено 10 незалежних вимірювань випадкової величини $X = \{\text{Вага ящика продукції}\}$. Результати вимірювань наступні (кг): 28,08; 28,74; 25,66; 27,86; 25,88; 29,40; 26,98; 25,88; 29,18; 28,30. Припустивши, що випадкова величина X розподілена за нормальним законом, побудувати 95% довірчий інтервал для оцінки її математичного сподівання. (Модель розв'язування представлено на рис. 3)

	H	I	J	K	L
1	Вибірка:				
2	28,08	28,74	25,66	27,86	25,88
3	29,4	26,98	25,88	29,18	28,3
4					
5					
7	$\gamma =$	0,95			
8					
9	Вибіркова середня		Формула		
10	$\bar{x}_B =$	27,60	=AVERAGE(H2:L3)		
11	Виправлене СКВ		Формула		
12	$S =$	1,41	=STDEV(H2:L3)		
13	Параметр t_γ		Формула		
14	$t_\gamma =$	2,26	=TINV(1-I7;9)		
15					
16	Відхилення:		Формула		
17	$\delta =$	1,01	=(I14*I12)/SQRT(10)		
18					
19	Довірчий інтервал				
20		26,59	$\leq a \leq$	28,60	
21		Формула			
22		=I10-I17		=I10+I17	
23					

Рис. 3

	Н	І	Ј	К	Л
1	Вибірка:				
2	98,08	98,74	95,66	97,86	95,88
3	99,4	96,98	95,88	99,18	98,3
4					
5					
6					
7	$\gamma =$	0,95			
8					
9	Вибіркова середня		Формула		
10	$\bar{x}_n =$	97,60	=AVERAGE(H2:L3)		
11	Виправлене СКВ		Формула		
12	S=	1,41	=STDEV(H2:L3)		
13	Параметр χ^2_1		Формула		
14	$\chi^2_1 =$	2,70	=CHIINV((1+I7)/2;9)		
15	Параметр χ^2_2		Формула		
16	$\chi^2_2 =$	19,02	=CHIINV((1-I7)/2;9)		
17					
18					
19		Довірчий інтервал			
20		0,97	$\leq a \leq$	2,57	
21			Формула		
22	=(I12*SQRT(10-1))/SQRT(I16)			=(I12*SQRT(10-1))/SQRT(I14)	

Рис. 4

Приклад 3. Проведено 10 незалежних вимірювань випадкової величини $X = \{ \text{Вага одиниці продукції} \}$. Результати вимірювань наступні (γ): 98,08; 98,74; 95,66; 97,86; 95,88; 99,40; 96,98; 95,88; 99,18; 98,30. Припустивши, що випадкова величина X розподілена за нормальним законом, побудувати 95% довірчий інтервал для оцінки її математичного сподівання. (Модель розв'язування представлено на рис. 4)

Висновки. Застосування табличного процесору OpenOffice Calc у навчанні стохастички майбутніх економістів надає можливість застосування розширеного методичного інструментарію, крім того спрощує процеси обчислень, пошуку та визначення табличних даних, представлення графічних даних та побудови розрахункових таблиць.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] MDV101: Основы преподавания офисных технологий на базе OpenOffice.org / URL: http://www.raspo.ru/files/files/prepodavanie_ooo.pdf
- [2] OpenOffice 4.1.0 Beta / URL: <http://new-build.info/office/6570-openoffice-410-beta.html>
- [3] Prosto Pro Office / Просто Про Office / URL: <http://prostoprooffice.com/openoffice/>
- [4] Акимова И.В. Методика работы в СУБД OPEN OFFICE BASE / И.В. Акимова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. - 2011. - №26. - С. 347-357.
- [5] База знаний OpenOffice.org / URL: https://wiki.openoffice.org/wiki/RU/knowledge_base
- [6] Клячкин В.Н. Практикум по статистике, контролю качества и расчетам надежности в OpenOffice.org Calc: учебное пособие / В.Н. Клячкин – Ульяновск : УлГТУ, 2009. – 133 с.
- [7] Расторгуев Д.Н. Методические рекомендации к практическим занятиям по компьютерному моделированию социально-экономических процессов в OPENOFFICE.ORG CALC / Д.Н. Расторгуев. - Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 40 с.
- [8] Тимохина С.Д. Сравнительный анализ работы программного обеспечения офисных приложений Microsoft Office и OpenOffice.org / С.Д. Тимохина / URL: http://mioo.edu.ru/attachments/article/247/Тимохина%20СД%20Сравнительный_анализ_работы_ПО_офисных_приложений.pdf
- [9] Формулы и функции в OpenOffice.org Calc / URL: https://sites.google.com/site/calcfandf/lekci/lekcia_1
- [10] Центр новых информационных технологий / URL: <http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?s=117&m=29487>
- [11] Шереметьева Е.Г. Основы работы с офисным пакетом OpenOffice.org 3.2 : Работа с электронной таблицей Open Office.org Calc / Е.Г. Шереметьева / URL: <http://window.edu.ru/resource/931/72931/files/stup590.pdf>

REFERENCES

- [1] MDV101: Principles of learning the office applications technologies on the OpenOffice.org base / URL: http://www.raspo.ru/files/files/prepodavanie_ooo.pdf
- [2] OpenOffice 4.1.0 Beta / URL: <http://new-build.info/office/6570-openoffice-410-beta.html>
- [3] Prosto Pro Office / URL: <http://prostoprooffice.com/openoffice/>
- [4] Akimova I.V. Methods of work in database OPEN OFFICE BASE / I.V. Akimova // News of Belinsky Penza State Pedagogical University. - 2011. - №26. - P. 347-357.
- [5] Knowledge Base OpenOffice.org / URL: https://wiki.openoffice.org/wiki/RU/knowledge_base
- [6] Klyachkin, V.N. Practical work on statistics, quality control and estimates of reliability in OpenOffice.org Calc: Tutorial / V.N. Klyachkin - Ulyanovsk: UIGTU, 2009. - 133 p.
- [7] Rastorguev, D.N. Methodical recommendations to practical training in computer modeling of socio-economic processes in OPENOFFICE.ORG CALC / D.N. Rastorguev. - Ulyanovsk: UIGTU, 2011. - 40 p.
- [8] Timokhina, S.D. Comparative analysis of software office applications Microsoft Office and OpenOffice.org / S.D. Timokhina / URL: http://mioo.edu.ru/attachments/article/247/Тимохина%20СД%20Сравнительный_анализ_работы_ПО_офисных_приложений.pdf
- [9] Formulas and functions in OpenOffice.org Calc / URL: https://sites.google.com/site/calcfandf/lekci/lekcia_1
- [10] Center of New Information Technologies / URL: <http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?s=117&m=29487>
- [11] Sheremetyeva, E.G. Basics office application OpenOffice.org 3.2: working with electronic worksheets OpenOffice.org Calc / E.G. Sheremetyeva / URL: <http://window.edu.ru/resource/931/72931/files/stup590.pdf>

Initial processing of statistical data and estimation of distribution parameters tools OpenOffice Calc

N.V. Shulga

Abstract. Methodological features of the application package OpenOffice applications in learning stochastics students of economic faculties of universities are revealed in the article. The ability to use embedded functions of Calc application examined: primary processing of statistics (determination of sample size, its largest and smallest values, frequency variant, calculation of numerical characteristics of the sample), statistical and interval estimation of distribution parameters, and construction of the polygon and the histogram distribution.

Keywords: Stochastics teaching, computer technology in education, application program package OpenOffice, statistical data analysis, statistical theory estimates, training economists

PSYCHOLOGY

The specifics of emotional reactions of children with psychophysical disabilities and their correction

Yu.O. Gonchar*

Ukrainian State Institute of Medical and Social Problems of Disability Ministry of Public Health of Ukraine
Dnipropetrovsk, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: gonchar.yulia@gmail.com

Paper received 18.07.15; Revised 24.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Annotation. The difficulties of emotional regulation is a common factor of emotional and behavioral problems of children with psychophysical disabilities. The approach to its study and implementation should be presented as an integrated model, built on the basis of an adequate system of psychocorrectional programs. In this study we identified the predominant emotional range of children with autism spectrum disorders, retardations of mental development, cerebral palsy, as well as of children without any pathology before- and after taking the course of dolphin assisted therapy.

Keywords: *emotional range, psychophysical disabilities, emotional reactions, children, correction, emotional regulation*

Introduction. Specificity of the prevailing emotional reactions of children with psychophysical disorders differs in between and from that of healthy children. In this connection the question of emotional and behavioral regulation often confronts parents and professionals. This article refers particularly to emotional range of healthy children and children with autism spectrum disorders (ASD), children with retarded mental development and children with cerebral palsy. Also we consider specific peculiarities and changes in emotional range of mentioned above groups of children in the context of dolphin assisted therapy correctional program.

Overview of publications on the topic. Key issues raised in relation to children with psychophysical disorders relate to the role of social skills training in the rehabilitation process.

Ian Robertson, Alison M. Richardson and Sheila C. Youngson pointed that rehabilitation should be complex and include the training of the processes of perception, cognition, motor and motivational processes, which might be impaired in people with retarded mental development. Social skills training programs mainly focused on the behavioral and motivational aspects, paying a lot less attention to the cognitive functions and the process of perception. Those programs might be much more successful in the context of the children integration into society if they were to perform also the function of a safe and stimulating environment [7].

In the studies of parent-child interaction in the families with children suffering from cerebral palsy, the traits of broken relationships were identified. In those dyads (mother-child), where more serious problems in the relationships had been discovered, more children had suffered greater social and communicational problems and difficulties of adaptation. Therefore, the purpose of early psychological correction of children was to improve the quality of relations within the mother-child dyad [6].

Researchers Marian D. Sigman, Connie Kasari, Jung-Hye Kwon and Nurit Yirmiya studied the peculiarities of attention, mimical and behavioral reactions of autistic children, children with the retardation of mental development and children without any pathology responding to adults which were under the influence of stress, fear and discomfort. Children with the retardation of mental development and children without any pathology were very attentive to the adults in all three states. However, many children with autism ignored or missed the above men-

tioned adults' negative affects. A group of children with autism paid less attention to adults which demonstrated their poor health, and they were more engaged into playing the toys, in contrast to other groups of children. Autistic children were also less sensitive to the emotions of fear of adults, but their behavior was not different from that of healthy children. Active mimical reactions were observed among children from different groups in response to the situation in individual cases. That study pointed at the importance of social learning experiences that influenced the formation of the child's personality [8].

One of the reasons why the emotional and behavioral difficulties were more common among children with cerebral palsy, was the fact that the child might consciously feel embarrassed by his / her own desire to be like other children, and as a result – experiencing emotional problems and the feeling of isolation [4].

Emotional and behavioral problems were a serious problem for children with autism spectrum disorders, which by definition had the impairments in social and communicative functioning, they had limited range of interests and needed to practice their own stereotyped behavior. Emotional and behavioral problems may lead to the increase of the initial impairments. Children with autism spectrum disorders often suffered from anxiety, depression, angry reactions. It was important to take into account all the emotional manifestations, rather than focus only on the anxiety, as that often happened [9].

The difficulties of emotional regulation is a common factor of multiple emotional and behavioral problems of children with autism spectrum disorders. The approach to its study should include a variety of methods, and be presented as an integrated model, built on the basis of an adequate system of psychocorrectional programs [10]. **The purpose** of work is identification the predominant emotional range of children without any pathology, as well as of children with autism spectrum disorders, retardations of mental development, cerebral palsy before- and after the course of dolphin assisted therapy.

Materials and Methods The sample consists of 60 people, 20 of them - children with autism spectrum disorder in the ages of 3 to 13 years (10 girls and 10 boys), 20 - with the retardation of mental development (10 girls and 10 boys) and 20 - with cerebral palsy (10 girls and 10 boys of the same age).

Organization of the study. Before the course of dolphin assisted therapy, which was held at the dolphinarium

"Nemo" (Odessa), the set of psycho-diagnostic techniques was offered to assess the emotional state of children. Then, the same set was proposed to the same children again on passing 10 sessions of the course. Tracking changes in the level of the child's emotional state was done with the help of author profiles, in which recipients were asked to mark the changes in different spheres of life and emotional state; also the changes in the emotional range of recipients were investigated using the psychodiagnostic instrument "Differential scale of emotions" after C. Izard [5].

Results and Discussion Children did the exercises in the game format together with a dolphin on the platform, aimed at correcting the impairments related to traffic organization on the cortical level. In particular in the context of improving the work with difficulties of the automation of the object actions due to the increased attention to the details of movement. Also, children were encouraged to perform exercises, aimed at correcting disorders of perception, attention and memory; exercises focused on the correct interaction with the psychologist, dolphins and other participants. After that stage the child together with the coach, and in some cases their parents went down into water to swim with dolphins. Parents attended classes staying close (in the pool) or at a distance (outside the pool) and had the opportunity to observe children, that also affected the behaviour of children and their further interaction with each other in dyads [2].

Children with the retardation of mental development showed the emotional reactions of amazement, shame, and interest; after completing the course of dolphin assisted therapy, the focus shifted to the amazement, joy and interest. The indicators of joy, sorrow, fear, shame and the coefficient of overall well-being changed at statistically significant level. The emotional reactions of joy spectrum increased in frequency and intensity of experiencing; the reactions of grief, fear and shame range, accordingly decreased and general well-being index had grown up, which meant that the state of health had improved (Table 1).

The emotions of interest, fear and shame dominated in the group of children with autism spectrum disorders. At the end of the course of dolphin assisted therapy joy, amazement and interest came to be the main. The frequency of experiencing joy and amazement increased at statistically significant level, and emotions of anger, fear and shame became less distinguished. Coefficient of overall well-being also increased, children began to feel better in general (Table 2).

In the sample of children, suffering from cerebral palsy, prevailed such emotional reactions as fear, amazement and anger. By passing the 10 sessions of dolphin assisted therapy it was noted that children experienced more joy, amazement and interest. The emotions of joy, anger, fear, shame, and overall well-being coefficient changed at statistically significant level. Fear and shame decreased in intensity, joy – increased. Coefficient of overall well-being increased also (Table 3).

Children without any pathology were characterised in emotional expression by the following reactions: amazement, interest and fear, - before going through the course of dolphin assisted therapy. The emotions of joy, amazement and interest prevailed after the course. The level of emotional reactions of joy, amazement, fear, shame and the coefficient of overall well-being showed the statistically significant difference. The indicators of fear and shame had been reduced, and the performance of joy, amazement and coefficient of overall well-being had increased (Table 4).

Table 1. Dynamics of the emotional range of children with retardation of mental development before- and after the course of dolphin assisted therapy (M ± SD)

Index	Before	After
Interest	5,071 ± 2,56	6,29 ± 2,16
Joy	3,64 ± ,84	10,07 ± 1,64*
Amazement	5,57 ± 2,28	7,07 ± 2,59
Sorrow	3,86 ± 1,29	3,00 ± ,00*
Anger	3,5 ± 1,16	3,07 ± ,27
Disgust	3,36 ± ,84	3,00 ± ,00
Contempt	3,07 ± ,27	3,00 ± ,00
Fear	4,29 ± 1,20	3,07 ± ,27*
Shame	6,07 ± 1,81	3,43 ± ,76*
Guilt	3,57 ± 1,22	3,00 ± ,00
Coefficient of overall well-being	1,34 ± ,28	1,97 ± ,36*

Footnote. * – p < ,005

Table 2. Dynamics of the emotional range of children with autism spectrum disorders before- and after the course of dolphin assisted therapy (M ± SD)

Index	Before	After
Interest	5,7 ± 4,35	6,1 ± 2,28
Joy	4,4 ± 1,17	7,5 ± 3,14*
Amazement	3,9 ± 1,45	6,2 ± 3,43*
Sorrow	3,3 ± ,48	3,3 ± ,48
Anger	4,2 ± ,92	3,00 ± ,00*
Disgust	3,00 ± ,00	3,00 ± ,00
Contempt	3,3 ± ,48	3,00 ± ,00
Fear	4,5 ± 1,51	3,00 ± ,00*
Shame	4,5 ± 1,35	3,3 ± ,48*
Guilt	3,3 ± ,48	3,00 ± ,00
Coefficient of overall well-being	1,24 ± ,61	1,71 ± ,57*

Footnote. * – p < ,005

Table 3. Dynamics of the emotional range of children suffering from cerebral palsy before- and after the course of dolphin assisted therapy (M ± SD)

Index	Before	After
Interest	3,55 ± ,93	4,91 ± 2,47
Joy	3,55 ± ,69	7,91 ± 1,97*
Amazement	5,45 ± 1,29	5,73 ± 1,85
Sorrow	4,27 ± 1,01	3,64 ± ,92
Anger	5,09 ± 1,45	3,55 ± ,69*
Disgust	4,09 ± 1,30	3,36 ± ,50
Contempt	3,09 ± ,30	3,27 ± ,47
Fear	6,18 ± 1,83	3,55 ± ,69*
Shame	4,73 ± 1,01	3,18 ± ,60*
Guilt	3,45 ± ,82	3,00 ± ,00
Coefficient of overall well-being	0,94 ± ,24	1,47 ± ,50*

Footnote. * – p < ,005

Table 4. Dynamics of the emotional range of children without any pathology before- and after the course of dolphin assisted therapy (M ± SD)

Index	Before	After
Interest	5,2 ± 1,75	6,00 ± ,82
Joy	3,6 ± ,97	11,4 ± ,97*
Amazement	6,6 ± 1,71	9,2 ± 2,25*
Sorrow	3,00 ± ,00	3,00 ± ,00
Anger	3,00 ± ,00	3,00 ± ,00
Disgust	3,3 ± ,48	3,00 ± ,00
Contempt	3,00 ± ,00	3,00 ± ,00
Fear	5,00 ± 1,63	3,00 ± ,00*
Shame	4,4 ± ,97	3,00 ± ,00*
Guilt	3,3 ± ,48	3,00 ± ,00
Coefficient of overall well-being	1,34 ± ,10	2,17 ± ,14*

Footnote. * – p < ,005

Conclusions. The emotional reactions of contempt, disgust and guilt were not distinguished in children of all four groups during the investigation.

The most vivid manifestations of change in emotional reactions after the course of dolphin assisted therapy became amazement, joy and fear, as well as interest and shame, – joy, amazement and interest moved into the category of prevailing, but the fear and shame became less noticeable.

Reducing the intensity of the emotions of grief was noted specifically among the children with retardation of mental development, and anger – among the children with cerebral palsy and autism spectrum disorders.

Overall health (coefficient of overall well-being) improved at a statistically significant level in all four groups after taking the course of dolphin assisted therapy, and the emotions of joy and amazement became prevailing in the emotional range of children.

REFERENCES

- [1] Arshava, I.F. Peculiarities of correction of the emotional state of children with the help of dolphin assisted therapy / I.F. Arshava, Y.O. Antonyuk // Bulletin of the Dnipropetrovsk National University. Series of Psychology and Pedagogy. – D.: RVV DNU, 2009. – P. 6-12.
- [2] Denisenkov, A.I. Hypotherapy: the effective method of rehabilitation of people with mental retardation / A.I. Denisenkov, M.V. Maksimova, N.S. Rober. – M., 2005. – 77 p.
- [3] Clinical psychology: textbook / Clinical psychology: textbook [ed. B.D. Karvasarsky]. – SPb: Piter, 2002. – 960 p.
- [4] Colver, A. Why are children with cerebral palsy more likely to have emotional and behavioural difficulties? // Developmental Medicine and Child Neurology. 2010. Vol. 52. P. 980-987. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03721.x
- [5] Izard, C.E. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. P. 1-25.
- [6] Motz, M., Espine, S.D., Jeong, J.J., Zimmerman, P., Chamberlin, J., Pepler, D. J. Use of the Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood: Revised Edition (DC:0–3R) with Canadian Infants and Young Children Prenatally Exposed to Substances // Infant Mental Health Journal. 2013. Vol. 34. P. 132-148. DOI: 10.1002/imhj.21351
- [7] Robertson, I., Richardson, A.M., Youngson, S.C. Social skills training with mentally handicapped people: A review // British Journal of Clinical Psychology. 2011. Vol. 23. P. 241-264. DOI: 10.1111/j.2044-8260.1984.tb01299.x
- [8] Sigman, M.D., Kasari, C., Kwon, J.H. and Yirmiya, N. Responses to the Negative Emotions of Others by Autistic, Mentally Retarded, and Normal Children // Child Development. 2008. Vol. 63. P. 796-807. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01662.x
- [9] Weiss, J.A. Transdiagnostic Case Conceptualization of Emotional Problems in Youth with ASD: An Emotion Regulation Approach // Clinical Psychology: Science and Practice. 2014. Vol. 21. P. 331-350. DOI: 10.1111/cpsp.12084
- [10] Weiss, J.A., Thomson, K., Chan, L. A Systematic Literature Review of Emotion Regulation Measurement in Individuals With Autism Spectrum Disorder // Autism Research. 2014. Vol. 7. P. 629-648. DOI: 10.1002/aur.1426

Relationship between time perspective and sense of coherence in subjects of doing

M. Ruzhytska*

Odessa I.I. Mechnikov National University, Odessa, Ukraine

* Corresponding author. E-mail: rugytska@gmail.com

Paper received 15.08.15; Revised 21.08.15; Accepted for publication 25.08.15.

Abstract. The paper describes the study of relationship between Time Perspective (TP) and Sense of Coherence (SOC) in individuals as subjects of doing. Features of representation of Balanced Time Perspective (BTP) in individuals with different major activities were delineated. Bilateral connections-relations between time perspectives and of Sense of Coherence components were found.

Keywords: *Time Perspective, Balanced Time Perspective, Sense of Coherence, subject of doing*

Introduction. Time plays an important role in human's life. That is why studies of "human and time" issue are of special urgency. Three main branches of time studies are classified: psychophysiological, psychological, and personal [5]. The psychophysiological ones include process-dynamic psychic peculiarities and time perception peculiarities. Psychological level defines psychological time as psychological fact, internal experience of human consciousness. One of important definitions of psychological level of studies is the definition of "Time Perspective", which, according to K. Lewin (Lewin, 1951) represents "the totality of the individual's views of his psychological future and his psychological past existing at a given time..." [13 Cited 11, p. 75].

Our study is based on the concept of Time Perspective by Ph. Zimbardo (Zimbardo, Boyd, 1999), in accordance with which, Time Perspective of an individual is the main aspect of psychological time construction, whereby the continual flows of personal and social experience are assigned to temporal categories, or time frames of past, present, and future, that help to give order, coherence and meaning to those events [13].

Besides, Ph. Zimbardo classified a Balanced Time Perspective (orientation) as an idealized mental framework that allows individuals to flexibly switch temporal frames among past, future and present depending on situational demands, resource assessments, or personal and social appraisals [13]. A balanced Time Perspective has been proposed (Boniwell & Zimbardo, 2004; Boyd & Zimbardo, 2005) as a more positive alternative to living life as a slave to any particular temporal bias [14].

Balanced Time Perspective was studied by such scientists as A.C. Bohart, I. Boniwell, M.B. Boyd-Wilson, M. Csikszentmihályi, E. Diener, K. Enrich, E. Kahana, E. Kazakina, C.J. Lennings, G. Litvinovic, H. Rappaport, J.M. Sandy, E.L. Shostrom, Z. Zaleski, P.G. Zimbardo, A.M. Yaeger, T.A. Wills, A. Wilson and others.

Problem statement. Previous studies delineated the relation between Time Perspectives with such concepts as: academic achievement (Zimbardo & Boyd, 1999; Peetsma, 2000); risky activities and thrill seeking (Boniwell & Zimbardo, 2004); subjective wellbeing (Diener, 1997, 2000; Keough, et al., 1999; Zaleski et al. 2001; Zhang & Howell, 2011; Zimbardo & Boyd's, 1999, 2003, 2004; Desmyter & Raedt, 2012); meaningfulness of life, resiliency and satisfaction with life (Sircova, 2008); wellbeing and social goals (Atance & O'Neill, 2001; Coudin & Lima, 2011; Sailer et al. 2014), sensation of happiness

(Csikszentmihályi, 1992; Kammann & Flett, 1983; Drake et al., 2008); optimism (Lennings, 2000) etc.

In our study, we consider the relations between Time Perspective and the construct – Sense of Coherence as determinant of human somatic and psychic health.

Sense of Coherence originates from salutogenic concept, and according to A. Antonovsky (Antonovsky, 1979) is connected with individual peculiarities and oriented at cognition of the way, method and resources enabling to successfully overcome daily stress and difficult stress situations [9]. While developing salutogenic paradigm, A. Antonovsky has arrived to the conclusion that the most important issues for one's health are the ways one thinks and the ways these thoughts are reflected in actions and/or physiological changes [9].

Nevertheless, it should be kept in mind that a person can not be viewed outside his/her environment in general and social environment in particular. Thus, any human activity is performed within the system of objective-subjective relationships, social relations and interrelations, creating an individual as a socialized personality, a subject and an object of historical process [3].

In accordance with K.A. Abulkhanova (Abulkhanova, 1980; 1997; 2005), no activity is performed on its own, but instead, a personality becomes an actor, gaining special properties. Functioning of a personality as an actor includes natural, psychic, personal conditions and ways, on the one hand, and social conditions and requirements to the activity, on the other hand, and, finally, activity organization methods by a human himself/herself as occupation, profession, which includes identification of his/her own place in them, as well as determination of their place, value, and role in life in general [1].

Study objective. Thus, the goal of our study was establishment of relationship between Time Perspective and Sense of Coherence of individuals as subjects of doing.

Setting. 205 individuals aged from 18 to 80 years old participated in the study. All study participants were divided into 4 groups depending on their major activity. Thus, group I included students, whose major activity was studying; group II included students of correspondence institutions whose major activity was studying and work; group III included employed people whose major activity was work, and group IV included retired individuals.

The following study methods were selected to use: "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" (adapted by A. Sircova, Ye.T. Sokolova, O.V. Mitina) and the "Sense of Coherence by A. Antonovsky (SOC)" scale (adapted by N.M. Dimshyts).

Mathematical model was formulated by multiple linear regression method based on the obtained results of statistical processing of data collected using "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" and "Sense of Coherence (SOC)" questionnaires. Geometrically, multiple linear regression equation was interpreted using polycyclic multigraphs.

Results and their discussion. Results of data statistical processing have allowed to identify minor dispersion of standard deviation. It has been confirmed that our results are close to the normal distribution.

As a result of multiple regression analysis and structural analysis of polycyclic multigraphs, we have identified the connections-relations between "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" elements and "Sense of Coherence by A. Antonovsky (SOC)" concepts in group I (Fig. 1.1.), group II (Fig. 1.2.), group III (Fig. 1.3.), and group IV (Fig. 1.4.).

As we can see, 12 statistically relevant ($P=0.1$) bilateral connections-relations were identified in group I between "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" and "Sense of Coherence by A. Antonovsky (SOC)" scale components; 4 of them between elements within the methods, and 8 – between components of the two questionnaires (Fig. 1.1.).

Negative bilateral connections-relations between "Past-Negative" and "Meaningfulness", "Past-Negative" and "Manageability", "Future" and "Comprehensibility", and positive bilateral connection-relation between "Future" and "Manageability" are of special interest.

Thus, the more pronounced in individuals of group I, whose major activity is studying, are such qualities as ability to overcome stress situations, recognition of their ability to manage the course of events, emotional sensation of richness of life and willingness to meet the challenges of life, the less pronounced is their negative attitude to the events in past, oppression and anxiety. The more individuals of group I try to find some order and sense in uncertain situations, the less they are future-oriented and less prone to planning and balancing the benefits of momentary pleasures and the price which has to be paid for them. And, vice versa, the more individuals of group I are prone to view their own resources as sufficient to meet the demands imposed by stimuli, and believe in their ability to keep their heads above water, the more they are future-oriented, tend to plan their lives, and to meet deadlines. It is also worth mentioning that Balanced Time Perspective profile was identified only in 4 % of individuals of group I.

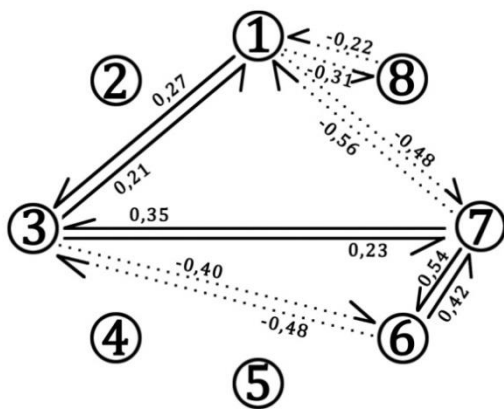


Fig. 1.1.

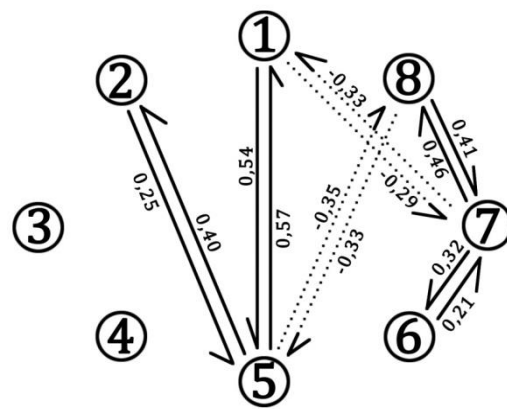


Fig. 1.2.

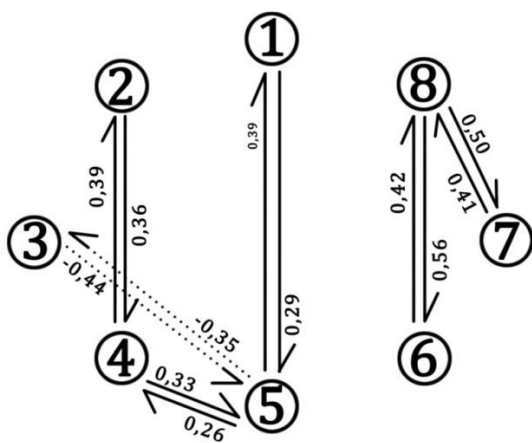


Fig. 1.3.

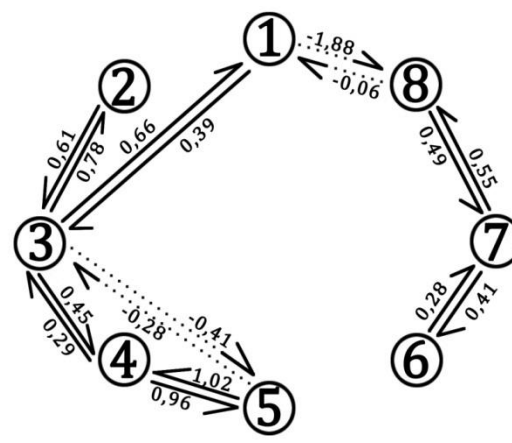


Fig. 1.4.

Key: $P=0.1$; 1 – "Past-Negative", 2 – "Present-Hedonistic", 3 – "Future", 4 – "Past-Positive", 5 – "Present Fatalistic", 6 – "Comprehensibility", 7 – "Manageability", 8 – "Meaningfulness"; solid line – positive bilateral relation; dotted line – negative bilateral relation.

Fig. 1. Results of data analysis using multiple linear regression method, shown in the form of polycyclic multigraph in individuals of group I (Fig. 1.1.), group II (Fig. 1.2.), group III (Fig. 1.3.), and group IV (Fig. 1.4.)

12 statistically relevant ($P=0.1$) bilateral connections-relations were shown in group II (Fig. 1.2.), 8 between components within the questionnaires and 4 between components of two questionnaires. As to components of the two methods, negative bilateral connections-relations were found between "Past Negative" and "Manageability"; "Present-Fatalistic" and "Meaningfulness". Thus, the higher value in life is taken by fate and the absence of trust in self-efficacy is presented in individuals of group II, whose major activities are studying and work, the less intense is their wish to be involved in activities and to meet challenges. At the same time, individuals of group II, as well as individuals of group I, have shown that the higher their personal and social competence is manifested (as the ability to overcome stress situations and recognition of their ability to manage the course of events), the less they feel aversion and disagreeable emotions regarding the past events. It is also worth mentioning that Balanced Time Perspective profile was identified in 8 % of individuals of group II.

12 statistically relevant ($P=0.1$) bilateral connections-relations were shown in group III (Fig. 1.3) between "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" components and "Sense of Coherence (SOC)" components. It has to be mentioned that all bilateral connections-relations in these subjects were identified between parameters within the questionnaire. Balanced Time Perspective profile was found only in 3 % of individuals of group III.

16 statistically relevant ($P=0.1$) positive bilateral connections-relations between "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" components and "Sense of Coherence (SOC)" components were shown in elderly individuals (Fig. 1.4.). Negative bilateral connection-relation between components of both scales, in particular, "Past-Negative" and "Meaningfulness", is of special interest. Thus, the more negative attitude to past (i.e. the past is viewed as disagreeable and excites disgust) is found in elderly individuals, the less intense is their emotional perception of the meaning of life and the fact that arising challenges and demands are worth struggle, and vice versa. It is also worth mentioning that Balanced Time Perspective orientation is absent in individuals of group IV.

Thus, it can be concluded that obtained results confirm the results of previous studies (Foret et al., 2004; Drake et al., 2008; Boniwell et al. 2010), showing that Past-Negative Time Perspective is indicative of adverse effects on life diversity and richness. Therefore, we have identified that relations between the component "Past-Negative" and different components of Sense of Coherence questionnaire are seen in group I, group II, and group IV subjects. This fact confirms a hypothesis suggested in previous studies (Drake et al., 2008; Baumeister, Catanese & Vohs, 2001; Sailer et al., 2014), stating that the effect of Past-Negative Time Perspective on psychological wellbeing is more potent than that of Past-Positive Time Perspective, as negative events exert higher effects than positive ones [15].

Relation between "Future" time perspective and "Manageability" was found in individuals of group I. It is worth mentioning that, in many studies, "Future" time perspective is viewed as the most positive one according to its contribution into behavior favorable for human health. "Future"

time perspective, according to I. Boniwell (2010), is related more with eudemonical well-being than hedonistic one [10 Cited 12; 13]. Nevertheless, excessive concentration on future goals may pose a threat for an individual's ability to enjoy the current moment [14 Cited 12; 13].

We have also carried out correlation analysis of results obtained using "Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)" and "Sense of Coherence by A. Antonovsky (SOC)" questionnaires using the Ordinary Least Squares (OLS). Correlation analysis of the data for individuals of group I has identified 5 statistically relevant ($P=0.05$) correlation relationships, including correlation relationships between components of both questionnaires (R^2) for the following methods: "Past-Negative" and "Manageability" – (0.30), "Past-Negative" and "Meaningfulness" – (0.14), "Future" and "Comprehensibility" – (0.14).

Correlation analysis of the data for individuals of group II has revealed 11 statistically relevant ($P=0.05$) correlation relationships, including correlation relationships between components of both questionnaires (R^2): "Past-Negative" and "Comprehensibility" – (0.10), "Past-Negative" and "Manageability" – (0.18), "Future" and "Manageability" – (0.21), "Future" and "Meaningfulness" – (0.21), "Present-Fatalistic" and "Manageability" – (0.09), "Present-Fatalistic" and "Meaningfulness" – (0.15).

Correlation analysis of the data for individuals of group III has found 9 statistically relevant ($P=0.05$) correlation relationships, including correlation relationships between components of both questionnaires (R^2): "Past-Negative" and "Manageability" – (0.07), "Present-Fatalistic" and "Manageability" – (0.14), "Present-Fatalistic" and "Meaningfulness" – (0.11).

Correlation analysis of the data for individuals of group IV has revealed 13 statistically relevant ($P=0.05$) correlation relationships. It is worth mentioning that all correlation relationships were identified within the components of one questionnaire; no correlation relationships between the parameters of both questionnaires have been shown.

Thereby, we can see differences in bilateral connections-relations and correlation relationships represented in different groups of individuals. Since the correlation analysis is focused on linear relationships, we can assume that these differences could be connected with nonlinearity of bilateral connections-relations that were found between the components of two questionnaires.

Conclusions. Thus, we have carried out the study of relationship between Time Perspective and Sense of Coherence in people as subjects of doing. Bilateral oriented connections-relations between Time Perspectives and components of Sense of Coherence have been identified in subjects with such major activity as studying, studying and work, and in elderly retired individuals. However, there is the absence of oriented connections-relations in subjects with such major activity as work. Moreover, differences in bilateral connections-relations and correlation relationships were shown. It was found out that Balanced Time Perspective is almost not represented in all groups of individuals and it is not identified among retired elderly individuals at all.

REFERENCES

- [1] Abulhanova, K.A. The principle of the subject in psychology otechetsvennoy / K.A. Abulhanova // Psychology. Journal of Higher School of Economics, 2005. – Vol. 2. – #4. – P. 3-21.
- [2] Abulhanova-Slavskaya, K.A. Psychology of Personality and activities / K.A. Abulhanova-Slavskaya. – M.: 1980. – 335 p.
- [3] Ananov, B.G. Personality, the subject of activity, individuality / B.G. Ananov. – M.: Direkt-Media, 2008 – P. 665-798.
- [4] Zimbardo, Ph. The paradox of time. The new psychology of the time, which will improve your life / Ph. Zimbardo, J. Boyd. – SPb.: Rech, 2010. – 352 p.
- [5] Kireeva, Z.A. The development of consciousness, determined by time. Monograph / Z.A. Kireeva. – Odessa, 2010. – 380 p.
- [6] Lewin, K. The definition of "field at the moment" / K. Lewin – M.: Publishing house of the Moscow University, 1980. – P. 131-145.
- [7] Sircova, A. The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research using methodologies ZTPI) / A. Sircova, O.V. Mitina, D. Boyd, I.S. Davydova, F. Zimbardo, T.L. Nepryaho, E.A. Nikitina, N.S. Semenova, N. Fyo-len, V.A. Yasnaya // Cultural-Historical Psychology, 2007. – #4. – P. 19-31.
- [8] Sircova, A. Methods of Ph. Zimbardo on temporary perspective / A. Sircova, E.T. Sokolova, O.V. Mitina // Psychol. diagnostics. – 2007. – # 1. – P. 85-105.
- [9] Antonovsky, A. Health, stress, and coping / A. Antonovsky. – San Francisco and London: Jossey-Bass Publishers, 1979. – 255 p.
- [10] Boniwell, I. Time to find the right balance / I. Boniwell, Ph. Zimbardo // The Psychologist. – 2003. – Vol. 16. – N 3. – P. 129-131.
- [11] Lewin, K. Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers / K. Lewin. – New York: Harper, 1951.
- [12] Zaleski, Z.A. Future Time Perspective and subjective well-being in adolescent samples / Z. Zaleski, A. Cycon, A. Kurc // In P. Schmuck&K. M. Sheldon (Eds.), Life goalsand well-being: Towards a positive psychology of human striving Goettingen, Germany: Hogrefe&Huber Publishers. – 2001. – P. 58-67.
- [13] Zimbardo, P. Putting time in perspective a valid, reliable individual-differences metric / P. Zimbardo, J. Boyd // Journal of personality and social psychology. – 1999. – Vol. 77. – N 6. – P. 1271-1288.

Electronic resources

- [14] Boniwell I. A question of balance: Time Perspective and well-being in British and Russian samples' / I. Boniwell, E. Osin, P. Alex Linley, G. V. Ivanchenko // The Journal of Positive Psychology. – 2010. – 5: 1. – P. 24- 40. The article could be found: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760903271181#.Vdw4Jvntmkp>
- [15] Sailer U. A happier and less sinister past, a more hedonistic and less fatalistic present and a more structured future: Time Perspective and well-being / U. Sailer, P. Rosenberg, Al. Ni-ma, A. Gamble, T. Ga'rling, T. Archer and D. Garcia // Peer J. – 2014. DOI 10.7717/peerj.303 The article could be found: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24688878>

Формування та розвиток у студентів здатності до самостійного життєвого вибору

Е.Ю. Алієва*

кафедра психології, Інститут філософської освіти, НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: elina.82@bk.ru

Paper received 29.07.15; Revised 12.08.15; Accepted for publication 14.08.15.

Анотація. У статті розглядається проблема здатності студентів до самостійного життєвого вибору і шляхи її успішного формування. Аналізуються соціальні та психологічні чинники формування самостійної поведінки молоді, вивчаються структурні компоненти здатності до самостійного життєвого вибору. Описуються результати констатувального та формувального експериментів з даної проблеми, пропонується змістовне наповнення системи оптимізації здатності студентів до самостійного життєвого вибору та доводиться її ефективність.

Ключові слова: здатність у студентів до самостійного життєвого вибору, структурні компоненти здатності до самостійного життєвого вибору, соціальні та психологічні чинники формування самостійної поведінки, система оптимізації здатності студентів до самостійного життєвого вибору

В умовах розбудови якісно нового суспільства наша держава потребує громадян, здатних до незалежної, впевненої поведінки, спроможних приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за них. З цих позицій проблема формування та розвитку у студентів здатності до самостійного життєвого вибору набуває суттєвої актуальності.

Розробкою проблеми особистісного вибору в психології займалися такі зарубіжні психологи, як А. Адлер, А. Бандура, Ш. Бюлер, Р. Мей, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фром, К.Г. Юнг, І. Ялом, та вітчизняні – К.О. Абульханова-Славська, А. Блатнер, Ф.С. Василюк, П.П. Горностай, І.В. Лебидинська, О.О. Любченко, В.А. Ромеєць, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та інші [3]. Проблема самостійності в психології представлена такими радянськими та вітчизняними психологами, як І.С. Кон, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, Г.О. Люблінська, Г.С. Пригін, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селиванов, Е.В. Суботський, Д.А. Цирінг, Ю.В. Яковлєва, Ю.В. Янотовська та інші [2], [4], [5]. Проблема самостійності вивчалася дотично у напрямках аналізу її вікових аспектів (Л.А. Венгер, З.В. Гурина, І.С. Кон, В.С. Мухіна), зокрема у студентському віці, де вона повинна виступати однією з важливих характеристик сформованої дорослої особистості, визначення поняття здатності до самостійного життєвого вибору (М. Папуш, Т.М. Титаренко), її складових (Д.А. Цирінг) та чинників формування (Н.А. Васильєва, М.Г. Стельмахович, Т.М. Титаренко).

Отже, в психологічній науці проблема вивчення здатності до самостійного життєвого вибору представлена у вигляді дослідження сутності здійснення життєвого вибору, його психологічних особливостей, структурних компонентів тощо та майже не розкриває можливості її формування впродовж життя особистості, зокрема у студентському віці.

Метою нашої статті є вивчення теоретичних підходів до вищевказаної проблеми, доведення впливу психологічних чинників на формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору, розробка та апробація системи оптимізації здатності до самостійного життєвого вибору у студентському віці через корекцію її психологічних чинників.

На нашу думку, здатність особистості до самостійного життєвого вибору можливо формувати через сукупність соціальних та психологічних чинників, що впливають на її вчасне виникнення та інтенсивний розвиток.

Спираючись на аналіз психологічної літератури з проблеми життєвого вибору (Н.А. Васильєва, М. Папуш, Т.М. Титаренко та інші) нами був зроблений узагальнений висновок про те, що здатність до життєвого вибору обумовлюється такими психологічними чинниками, як: розвинене творче мислення; високий рівень розвитку рефлексії; незалежність; зрілість; адаптованість; здатність до ризику; цілеспрямованість; організованість; високий рівень розвитку вольової активності. І.С. Кон розглядає індивідуально-психологічні передумови самостійності як досить стійкі, але це не означає, що вони не змінні. Різноманітні дані психологічних досліджень, які свідчать про велике значення раннього дитинства в становленні особистості, призвели до розповсюдження фаталістичних поглядів, ніби перші роки життя раз і назавжди визначають майбутні властивості дорослої людини. Насправді, за І.С. Коном, „в дитинстві закладаються тільки передумови й можливості майбутнього розвитку, а як саме й наскільки вони реалізуються – це залежить від подальшого життєвого досвіду” [2]. Хоча, як вважає дослідник, життєвий досвід дійсно сприяє розвитку самостійності, але вектор цієї самостійності тісно пов'язаний з уроками тієї школи, у якій він набутий, „ причому школи не тільки загальнокультурних традицій, але й індивідуального, побутового досвіду”. На думку З.В. Гуриної [1], самостійність у дитині запрограмована і в певному віці вона проявляється сама собою. Безсумнівно, самостійність слід заохочувати, більше того – до неї треба готувати. Це означає, що слід розвивати навички та вміння дитини, які можуть забезпечити успіхи перших самостійних кроків: навички руху (в ранньому дитинстві), навички мовлення (у дошкільному віці), навички взаємодії з оточуючим середовищем (у молодшому шкільному віці) тощо. Перші прояви самостійності слід стимулювати, тому що в ранньому віці ще недостатньо розвинена самооцінка дитини (її в основному замінюють оцінки батьків та інших дорослих). Самооцінка починає свій розвиток з самокритичності, тобто з сумніву в правильності своїх дій, та є необхідною складовою самостійності, дозволяє управляти своїми вчинками і вчасно їх коригувати. Самостійність також передбачає готовність до подолання труднощів, почуття відповідальності, прагнення до самоствердження, адекватний рівень домагань, впевненість у своїх силах, яка є серйозним стимулом для розвитку внутрішніх сил та умінь діяльності, ініціативну активність, незалежність

від дорослого, оптимістичне ставлення до труднощів. Всі ці складові самостійності, виступаючи в більшості випадків психологічними чинниками її формування, обов'язково піддаються постійному впливові та управлінню з боку дорослих, зовнішнього середовища, найближчого мікросоціуму, тобто соціально обумовленості. Це підтверджує З.В. Гуріна, вивчаючи самостійність у ранньому дитинстві та роблячи акцент на тому, що її формування залежить від змістових особливостей предметної діяльності, спілкування і вимог дорослих в умовах виховного середовища, а процес її організації передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини, ініціативності, автономності, узгодженості з об'єктивною складністю розв'язуваного дитиною життєвого завдання та його суб'єктивним сприйняттям. Окрім цього, дослідниця в результаті свого експерименту виділяє психологічні та педагогічні умови, що дозволяють підвищити ефективність виховних впливів на дітей раннього віку з метою оптимізації їх самостійної поведінки: вправлення дитини в елементарному самоконтролі та саморегуляції, розвиток рефлексивних рис особистості, задоволення потреби у самостійній діяльності; розширення ступенів свободи дитини; оптимістичний погляд на можливості представників різних віково-статевих груп діяти самостійно; позитивна емоційна підтримка, схвалення дорослим самостійних намагань; регуляція ним міри й форми своєї допомоги дитині; визнання її успішних досягнень і підтримка її в разі неуспіху.

Окреме і найголовніше, на нашу думку, місце серед соціальних чинників формування самостійності дитини займає виховний потенціал сім'ї, тобто комплекс умов і засобів, які визначають педагогічні можливості сім'ї. Цей комплекс включає матеріальні і побутові умови, структуру сім'ї, характер та стиль спілкування між її членами, рівень педагогічної та загальної культури батьків, особливості процесу сімейного виховання. В той же час, зміни, які відбулися у суспільстві, несуть негативну тенденцію взаємодії дорослих і дітей в сім'ї, стає помітним брак їх спілкування. Причиною цього батьки називають прискорений ритм життя, справи, професійну та господарську роботу і, як результат цього, – відсутність вільного часу. Таким чином, у більшості сімей першочергове значення приділяється матері-

альному забезпеченню дітей, а виховання особистості, формування її духовності відходить на другий план. На перший погляд, такий стан речей сприяє формуванню самостійності дитини, бо їй приходить без допомоги батьків приймати рішення, шукати шляхи досягнення власних цілей, брати на себе відповідальність, але до самостійності дитину необхідно поступово готувати, сприяти розвитку кожного її структурного компоненту, що неможливо зробити за умов відсутності постійного контакту батьків зі своєю дитиною. Але при достатній присутності батьків в житті дитини, адекватному ставленні до неї, наданні їй власного прикладу самостійності та сприянні її свободи, в дитини поступово закладається самоорганізуюча основа, яка виражається в активності, гармонізації взаємин з оточуючими, продуктивному самоствердженні та самореалізації, пошуковій активності особистості, усвідомленні нею своєї поведінки та соціального життя тощо.

Слід зазначити, що серед соціальних чинників, які активно впливають на формування самостійності дитини, можна виокремити не тільки вплив сім'ї, а й вплив навчально-виховних закладів, зокрема, безпосереднього спілкування педагогічного колективу з дітьми, соціальних та економічних чинників суспільства тощо, які вимагають від громадян спроможності бачити власні перспективи та шляхи їх досягнення. Таким чином, орієнтація батьків у сім'ї та інших соціальних інститутів (навчально-виховних закладів) на підтримку самостійності, автономності дітей сприяє швидкому та продуктивному формуванню здатності до самостійного життєвого вибору.

Отже, спираючись на структуру самостійності, запропоновану Д.А. Цирінг [5], і аналіз досліджень проблеми чинників самостійності та здійснення життєвого вибору, нами була розроблена структура здатності до самостійного життєвого вибору, яка складається з 4 компонентів, зокрема, когнітивного, мотиваційно-вольового, емоційного та поведінкового, кожний з яких характеризується певними проявами (див. табл. 1). Слід зазначити, що багато структурних компонентів здійснення життєвого вибору та самостійності співпадають, що свідчить про доцільність виокремлення такого психологічного феномену як здатність до самостійного життєвого вибору.

Таблиця 1. Структурні компоненти здатності до самостійного життєвого вибору

Структурні компоненти	Особистісні прояви
Когнітивний	Креативність, високий рівень розвитку рефлексії
Мотиваційно-вольовий	Інтернальний локус контролю, переважання мотивації досягнень над мотивацією уникнення невдач, наявність розвиненої ціннісної сфери, високий рівень саморегуляції (ініціативність, рішучість, сміливість, організованість, наполегливість, витримка, цілеспрямованість, відповідальність)
Емоційний	Емоційна стійкість, висока самооцінка, низькі показники тривожності та фрустрованості
Поведінковий	Активність, спонтанність, легкість у спілкуванні, незалежність, здатність до ризику, самоактуалізованість

Як видно з таблиці 1, здатність до самостійного життєвого вибору характеризується, на нашу думку:

- когнітивними проявами особистості, тобто високими показниками креативності для можливості знаходити різні варіанти вирішення складних ситуацій, рефлексією для ретельного аналізу інформації та власних виборів;
- мотиваційно-вольовими проявами (інтернальним локусом контролю для відчуття сили та влади над зовнішніми обставинами, переважанням мотивації до-

- сягнень над мотивацією уникнення невдач для подолання конформності та максимального вираження власного Я, наявністю стійких ціннісних орієнтацій для впевненої позиції щодо різних життєвих ситуацій та високим рівнем саморегуляції для прояву таких характерних рис, як ініціативність, рішучість, сміливість, організованість, наполегливість, витримка, цілеспрямованість, відповідальність тощо);
- емоційними проявами (емоційною стійкістю для раціонального прийняття рішення, високою самооцін-

кою для віри у власні сили, низькими показниками тривожності та фрустрованості для зменшення хвилювання при здійсненні вибору та ефективного подолання стресових ситуацій);

– поведінковими проявами, як наслідком впливу вище вказаних характеристик особистості (активністю та незалежністю для спроможності обирати власний шлях, спонтанністю для вільного вибору, швидкого реагування на складні ситуації та пристосування до них, легкістю у спілкуванні для адекватного самовираження, здатністю до ризику для відсутності хвилювання щодо застосування неординарних способів вирішення ситуації, самоактуалізованістю для максимальної реалізації власної особистості).

Виходячи з вищесказаного, ми маємо можливість запропонувати власне визначення поняття «здатність до життєвого вибору». Здатність до самостійного життєвого вибору – це інтегрована властивість особистості, яка має багатокомпонентну структуру та характеризується поєднанням специфічних когнітивних, мотиваційно-вольових, емоційних, поведінкових проявів особистості, спрямованих на активне перетворення дійсності та управління особистою життєдіяльністю на основі власних ціннісних орієнтацій. На наш погляд, вищевказані особистісні прояви можуть виступати психологічними чинниками формування здатності до самостійного життєвого вибору (когнітивними, мотиваційно-вольовими, емоційними, поведінковими), що було доведено нами у констатувальному експерименті, який проводився зі 165 досліджуваними віком від 17 до 31 року, студентами з 1 по 5 курс Інституту природничо-географічної освіти та екології, Інституту розвитку дитини, Інституту педагогіки і психології. Для інтерпретації результатів дослідження використовувався коефіцієнт кореляції Кендала, а обчислення реалізовано за допомогою спеціалізованої мови програмування для статистичних розрахунків «R» (версія 3.1). Одним з завдань нашого констатувального експерименту було вивчення рівня сформованості здатності студентів до самостійного життєвого вибору за допомогою методики „Вияву стилю саморегуляції діяльності” Г.С. Пригіна. Отримані результати проведеного дослідження представлені на рис. 1. Середній бал сформованості здатності студентів до самостійного життєвого вибору за вибіркою складає 50,5 Т-балів, що вказує на те, що більшість досліджуваних мають середній (40%) рівень даного показника, на низький рівень приходить 27% досліджуваних, на високий – 33%. Частка студентів з низьким рівнем здатності до самостійного життєвого вибору хоча й є порівняно меншою за частки середнього та високого рівня, але, на нашу думку, є досить високою з огляду на важливість цієї здатності для розвитку особистості в межах досліджуваного віку. Такий стан речей пов'язаний, на нашу думку, з тим, що студенти досить часто у цьому віці спираються на авторитет своїх батьків та значущих особистостей, залежать від них матеріально та морально, незацікавлені бути незалежними у зв'язку з небажанням брати на себе зайву відповідальність, є конформними та безпорадними перед важкими та, навіть, і простими життєвими труднощами.

Отже, показники рівня розвитку даного феномену у студентському віці доводять те, що пошук шляхів вирішення даної наукової проблеми є актуальним на сьогоднішній день.

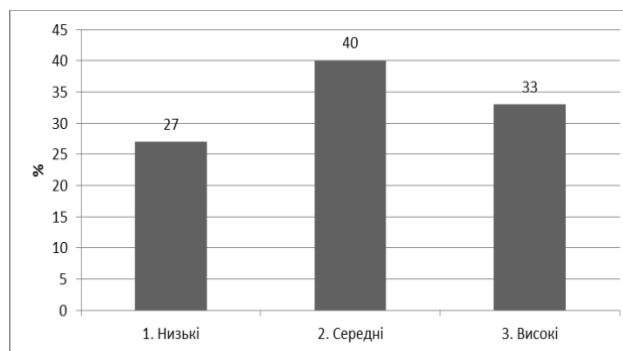


Рис. 1. Розподіл сформованості здатності студентів до самостійного життєвого вибору за рівнями (у %)

Такий стан речей дав підстави розробити та апробувати авторську систему оптимізації здатності до самостійного життєвого вибору у студентському віці шляхом корекції її психологічних чинників. Дана система складалася з впровадження активного соціально-психологічного навчання «Формування та розвиток здатності до самостійного життєвого вибору» та індивідуальної роботи зі студентами (психологічних рекомендацій), які сприяли як підвищенню самостійності студентів, так і їх особистісному зростанню в цілому. Специфіка розробленого нами тренінгу «Формування та розвиток здатності до самостійного життєвого вибору» полягала в тому, що він створювався саме для студентів з низьким та середнім рівнями розвитку здатності до самостійного життєвого вибору, зумовлених впливом сукупності психологічних чинників (когнітивних, мотиваційно-вольових, емоційних, поведінкових), та складався з 12 щотижневих занять по 2-2,5 години (24 години). Кожне заняття містило в собі авторські або запозичені з інших джерел вправи та застосування таких основних тренінгових методів, як групова дискусія, рольові ігри, методи розвитку соціальної перцепції й медитативні техніки, спрямовані на подолання або зменшення негативного впливу певного психологічного чинника. Кожне заняття було присвячене зменшенню одного або декількох проявів психологічних чинників формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору.

Індивідуальна робота, зокрема, надання психологічних рекомендацій, реалізовувалася залежно від типу здатності до самостійного життєвого вибору з метою охоплення і глибокого відпрацювання психологічної проблематики, яка призвела до низького та середнього рівнів розвитку у студентів здатності до самостійного життєвого вибору.

Отже, доведення ефективності авторської системи оптимізації здатності до самостійного життєвого вибору у студентському віці шляхом корекції її психологічних чинників відбувалося за допомогою формувального експерименту впродовж 2014-2015 років на базі Інституту природничо-географічної освіти та екології, Інституту розвитку дитини, Інституту педагогіки і психології. Для експерименту були сформовані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 60 досліджуваних від 17 до 31 року (30 осіб – експериментальна, 30 осіб – контрольна групи). В експериментальну групу студенти відбиралися за принципом добровільної згоди, а кінцевий відбір досліджуваних проходив за принципом різноманіття представників різних типів здатності до самостійного життєвого вибору. На нашу думку, впровадження в практику авторської сис-

теми є більш продуктивним за умов наявності досліджуваних різних типів та рівнів розвитку здатності до самостійного життєвого вибору, бо більш ефективні студенти можуть поділитися своїм досвідом та стати взірцем для менш ефективних. Добір студентів у контрольну групу також був ретельним (їх характеристика статистично не відрізнялася від експериментальної групи), що дозволило нам реалізувати принцип однаковості первинних психологічних характеристик в обох групах. В основі формувального експерименту лежали теоретичні та практичні положення про активні методи навчання у психокорекції (Ю.І. Ємельянов, Б.Б. Іваненко, М.М. Забродський, Л.А. Петровська, Л.Г. Терлецька, Н.Ю. Хрящева, Т.С. Яценко), можливість формування певних рис характеру та якостей особистості за короткий проміжок часу методами активного соціально-психологічного навчання (Н.Р. Бітянова, Л.І. Вассерман, М.М. Володін, А. Маслоу, Ф. Перлз, Б. Рідлер, В.А. Роменець, І.В. Шевцова, Е. Шостром).

З метою визначення ефективності системи оптимізації здатності до самостійного життєвого вибору у студентському віці через корекцію її психологічних чинників

нами були проведені перший та другий контрольний зрізи в експериментальній групі, де впродовж 3 місяців впроваджувалася розроблена нами система, та контрольній групі, в якій жодних заходів не проводилося. За результатами контрольного зрізу, у студентів експериментальної групи відбулося значне підвищення рівня сформованості здатності до самостійного життєвого вибору (досліджуваних з низькими показниками з 43% зменшилося до 8%, із середніми з 52% – до 37%, а з високими показниками з 5% підвищилися до 55%), тоді як в контрольній групі зміни були незначущими.

Отже, розроблену нами систему оптимізації здатності до самостійного життєвого вибору у студентському віці можна вважати ефективною, а припущення нашого дослідження про те, що здатність студентів до самостійного життєвого вибору зумовлюється сукупністю психологічних чинників (когнітивних, мотиваційно-вольових, емоційних, поведінкових), оптимізація яких активними соціально-психологічними методами навчання сприятиме як підвищенню самостійності студентів, так і їх особистісному зростанню в цілому, доведеним.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Гуріна З.В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З.В. Гуріна. – К., 2008. – 21 с.
- [2] Кон І.С. Психологія самостійності / І.С. Кон // Педагогіка здоров'я. – М. : „Педагогіка-Пресс”, 1992. – С. 268-273.
- [3] Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 336 с.
- [4] Пригін Г.С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г.С. Пригін, В.И. Степанский, В.П. Фарютин // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 45-51.
- [5] Циринг Д.А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений / Д.А. Циринг // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 48-50.

REFERENCES

- [1] Gurina, Z.V. Psycho-pedagogical conditions of formation of independence in toddlers: Abstract dis. cand. Psychol. Sc., specials. 19.00.07 "Educational and Developmental Psychology" / Z.V. Gurina. – K., 2008. – 21 p.
- [2] Kon, I.S. Psychology of independence / Kon I.S. // Pedagogy of health. – M. : „Pedagogika-Press”, 1992. – P. 268-273.
- [3] The personal choice: the psychology of despair and hope / ed. T.M. Tytarenko. – K. : Milenium, 2005. – 336 p.
- [4] Prigin, G.S. The influence of self-activity on professional self-determination of senior pupils / G.S. Prigin, V.I. Stepanky, V.P. Faryutin // Voprosy Psychologii. – 1987. – # 4. – P. 45-51.
- [5] Ciring, D.A. The independence and helplessness among students of higher educational institutions / D.A. Ciring // Higher education today. – 2008. – № 6. – P. 48-50.

The formation and development of the students ability to self-life choices

E.Y. Aliyeva

Abstract: The problem of the ability of students to independent life choices and ways of its successful formation: examines the social and psychological factors of formation of independent behavior of young people, study the structural components of the capacity for independent life choices. Analyzes the results of ascertaining and forming experiments on this issue, the substance of proposed system optimization ability of students to independent life choices and have its effectiveness.

Keywords: the ability of students to independent life choices, structural components ability to self-life choices, social and psychological factors of formation of independent behavior, optimize system capacity of students for independent life choices

Готовность к изменениям как психологический ресурс личности в достижении благополучия

И.В. Брынза*

Южно-Украинский Национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: brynza@bk.ru

Paper received 06.08.15; Revised 22.08.15; Accepted for publication 26.08.15.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение феноменов готовности к изменениям и психологического благополучия. В работе применен ресурсный подход, объясняющий специфику личностной готовности к изменениям у лиц с разной выраженностью психологического благополучия. Выявленные статистические закономерности, указывают на психологические особенности в проявлении изучаемых свойств, а именно ощущение психологического благополучия или неблагополучия респондентов находит свое отражение в ресурсах (компонентах), презентующих личностную готовность к изменениям.

Ключевые слова: личность, готовность, личностная готовность к изменениям, ресурсы, психологическое благополучие

В общей психологии понятие “готовность” рассматривается как активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Однако, в большинстве случаев в психологии дефиниция понятия “готовность” трактуется в зависимости от выбранного автором подхода. Например, в контексте деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, 1980; В.А. Крутецкий, 1985; К.К. Платонов, 1987 и др.), готовность рассматривают как условие или способность к успешной деятельности; в парадигме личностного подхода (Н.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 1978; П.А. Рудик, 1976 и др.), готовность определяют, как настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности; с позиции инновационного подхода (А.Л. Журавлев, 1993 и др.) готовность – это важнейшее условие успешности осуществляемого нововведения, совокупность личностных психологических, групповых социально-психологических и организационных социально-экономических факторов, способствующих нововведению.

Существуют и другие подходы к пониманию сущности готовности, но в контексте нашего исследования интересным является интегративный подход, предложенный М.И. Фаерманом, остановимся на нем более подробно. По мнению автора, готовность встраивается в процесс изменения на личностном, групповом и системном уровнях и представляется в виде одного из элементов цикла или разворачивающихся во времени и психической реальности этапов. В соответствии с данными рассуждениями ученый предлагает рассматривать понятие “готовность к изменениям” (или психологическую готовность) как сложный комплексный конструкт, возникающий на определенном этапе психологического процесса изменений. С позиции интегративного процесса, готовность к изменениям – это категория субъективной психологической реальности, и представляет активацию ресурсной, мотивационной, энергетической сфер психики, не являясь непосредственным механизмом поведенческих паттернов или продуктом волевых усилий [11].

Таким образом, готовность к изменениям является, с одной стороны, последствием или результатом ориентировочного поискового волевого поведения – поведения, ведущего к активации ресурсов, расширению

мотивационной структуры, энергетическому богатству, и не всегда способствующему из-за своей ограниченности желаемым изменениям. С другой стороны, является толчком или причиной осознания и поведения, ведущих к эффективным изменениям в субъективной и объективной реальностях человека, т.е. к свершениям, достижениям, нововведениям, развитию, свободе, обогащению [11]. Данный подход созвучен с одним из актуальных на сегодня направлений в зарубежной и отечественной психологии, который объединяет концепции и теории, объясняющие участие ресурсов в процессе изменений личности, а именно ресурсным подходом [1,4,5,6,7,9 и др.].

Анализ психологической литературы по проблеме ресурсов показал, что в психологии еще не описан категориальный аппарат ресурсов, нет однозначного и общепринятого понятия “ресурс”. Чаще всего под термином “ресурс” понимают средства, возможности, запасы и условия, которые имеются в потенциальном состоянии у человека и которые личность при необходимости может использовать для достижения желаемого результата [3,10].

В нашем исследовании под “ресурсами изменений” мы рассматриваем социально-психологические проявления личности, которые выступают в качестве средств достижения жизненных целей и обеспечивают ей специфические формы саморегуляции, адаптации и развития. Содержательно ресурсы изменений раскрываются в субъективной позиции личности относительно ее готовности (активации) к расширению эмоционально-мотивационных и поведенческих паттернов, к расширению спектра решений, путей достижения жизненных целей.

Через призму изучения категории психологической готовности личности как ресурса, обеспечивающего активность субъекта к личностным трансформациям (самоизменениям), можно подойти к пониманию феномена психологического благополучия.

Багаж философских, и психологических исследований за последние десятилетия пополнился большим количеством данных, которые со всей определенностью позволяют разобраться в сущности феномена “психологическое благополучие”. Представленные в литературе модели благополучия (или счастья) обнаруживают сходные траектории развития: от представлений о благополучии как объективном достоянии человека к представлениям о благополучии как субъек-

ективном ощущении или оценке жизни и от последних к интенциональным источникам этих оценок и чувств – смыслом, или индивидуальным экзистенциальным проектам, коренящимся в человеческом бытии в мире, в соотношениях между желаемым, должным и наличным [8,13].

Данные различных исследований доказывают, что существует определенная личностная предрасположенность испытывать некоторый уровень благополучия, в них выделяются личностные корреляты, которые образуют своеобразную систему, где определяющее значение имеют не природные характеристики, а свойства личности. При рассмотрении индивидуального диапазона на первый план выдвигаются самые разные личностные корреляты благополучия, среди которых: направленность, самопринятие, автономия, дружелюбие, открытость опыту, сознательность, оптимизм, высокая самооценка, социально-психологическая адаптация к окружающей действительности, наличие цели в жизни, стремление к личностному росту и т.п. [2,8,13 и др.].

Приступая к эмпирическому исследованию феноменов готовности к изменениям и психологического благополучия, мы предположили, что существуют взаимосвязи между структурными компонентами изучаемых явлений. Количественно-качественное сочетание компонентов готовности к изменениям может указывать на диапазон ресурсов личности в достижении психологического благополучия. Презентуемый ресурсный подход делает возможным разработать комплекс психологических мер, рекомендаций, призванных помочь личности совладать с возможными психологическими затруднениями на пути к более счастливой и благополучной жизни.

В исследовании использовались психометрически обоснованные диагностические методики. Для оценки психологического благополучия применен опросник “Шкала психологического благополучия”, автор К. Рифф [13]. Опросник содержит 84 утверждения, которые сгруппированы в шесть шкал: автономия, управление окружением, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цель и чувство направленности жизни, самовсприятие. Индекс общего психологического благополучия определяется путем суммирования баллов, полученных за всеми шкалами опросника. Для измерения личностной готовности к изменениям привлечена методика “Личностная готовность к переменам”, разработанная канадскими учеными Родники, Хезер, Голдом и Халом. Перевод и первичная апробация данного варианта методики проведены Н.А. Бажановым и Г.Л. Бардиером [12]. Методика включает 35 утверждений, сгруппированных в семь шкал: страстность (страсть), изобретательность, оптимизм, смелость (предприимчивость), адаптивность (приспособляемость), уверенность (доверие), толерантность к двусмысленности (толерантность к неопределенности). Стандартизация методики дает возможность выявить три уровня развития измеряемого свойства: низкий (сумма меньше 21 балла), средний (оптимальный вариант, диапазон от 22 до 26 баллов) и высокий (сумма больше 27 баллов).

В эмпирическом исследовании приняло участие 150 респондентов обоего пола от 21 до 55 лет, слушатели

ОПК “Психология” Южно-Украинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, психологи и учителя города Одессы. Обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной статистической программы SPSS v.16.0. for Windows. В сборе эмпирических данных принимала участие слушательница ОПК “Психология” Отенко С.А.

Для изучения взаимосвязей между структурными компонентами психологического благополучия и личностной готовности к изменениям использован корреляционный анализ по методу К. Пирсона. Анализ корреляционной матрицы позволил выявить статистически значимые взаимосвязи и их направление между большинством показателей психологического благополучия и личностной готовности к изменениям. Выявленные взаимосвязи указывают на статистические закономерности в проявлении изучаемых свойств, а именно ощущение психологического благополучия или неблагополучия респондентов находит свое отражение в сочетании ресурсов (компонентов), презентующих личностную готовность к изменениям. Соотнесения обнаруженных фактов с другими исследованиями личностных коррелятов благополучия, приведенных выше по тексту, подтверждают правильность наших гипотетических предположений и позволяют рассматривать компоненты личностной готовности к изменениям как психологические ресурсы, обуславливающие достижение благополучия.

Перейдем к качественному анализу, объясняющему специфику структуры личностной готовности к изменениям у лиц с разной выраженностью психологического благополучия.

Для установления групп респондентов, которые различаются между собой относительно максимального и минимального балла по показателям психологического благополучия в исследовании применен метод нахождения статистического показателя перцентиле (PR). Перцентиль позволил найти относительное место каждого исследуемого в выборке стандартизации и группировать респондентов в две группы: в первую вошли респонденты значение перцентиле у которых находилось в интервале (PR75-PR100), во вторую – значения в интервале (PR0-PR25).

Для поиска особенностей в структуре показателей личностной готовности к изменению, присущих психологически благополучной/неблагополучной личности был применен метод профилей. Результаты представлены на рисунке 1.

Сравнительный анализ полученных профилей и значение t-критерия Стьюдента предоставили возможность установить сходство и различия в конфигурации структурных компонентов личностной готовности к изменениям. Обнаружены сходства ($p < 0,01$), так, для респондентов обеих групп присущи оптимальный уровень энергичности, активности (И1); недостаточно оптимальный уровень смелости, предприимчивости (И4); высокий уровень уверенности, веры в себя (И6).

Установлены расхождения ($p < 0,01$) между тождественными показателями личностной готовности к изменению: находчивость (И2), оптимизм (И3), адаптивность (И5), толерантность к двусмысленности (И7) – в сторону группы, респондентов которой чувствуют себя “психологически благополучными”.

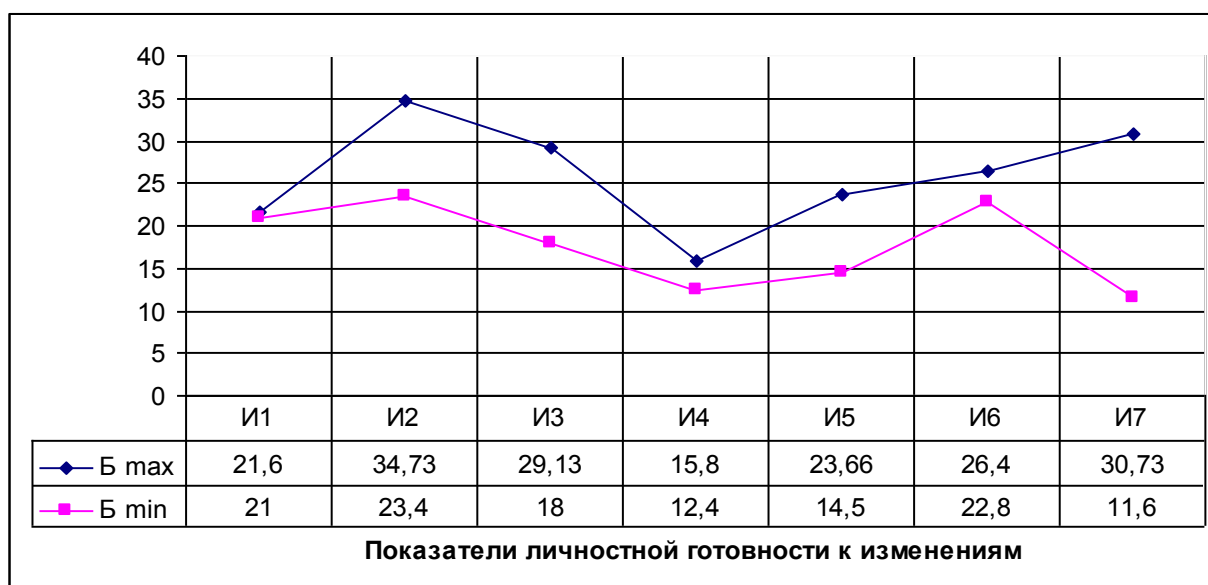


Рис. 1. Профили структурных компонентов личностной готовности к изменениям в изучаемых группах респондентов

Примечание: показатели личностной готовности к изменениям И1 – страстность, И2 – находчивость, И3 – оптимизм, И4 – смелость, И5 – адаптивность, И6 – уверенность, И7 – толерантность к неопределенности; 2) ПБmax – группа респондентов с максимальными значениями психологического благополучия, ПБmin – группа респондентов с минимальными значениями психологического благополучия.

При анализе профиля структуры личностной готовности к изменениям группы ПБmax, т.е. психологически благополучных респондентов, выявлен интересный факт, заключающийся в том, что на фоне невыраженного показателя смелость (И4) значительно доминируют показатели: находчивость (И2), оптимизм (И3), толерантность к неопределенности (И7) и адаптивность (И5)

В структуре личностной готовности к изменению в группе ПБmin, т.е. психологически неблагополучных респондентов, обнаружено доминирование показателей находчивость (И2) и уверенность (И6) на фоне низких значений ряда показателей, среди которых: толерантность к неопределенности (И7), смелость (И4), адаптивность (И5) и оптимизм (И3).

Полученная информация дает возможности поделиться следующими размышлениями.

Опираясь на понимание феномена личностной готовности к изменениям, представляющий собой сложный конструкт, который образует неоднозначные связи с целым рядом индивидуально-психологических свойств личности, обуславливающих результативность или психологическое благополучие субъекта, можно заключить, что состояние психологического благополучия достигается, по нашим результатам, за счет доминирования в структуре личностной готовности таких ее компонентов, как: находчивость, оптимизм, толерантность к неопределенности. Личность, у которой активированы данные ресурсы способна изменяться, улавливать или создавать условия, характерные для удовлетворения личных потребностей в достижении целей, запускать дальнейший самостоятельный процесс трансформаций (саморазвития, самореализации, самоактуализации). Такая личность открыта новому опыту, обладает рефлексией и толерантностью, помогающими улучшить себя и расширить свои мотивационные и поведенческие паттерны со временем. За счет

личностного и духовного обогащения (приобретение знаний и достижений) субъект обладает чувством направленности, считает, что прошлое и настоящее в жизни имеет смысл, поэтому выстраивает жизненные перспективы на будущее, также придерживается убеждений, которые являются источниками оптимизма при неблагоприятных стечениях обстоятельств.

Состояние психологического неблагополучия связано с недостаточно развитыми в структуре личностной готовности таких компонентов, как: толерантность к неопределенности, смелость, адаптивность и оптимизм. В целом, такая личность не ресурсная, пессимистично настроена, лишена чувства контроля над тем, что происходит вокруг, и, следовательно, неспособна изменять себя или улучшать складывающиеся обстоятельства. Слабовыраженные адаптивные ресурсы проявляются в неразумном отношении к предоставляемым жизнью возможностям. Нетерпимость и нерешительность личности делает поисковое поведение неэффективным, вызывает внутренние сопротивления изменениям, выдает неверные ошибочные стратегии, поведенческие паттерны. Такая личность, как правило, недовольна собой, разочарована событиями своего прошлого, поэтому не имеет перспектив или убеждений, определяющих смыслы настоящей и будущей жизни, она испытывает беспокойство по поводу некоторых личностных качеств, желает быть тем, кем не является.

Обобщая выше сказанное, необходимо подчеркнуть, что истощение ресурсов готовности к изменениям с одной стороны приводят к переживанию психологического неблагополучия, с другой – может стать мотиваторами по их накоплению, побуждающих личность на поиск новых путей и стратегий выхода из создавшегося положения. В этом случае, если говорить о консультационной, терапевтической практике, то психологическое сопровождение изменений, по нашему мнению, должно быть скорее направлено не

на запрос личности о желаемых изменениях в ее жизни, а на осознание и активацию тех индивидуально-психологических ресурсов готовности, которые запускают дальнейший самостоятельный процесс изменений, приносящий полноту ощущения психологического комфорта, благополучия (или счастья).

Подводя итоги результатам эмпирического исследования по выбранной проблематике, необходимо отметить:

1. Обобщение информации, накопленной в психологии, позволяет изучение феноменов личностной готовности к изменениям и психологического благополучия в контексте ресурсного подхода. Это предоставляет возможность определить категорию психологической готовности личности как ресурса, обеспечивающего активность субъекта к личностным трансформациям (самоизменениям) и тем самым приблизиться к пониманию феномена психологического благополучия.

2. Выявленные статистические закономерности между структурными компонентами личностной го-

товности к изменениям и психологическим благополучием, указывают на психологические особенности в проявлении изучаемых свойств, а именно ощущение психологического благополучия или неблагополучия респондентов находит свое отражение в ресурсах (компонентах), презентующих личностную готовность к изменениям.

3. Качественный анализ позволил изучить количественно-качественное сочетание компонентов готовности к изменениям, указывающий на диапазон ресурсов личности в достижении психологического благополучия у респондентов с различной выраженностью данного феномена.

4. Презентуемый ресурсный подход делает возможным разработать комплекс психологических практик и рекомендаций, направленных на оказание психотерапевтической и консультационной помощи личности, с учетом ее индивидуально-психологических ресурсов, запускающих процесс эффективных изменений в субъективной и объективной реальностях личности, ведущих к переживанию психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
- [2] Аргаил М. Психология счастья. / М. Аргаил. Серия «Мастера психологии». 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
- [3] Бюдгенталь Дж. Искусство психотерапевта / Джеймс Бюдгенталь. – СПб. Питер, 2001 – 304 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
- [4] Брынза И.В. Проблема исследования ресурсов личности в психологической науке / И.В. Брынза, Е.Ю. Рязанцева // Актуальні проблеми психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка: зб. наук. праць [за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі]. – Київ-Ніжин, 2008. – Т. 10. – Вип. 6. – С. 126-130.
- [5] Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. на соиск уч. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общ. психол., психол. личности и история психол.» / Е.Ю. Кожевникова. – Краснодар, 2006. – 26 с.
- [6] Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; [под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева]. – Вып. 1. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
- [7] Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
- [8] Психология состояний. Учебное пособие / М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева, М.М. Гарифуллина, В.Д. Менделевич, А.О. Прохоров / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с
- [9] Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Роджерс; [пер. с англ. М. Злотник]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
- [10] Рязанцева Е.Ю. Экзистенциальные ресурсы лиц, переживающих психологический кризис [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Рязанцева Елена Юрьевна; Гос. учреждение "[Южноукр.] нац. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского". – О., 2012. – 238 с.
- [11] Фаерман М.И. Комплексный социально-психологический подход к предупреждению сопротивлений нововведениям персонала (на примере организаций малого и среднего бизнеса). [автореф. канд. психолог. наук.] – Ярославль, 2007. – 24с.
- [12] Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
- [13] Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). /Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко //Психологическая диагностика. – №3, 2005. – С. 95-129.

REFERENCES

- [1] Abulhanova-Slavskaya, K.A. Life strategy / K.A. Abulhanova-Slavskaya. – M.: Myisl, 1991. – 301 p.
- [2] Argail, M. Psychology of happiness / M. Argail. The series "Masters of psychology". 2nd ed. SPb.: Piter, 2003. – 271 p.
- [3] Bugental, J. The Art of the Psychotherapist / J. Bugental. – SPb. Piter, 2001 – 304 p
- [4] Brynza, I.V. The problem of research of resources of the individual in psychological science / I.V. Brynza, E.Yu. Ryzantseva // Actual problems of psychology of Institute of Psychology n.a. G.S. Kostyuk: Coll. Science. papers [ed. S.D. Maksimenko, M.V. Papucha]. – Kyiv-Nizhyn, 2008. – Vol. 10. – Is. 6. – P. 126-130.
- [5] Kozhevnikova, E.Yu. Personal resources to overcome the situation of social and economic deprivation: abstract dis. cand. psychol. sc.: spec. 19.00.01 "General psychology, personality psychology and history of psychology" / E.Yu. Kozhevnikova. – Krasnodar, 2006. – 26 p.
- [6] Leontev, D.A. Personal potential as the basis of self-determination / D.A. Leontev // Scientific notes of the Department of General Psychology Lomonosov Moscow State University; [ed. B.S. Bratus', D.A. Leont'ev]. – Is. 1. – M.: Smyisl, 2002. – P. 56-65.
- [7] Lushin, P.V. Personality changes as a process: theory and practice / P.V. Lushin. – Odessa: Aspekt, 2005. – 334 p.
- [8] Psychology of states. Tutorial / M.E. Valiullina, G.Sh. Gabdreeva, M.M. Garifullina, V.D. Mendelevich, A.O. Prohorov / ed. prof. A.O. Prohorova. – M.: PER SE; SPb.: Rech, 2004. – 608 p.
- [9] Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. / C. Rogers; [trans. from English M. Zlotnik]. – M.: EKSMO-Press, 2001. – 416 p.
- [10] Ryzantseva, E.Yu. Existential resources of persons experiencing a psychological crisis : dis. cand. psychol. sc.: 19.00.01 / Ryzantseva Elena Yurevna; State institution «South Ukrain-

ian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky". – O., 2012. – 238 p.

[11] Faerman, M.I. An integrated socio-psychological approach to the prevention of resistance to innovations personnel (for example, small and medium business). [Abstract cand. psychol. sc.] – Yaroslavl, 2007. – 24 p.

[12] Fetiskin, N.P. Socio-psychological diagnosis of development of personality and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov,

G.M. Manuylov – M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. – 490 p.

[13] Shevelenkova, T.D. Psychological well-being of the person (review of the basic concepts and methodology of the study) / T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko // Psychological diagnostics. – #3, 2005. – P. 95-129.

Readiness for changes, as psychological resource of personality in reaching the well-being

I.V. Brynza

Abstract: In this article presented results of an empirical research, which directed on researching phenomenon of the readiness for changes and the reaching psychological well – being. This work is based on resource approach, which explains the specifics of personal readiness for change among people with different expressions of psychological well-being. Identified statistical regularities point to psychological features in the manifestation of the studied properties, namely a sense of psychological well-being or ill-being of respondents is reflected in the resources (components), presenting the personal readiness to change.

Keywords: *personality, readiness, personal readiness to change, resources, psychological well-being*

Типы временных ориентаций личности

М.В. Ковалёва*

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: mari_ko@mail.ua

Paper received 04.08.15; Revised 12.08.15; Accepted for publication 14.08.15.

Аннотация. Предложена классификация личностных типов временной ориентации: транспективный, перспективный и ретроспективный. Показан механизм формирования временной децентрации в зависимости от индивидуальной предрасположенности личности к той или иной временной ориентации. Составлены психологические портреты среднестатистического субъекта с выделенным классом временной ориентации.

Ключевые слова: время, временная ориентация, децентрация, личностные типы, психологическое настоящее

Большинство исследователей отводят настоящему роль своеобразной временной зоны, которая не только отделяет прошлое от будущего, но и связывает их друг с другом в потоке переживаемого субъектом времени. Большое количество исследований в психологии посвящено субъективному настоящему. Известно, что данным вопросом исследования занимались такие ученые как В. Джеймс, В. Штерн, П. Фресс, Дж. Мишон, К. Коффка, Р. Блок и др. Однако, как отмечает А.В. Полунин, в различных научных трудах субъективное настоящее приобретает различные названия. Так, В. Джеймс использует понятие «непосредственного настоящего», В. Штерн говорит о «времени психической презентности», К. Коффка оперирует понятием «актуальное настоящее», П. Фресс рассматривает понятие психологического и воспринятого настоящего, в современных исследованиях субъективного настоящего Е. Пёппеля говорится о настоящем или о моменте «сейчас». Ученый опирается на измерение физического аспекта длительности субъективного настоящего, предполагая, что субъективное настоящее создает в физических единицах определенную константу. Исследования субъективного настоящего проводятся в экспериментальной, дифференциальной, когнитивной психологии, возрастной и психологии сознания.

Ретроспективный анализ показывает, что к началу 20 столетия психологи были едины во мнении, что психологическое настоящее, это не точка, а длительность. В различных экспериментах, проведенных в психологических лабораториях конца 19 – начала 20 столетия, был выделен ряд промежутков времени, принимаемых за «психологическое настоящее». У. Джеймс, ссылаясь на опыты, проведенные в лаборатории В. Вундта, указывает на диапазон промежутков длительностью от 2 до 12 сек. Вместе с тем, У. Джеймс выделял «приблизительное настоящее» как ряд нерасчлененных длительностей, удерживаемых в потоке сознания, и «действительное настоящее», которому соответствует длительность приблизительно в 1 минуту [1]. Критикуя непоследовательную позицию У. Джеймса в отношении длительности настоящего, И. Пригожин отмечает, что при существовании настоящего без длительности сознание человека фиксировало бы скачок при переходе событий из прошлого в будущее или из будущего в прошлое [2]. Взгляды Джеймса на "действительное настоящее" лишённое длительности неоднократно подвергались критике. Вместе с тем вопрос о длительности настоящего как моменте «сейчас» остается дискуссионным. Согласно Г. Вудроу за величину «психоло-

гического настоящего» можно принять предел нерасчлененной длительности, т.е. такой длительности, начало и конец которой еще объединяются в целостный образ. Г. Вудроу допускал, что эта длительность в некоторых случаях достигает 12 сек., но за реальный предел «психологического настоящего принимал длительности не больше 3,5 сек., так как объединение начала и конца промежутка в целостный образ при больших длительностях становится для субъекта трудной задачей [8]. Так, П. Фресс считал, что длительность «психологического настоящего» не превышает 2 сек., А. Пьерон – в 5-6 сек. [3]. Д.Г. Элькин отмечал, что индивидуальные пределы «психологического настоящего находятся в промежутке между 3 сек и 5 сек. В.А. Войтенко указывает, что предел «психологического настоящего» или момента «теперь» может достигать 12 сек.

В дифференциальной психологии Б.И. Цуканов придерживался представления о том, что момент «действительного настоящего» складывается из двух временных форм – «мгновенно-прошедшего» и «ближайшего будущего», объединенных сознанием в единую длительность, которую он называет «собственной единицей времени» или «тау-типом». Автор пишет: «... в пределах длительности "действительного настоящего" форма ближайшего будущего переходит в форму мгновенно-прошедшего, уступая место следующему ближайшему будущему и т.д. В этом реальном процессе смены форм времени в пределах "действительного настоящего" и происходит встреча прошлого с будущим. При самонаблюдении субъекту в "действительном настоящем" открывается непрерывная смена возникающих и исчезающих форм времени, или "временных коэффициентов, начиная от: "ещё не" или "не совсем ещё" и кончая: "уже", "только-что". Поэтому ни уловить, ни подметить путём самонаблюдения длительность "действительного настоящего" в целом не возможно, ибо происходящая смена временных форм в его пределах является тем условием, благодаря которому субъект открывает для себя течение времени» [4, с.73]. Таким образом, «действительное настоящее» имеет двухслойную структуру с длительностью, соответствующей длительности собственной единице времени – временному диапазону от 0,71 сек. до 1,11 сек. с учетом индивидуальных особенностей. Объединенные в один психический акт, два слоя переживаемого времени обеспечивают способность «развертываться» назад, в прошлое, и вперед, в будущее. При осуществлении развертывания каждый последующий акт вклю-

чает результат предыдущего как условие осуществления последующего. В структуре сложных действий «действительное настоящее» можно представить в качестве «темпорального узла», выполняющего связующие функции между прошлым и будущим, перцептивным и представляемым, памятью и предвидением, мышлением и антиципацией.

В современных когнитивных исследованиях А.В. Полунина субъективное настоящее выступает как «целостный сегмент потока сознания, граница которого представлена транзитивным переживанием, а «тело» настоящего является субстантивным переживанием». Настоящее, согласно А.В. Полунину, не является константой, определенной физическими временными единицами, а есть форма существования непосредственно опыта со своей собственной динамикой.

В психологии сознания и возрастной психологии З.А. Киреева продемонстрировала ведущую роль настоящего («теперь») в становлении, в сознании, в онтогенезе топологических свойств времени. Известно, что освоение топологии (последовательности) времени сопряжено с многочисленными трудностями. Они состоят: в осознании того, что одно конкретное явление сменяется другим: то, что находится в поле зрения связано с предшествующим ему, а за непосредственно воспринимаемым следует то, чего еще нет; в установлении определенных соотношений между частями единого процесса; в активной синтетической деятельности мышления и т.д. Первым следствием такого мышления, как писал В. Вундт, является система понятий, представленных в языке. «Речь и связанные с ней представления открывают ребенку новую возможность – в известной мере овладевать разными фазами последовательности, путем называния их», – пишет П. Фресс. Однако в начале онтогенетического развития речевые конструкции, как отмечали Б. Пэре, П. Фресс, Л.М. Веккер став вербальными, еще не становятся познанными. Они функционируют в мышлении «инстинктообразно и бессознательно», хотя уже проникли в язык. Как показало исследование З.А. Киреевой, у 85% детей в возрасте 3–5 лет практически полностью отсутствуют представления о последовательности в сознании, т.е. испытуемые не смогли объяснить временные наречия «раньше – теперь – позже». В сознании детей 6–7 лет начинают развиваться представления о топологических свойствах времени, которые на данном возрастном этапе ограничены только дифференцированным описанием временных наречий «раньше», «позже», «теперь» с помощью различных сенсорно-перцептивных репрезентаций. Впервые целостное осознание и понимание последовательности установлено у подростков, которые используют «точку отсчета» – «теперь», относительно которой характеризуют предшествующее ей «раньше» и последующее «позже». Причем, «теперь» имеет субъективную длительность и представлена в репрезентациях как «сейчас же», «уже», «в данное время», «настоящий момент», «когда сейчас все происходит». Так, в сознании подростков в возрасте 12–15 лет представлен феномен целостного понимания последовательности событий или процессов во времени: операционные компоненты в суждениях о последовательности принципиально необособимы и представляют собой мысль как специфический познавательный акт,

что свидетельствует об известном «скачке» (по С.Л. Рубинштейну), который совершает сознание в познании действительности.

Согласно квантовому подходу, психологическому настоящему соответствует некий момент «сейчас», своеобразный когнитивный кадр, запечатлевающий происходящее в форме длительности.

Понимание психологического настоящего как диапозона ограниченного началом и концом жизненного события проходящего через хронологическое настоящее (данный момент жизни) соответствует представлениям событийного подхода Е.И. Головахи, А.А. Кроника. Событийный подход в отличие от «квантового» отвергает хронологическую константность настоящего и ставит ее в зависимость от событий, имеющих различное содержание и длительность. При анализе событий личной биографии авторы описывают феномен «парциального настоящего» при котором события, образующие психологическое настоящее не следуют в хронологическом порядке друг за другом, а образуют свою определенную временную стрелу на основе актуальных причинных и целевых связей между событиями прошлого и будущего. Ими также вводится понятие личностного временного центра (ЛВЦ) для описания хронологического момента времени, с которым отождествляет себя субъект и с позиции которого оценивает происходящие события своей жизни. ЛВЦ может совпадать с хронологическим настоящим моментом биографии, а может быть локализован в прошлом или в будущем субъекта. Таким образом, временная ориентация субъекта зависит от локализации его ЛВЦ на жизненном пути.

Е.И. Головахой и А.А. Кроником описан и эмпирически подтвержден механизм децентрации субъективного восприятия настоящего, который проявляется в изменении точки обзора жизненного пути личности. Механизм децентрации обеспечивает подвижность ЛВЦ. Временная децентрация предполагает возможность отделения личного временного центра от момента хронологического настоящего и перенос этого центра в любой иной момент хронологического прошлого или будущего. Временные децентрации проявляются в таких высказываниях человека о своих текущих событиях, как: «этого я и ждал» или «будет о чем вспоминать». В первом случае личный временной центр смещен в хронологическое будущее, ожидания формируются на основе предвидения, вследствие чего текущее событие может переживаться как будущее («ждал»). Во втором случае временной центр смещен в хронологическое прошлое, и событие может переживаться уже прошедшим («вспомнить»).

Развивая идеи К. Левина, автор мотивационной концепции психологического времени Ж. Нюттен выделяет настоящее как зону временной перспективы, соответствующую актуальному состоянию «здесь и теперь». Ж. Нюттен впервые анализирует настоящее не как чистую форму актуального перцептивного момента, а как форму, имеющую когнитивное и эмоциональное наполнение [9]. Таким образом, настоящее трансформируется в историческое событие, занимая определенное место в исторической последовательности жизненных событий. Благодаря актуальным когнитивным и эмоциональным репрезентациям события прошлого

и/или будущего помещаются в перцептивное актуальное настоящее – «ментальную перцепцию» с временной точкой «здесь и теперь». Длительность такой перцепции зависит от расположения в будущем ее темпорального знака (цели), связанного с ожиданиями и/или надеждами. Она получает название «открытое настоящее» и классифицируется как «социальное время».

В настоящей работе будет использоваться классификация индивидуальных различий индивидов Б.И. Цуканова, в основу которой положен критерий субъективной скорости течения времени, т.е. субъективной скорости течения настоящего. В соответствии с этой классификацией выделяются: «спешащие» индивиды, для которых время течет быстро, они переживают дефицит времени, ориентированы в будущее; «точные» индивиды, для которых время «стоит» и им на все его хватает, ориентированы на настоящее; и «медлительные» индивиды – отмечают излишек времени, его медленное течение, ориентированы на прошлое [4 с.111-129].

Опираясь на теорию Б.И. Цуканова, мы выделяем три личностных типа временной ориентации: транспективный, перспективный и ретроспективный. При транспективной временной ориентации полнота временного контекста жизни осмысливается из настоящего при сквозном видении прошлого и будущего. Согласно концепции Б.И. Цуканова такая временная ориентация будет характерна для индивидов, живущих настоящим.

Перспективная временная ориентация со стрелой времени из будущего через настоящее в прошлое соответствует смещенному временному центру в будущее и характерна для спешащих индивидов.

Ретроспективная временная ориентация со стрелой времени из прошлого через настоящее в будущее соответствует смещенному временному центру в прошлое и характерна для медлительных индивидов.

Таким образом, личностная временная ориентация определяется длительностью собственной единицы времени (тау-типом). С ней связано чувство личностного комфорта/дискомфорта темпоритма, динамики, организации, протекания жизнедеятельности. При этом, у личности с ее индивидуальной предрасположенностью к той или иной временной ориентации формируется механизм временной децентрации. Этот механизм обеспечивает переход от одной временной ориентации к другой при доминировании наиболее комфортной, что дает возможность субъекту осу-

ществлять адаптивные формы целеполагания и целеосуществления.

Децентрация является классической для психологии категорией, используемой для анализа процессов когнитивного развития личности, формирования ее моральной зрелости и процессов социализации. Механизм децентрации как способность к восприятию точки зрения другого человека, являясь универсальным психологическим свойством, обеспечивает продуктивное поведение человека в процессе жизнедеятельности.

Временная децентрация проявляется в способности взглянуть на свою жизнь с любого хронологического момента ее прошлого или будущего, а также момента отдаленного будущего, выходящего за ее границы. В контексте нашего исследования механизм децентрации обеспечивается за счет перехода системы с фиксированной на себе точке отсчета времени, к системе с перемещающейся точкой отсчета [5, 6]. Система с перемещающейся точкой отсчета предполагает возможность отделения личного временного центра от момента хронологического настоящего и перенос этого центра в любой иной момент хронологического прошлого или будущего. В общепсихологическом аспекте временные децентрации сходны с детально описанными Ж. Пиаже децентрациями в восприятии – изменение центра перцептивного пространства, в мышлении – способность к переходу от одной частной точки зрения к другой [7].

Одним из основных в механизме временных децентраций является вопрос о моменте психологического «настоящего» как точки отсчета времени. В психологической литературе «настоящее» как форма (модус) существования времени описывается топологически и метрически, т.е. как количественно-дис-кретный и качественно-континуальный феномен.

Конкретизируя выделенную нами классификацию личностных типов временной ориентации, проведем ее эмпирическую проверку.

На данном этапе в исследовании приняло участие 275 человек в возрасте от 18 до 24 лет (студенты) ($M=19.8$, $SD=1.4$), которые анализировались как совокупная выборка. Использовались методика «Временные децентрации» А.А. Кроника, Е.И. Головахи с определением ЛВЦ, экспериментальная методика Б.И. Цуканова по выявлению тау-типа. По результатам обследования выборка была разделена (дифференцирована) на три группы по личностному классу временной ориентации (табл. 1). На основе диагностических процедур были составлены порядковые шкалы.

Таблица 1. Распределение выборки по классу личностной временной ориентации

	Перспективная временная ориентация	Транспективная временная ориентация	Ретроспективная временная ориентация
Концепция Е.И. Головахи, А.А. Кроника	ЛВЦ в хронологическом будущем (n=41)	ЛВЦ в хронологическом настоящем (n=142)	ЛВЦ в хронологическом прошлом (n=92)
Концепция Б.И. Цуканова	Спешащие Тау - 0,7-0,86 (n=14)	Точные Тау - 0,87-0,93 (n=166)	Медлительные Тау - 0,94-1,1 (n=95)

Для определения подобности (идентичности) распределения выборки на множества по классам личностной временной ориентации с помощью методик, имеющих различное теоретическое обоснование, использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал подобие выделенных мно-

жеств ($r=0,903$, $p=0,000$). Для статистической проверки проведенной классификации также использовался дискриминантный анализ. Результаты дискриминантного анализа показали высокую прогностическую способность одной классификации относительно другой (89%).

Таким образом, полученные эмпирические результаты подтверждают выделенные классы личностной временной ориентации.

Перейдем к рассмотрению показателей методики «Личностные дезорганизаторы времени». Анализ профилей среднегрупповых значений по показателям

методики говорит о большей выраженности показателей для группы с перспективной временной ориентацией, умеренную выраженность для группы с трансспективной временной ориентацией и низкую выраженность для группы с ретроспективной временной ориентацией (рис. 1).

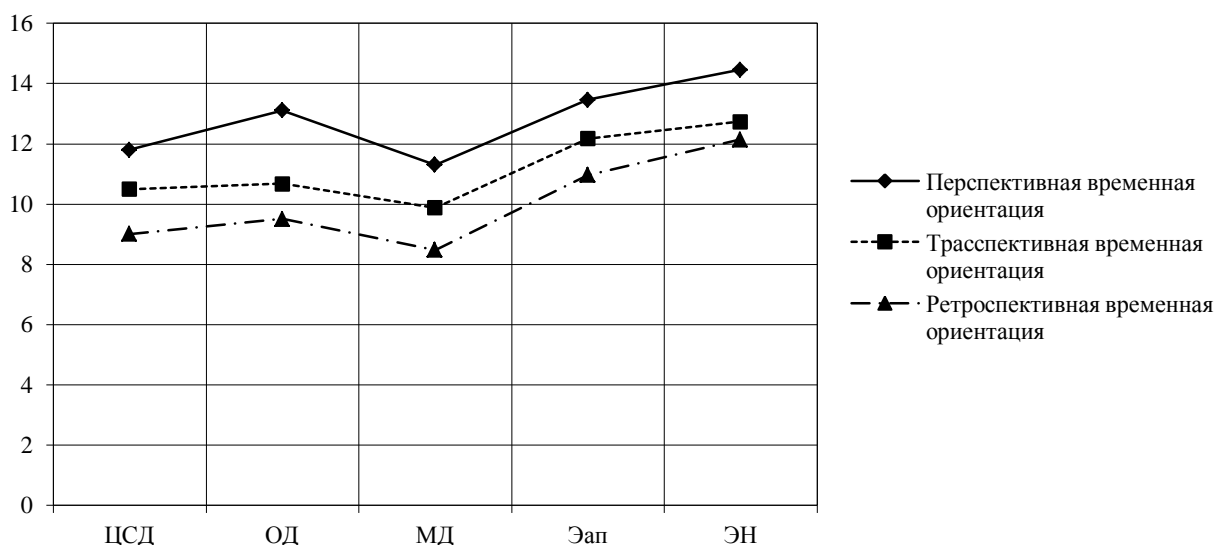


Рис. 1. Профили выраженности показателей личностной дезорганизации времени в группах с различной временной ориентацией

Примечание: ЦСД – Ценностно-смысловые дезорганизаторы; ОД – Организационные дезорганизаторы; МД – Мотивационные дезорганизаторы; Эап – Эмоциональная апатия; ЭН – Эмоциональная напряженность.

Среднестатистическое значение по шкале «Ценностно-смысловые дезорганизаторы» ретроспективной группы лежит в пределах 25–50% перцентилей. Среднестатистические значения групп с трансспективной и ретроспективной ориентацией лежат в границах 50–75% перцентилей. Следовательно, выраженность ценностно-смысловых причин, препятствующих рациональной организации времени характерна в большей мере для студентов с перспективной и трансспективной временной ориентацией.

Среднестатистическое значение по шкале «Организационные дезорганизаторы» у группы с перспективной временной ориентацией лежит выше уровня 75% перцентилей; для группы с трансспективной временной ориентацией в пределах значений 75–50% перцентилей; для группы с ретроспективной временной ориентацией в пределах значений 25–50% перцентилей. Таким образом, организационные дезинтеграторы в значительной степени препятствуют рациональной организации времени жизни у студентов с перспективной временной ориентацией, умеренно – у студентов с трансспективной временной ориентацией и несут существенно у студентов с ретроспективной временной ориентацией.

Среднестатистическое значение по шкале «Мотивационные дезорганизаторы» группы с ретроспективной временной ориентацией лежит в границах значений 25–50% перцентилей; у групп с трансспективной и перспективной временной ориентацией в границах значений 50–75% перцентилей. На основе полученных результатов можно сказать, что студенты с трансспективной и перспективной временной ориентацией дей-

ствуют при наличии устойчивых целей мотиваторов, которые поддерживают их желания, стремления, интересы. При отсутствии таких целей они склонны обесценивать деятельность, становятся пассивными. Для студентов с ретроспективной временной ориентацией менее значимо наличие целей-мотиваторов для организации деятельности.

Среднестатистическое значение по шкале «Эмоциональная апатия» у групп с ретроспективной и трансспективной временной ориентацией лежит в пределах значений 25–50% перцентилей; для группы с перспективной временной ориентацией – в пределах значений 50–75% перцентилей. Таким образом, студенты с перспективной временной ориентацией чаще указывают на выраженную эмоциональную апатию, отсутствие желания проявлять активность, пассивность, ощущение слабости, сомнения в своих силах в качестве причин нарушающих комфортное течение жизни, чем студенты с трансспективной и ретроспективной временной ориентацией.

Среднестатистические значения по шкале «Эмоциональная напряженность» у групп с трансспективной и ретроспективной временными ориентациями лежат в пределах 25–50% перцентилей; у группы с перспективной временной ориентацией в пределах 50–75% перцентилей. Результаты статистической обработки данных показывают высокую выраженность чувства острой нехватки времени, его сжатости и ограниченности у студентов с перспективной временной ориентацией и умеренную выраженность эмоциональной напряженности у студентов с трансспективной и ретроспективной временной ориентацией.

Среднестатистическое значение по «Общему показателю деинтеграции» у лиц с ретроспективной временной ориентацией лежит в пределах 25–50% процентилей; у лиц с транспективной и перспективной временной ориентацией в пределах значений 50–75% процентилей.

Результаты эмпирического исследования позволяют составить психологический портрет субъекта, с выделенной нами группой временной ориентации.

Тип перспективной временной ориентации. При перспективной временной ориентации личность интегрирует самоорганизацию с организацией жизни на основе перспективного видения. Будущее представляет для нее основную ценность, является интересным, полезным, значимым. Внутренний контроль оптимального способа организации жизни осуществляет на основе ближайших, промежуточных и отдаленных целей; планирование жизни – на основе построения прогнозов и связанных с ними надежд и ожиданий. Легко может организовать во внутреннем плане последовательность событий по отношению к жизненным целям; предвидеть и предвосхищать события, направленные на реализацию жизненных планов. Испытывает потребность в ощущении быстроты, напряженности, интенсивности, наполненности жизни.

Тип транспективной временной ориентации. При транспективной временной ориентации осмысление временного контекста жизни и интеграция самоорганизации с организацией жизни происходит на основе

настоящего при сквозном видении прошлого и будущего. Основную ценность представляет настоящее. Оно является безопасным, наполненным, интересным, полезным. Внутренний контроль оптимального способа организации жизни осуществляется на основе целей-объектов, к которым личность стремится в настоящем, но которые сохраняют свою значимость и в будущем. Стремится к упорядочиванию событий. Такая личность склонна создавать распорядки и следовать им. Испытывает потребность в стабильности ею созданных распорядков. Считает, что живет в ногу со временем.

Тип ретроспективной временной ориентации. При ретроспективной временной ориентации личность интегрирует самоорганизацию с организацией жизни на основе прожитого жизненного опыта (пережитого прошлого). Основную ценность представляет прошлое. Оно завершено, знакомое, наполненное воспоминаниями. Внутренний контроль оптимального способа организации жизни осуществляет на основе идеалов, которые выступают регуляторами жизнедеятельности. Стремится к духовно-интеллектуальной наполненности событий и не стремится организовывать течение времени, направлять его ход. Предпочтение отдает пассивному ожиданию, нежели активным действиям. Личность с таким типом временной ориентации не склонна ограничивать затраты времени, лимитировать время. Испытывает ощущение избытка времени.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Джеймс У. Психология. - М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
 [2] Пригожин И. От существующего к возникающему. - М.: Наука. – 185.
 [3] Фресс П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. - М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88-135.
 [4] Цуканов Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса: «АстроПринт», 2000. – 217 с.
 [5] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 596 с.
 [6] Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 310 с.
 [7] Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. – СПб.: Питер, 2004. – 160 с.
 [8] Вудроу Г. Восприятие времени // Экспериментальная психология / Под ред. С.С. Стивенса. – М.: Иностран. лит-ра, 1963. – Т. 2. – С. 859-874.
 [9] Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
 [10] Boyd, J.N. Time perspective, health, and risk taking / J.N. Boyd, P.G. Zimbardo // Understanding Behavior in the Context of Time / A. Strathman, J. Joireman (eds.). – Mahwah, 2005. – P. 85-108.

REFERENCES

- [1] James, W. Psychology. – M.: Pedagogy, 1991. – 368 p.
 [2] Prigogine, I. From being to becoming. - M.: Nauka. – 185 p.
 [3] Fraisse, P. Perception and assessment of time / P. Fraisse, Jean Piaget. Experimental Psychology. – M.: Progress, 1978. – Is. 6. – 88-135 p.
 [4] Tsukanov, B.I. Time in the human psyche / B.I. Tsukanov. – Odessa: "Astroprint", 2000. – 217 p.
 [5] Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology. – M.: Uchpedgiz, 1946. – 596 p.
 [6] Elkin, D.G. The perception of time. – M.: RSFSR, 1962. – 310 p.
 [7] Piaget J. Genetic epistemology. – SPb.: Peter, 2004. – 160 p.
 [8] Woodrow, G. Perception of time // Experimental Psychology / Ed. S.S. Stevens. – M.: Foreign Literature, 1963. – Vol. 2. – P. 859-874.
 [9] Nuttin, J. Motivation, action, and the prospect of future / ed. D.A. Leontiev / J. Nyutten. - M.: Meaning, 2004. – 608 p.
 [10] Boyd, J.N. Time perspective, health, and risk taking / J.N. Boyd, P.G. Zimbardo // Understanding Behavior in the Context of Time / A. Strathman, J. Joireman (eds.). – Mahwah, 2005. – P. 85-108.

Types of temporal orientations of the individual

M.V. Kovaleva

Abstract. A classification of personal temporal orientation types is proposed: transpective, perspective, and retrospective. The mechanism of formation of temporal decentration is shown, depending on the individual predisposition of a personality to one or another temporal orientation. The psychological portraits of an average subject with a designated class of temporal orientation were built.

Keywords: time, temporal orientation, decentration, personality types, psychological present

Эмоциональная работа и психологическая готовность персонала

С.А. Колот*

кафедра социальной работы и кадрового менеджмента
Одесский национальный политехнический университет, Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: skolot27@yandex.ua

Paper received 12.07.15; Revised 17.07.15; Accepted for publication 22.07.15.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологической готовности персонала к выполнению эмоциональной работы с позиций эмоционального менеджмента организаций. Показано, что основой эмоционального менеджмента является умение руководства и сотрудников организации управлять эмоциями – собственными и других людей. Эмоциональный менеджмент способствует оптимизации самочувствия, межличностного общения и эффективности работы каждого отдельного сотрудника и всей команды в целом, усиливает мотивационную составляющую психологической готовности и порождает приверженность организационным принципам в достижении конкретных организационных целей. Обобщение требований к эмоциональному управлению позволило выделить такие направления развития психологической готовности персонала к выполнению эмоциональной работы, как развитие эмоционального интеллекта персонала и внедрение трансформационного стиля руководства. Эмоциональный интеллект и трансформационное руководство, будучи неотъемлемыми составляющими эмоционального менеджмента, могут оказывать существенное влияние на формирование психологической готовности к эмоциональной работе и ее функционирование.

Ключевые слова: эмоциональная работа, эмоциональный менеджмент, психологическая готовность, эмоциональный интеллект, трансформационное руководство

Эффективное управление организациями основывается на различных стратегиях, среди которых в последнее время большое значение придается эмоциональному менеджменту как виду управления эмоциональными ресурсами организации с целью повышения эффективности ее деятельности. Проблемы, с которыми сталкиваются организационные лидеры, показывают, что соответствующие эмоции управления могут увеличивать способность организации к стабилизации людских ресурсов в условиях происходящих организационных и социальных перемен. Эмоциональная регуляция определяет успешность деятельности, которая связана с необходимостью управления эмоциями со стороны сотрудников и идентифицируется как эмоциональная работа. Однако, требования, которые выдвигает организация к выполнению эмоциональной работы, да и сама эмоциональная работа далеко не всегда соответствуют ожиданиям, мотивации и эмоциональной компетентности персонала.

Это обуславливает актуальность проблемы психологической готовности персонала к выполнению эмоциональной работы ввиду ее специфичности, существенной роли в осуществлении организационной деятельности, а также все большей ориентации организаций на менеджмент человеческих ресурсов.

По результатам исследований (В. Ashforth, R Humphrey, S.J Grove, R.P.Fisk, M. Sashkin) и др., эмоциональный менеджмент может быть представлен как умение персонала управлять собственными эмоциями и деятельностью [6; 7; 8; 14]. Существенным для понимания его механизмов становится оптимальное сочетание «эмансипации» эмоций персонала, их подвижности – и влияния организационного контекста на изменение опыта и / или выражения сознательно испытываемых эмоций. Эмоциональный менеджмент предполагает признание того факта, что в процессе работы у людей проявляются эмоции и возникают эмоциональные отношения, которые имеют энергетическое, ценностное, информационное и мотиви-

рующее значение и определяют эмоциональную среду как неотъемлемую составляющую организационной деятельности [3]. В связи с этим возникают определенные сложности. По мнению А.Р. Hochschild, эмоционально окрашенное поведение и общение задействуют эмоции, которые являются “личным достоянием” сотрудников, и требование к их предъявлению может вызывать сопротивление [9]. Ряд авторов (В. Ashforth, R Humphrey, С.А. Колот и др.) отмечают, что эмоции выступают в роли профессионального ресурса – накопленного опыта, к которому обращается субъект в случае необходимости и который в разной степени может соответствовать ситуации. Для организационной деятельности существенное значение начинает приобретать проблема психологической готовности к осуществлению эмоциональной работы в рамках эмоционального менеджмента [2; 3; 5; 6].

Целью данной статьи является исследование особенностей психологической готовности персонала к осуществлению эмоциональной работы.

Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. С позиций функционального подхода готовность рассматривается как сложное психическое образование, в котором обозначают влияние: психических познавательных процессов, отражающих основные особенности деятельности; эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека; волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели; мотивов поведения личности, ее потребностей, отношения к окружающему, к предъявленным требованиям, к своим возможностям [2; 5].

Для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимо выполнение ряда условий: осознание требований общества, коллектива, своих

потребностей или поставленной задачи другими людьми; осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение на достижение цели [2].

Вполне очевидно, что перечисленные условия являются достаточно общими для разных видов деятельности. Отсюда, чтобы определить особенности психологической готовности, являющиеся специфическими для эмоциональной работы, обратимся к требованиям эмоционального менеджмента.

Главная целевая функция эмоционального менеджмента направлена на оптимизацию самочувствия, межличностного общения и эффективности работы каждого отдельного сотрудника и всей команды в целом. Подобный подход предполагает два уровня функционирования эмоционального менеджмента. Первый рассматривает развитие эмоционального управления на индивидуальном уровне, определяющем способности каждого сотрудника. Мероприятия организационного уровня отличаются от мероприятий индивидуального уровня и основываются на формировании интересов и поведения всего персонала в целом. Они предусматривают повышение способности организационных лидеров принимать эффективные решения с учетом и на основе возможностей эмоционального интеллекта. Формирование коллективного эмоционального менеджмента усиливает мотивационную составляющую психологической готовности и порождает приверженность организационным принципам в достижении конкретных организационных целей, как, например, восприимчивость к переменам, обмен знаниями, коллективная деятельность на основе сотрудничества людей друг с другом, творчество и творческое поведение, сохранение ключевого персонала [4].

Обобщение требований к эмоциональному управлению на обоих уровнях позволяют выделить следующие основные направления развития психологической готовности персонала к выполнению эмоциональной работы: развитие эмоциональной компетентности персонала и внедрение современных методов руководства.

П. Сэловей и Дж. Мэйер характеризуют эмоциональную компетентность как “способность индивида отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий” [12, р. 189]. Достаточно очевидна непосредственная связь эмоциональной компетентности с эмоциональным интеллектом, который определяется ими на основе способностей, связанных с

переработкой эмоциональной информации. Это: идентификация эмоций - восприятие эмоций, их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; понимание эмоций, причин их возникновения и связей между ними, вербальной информации об эмоциях; управление эмоциями как способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций [4].

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как “способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя других, чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими” [1]. Р. Бар-Он рассматривает эмоциональный интеллект как “набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды”. Основываясь на модели эмоционального интеллекта, он выделяет следующие сферы компетентности:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.
2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.
3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.
4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.
5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм [10].

Таким образом, психологическая готовность к эмоциональной работе определяется следующими компетенциями эмоционального интеллекта: умение точно распознавать, оценивать и выражать эмоции и порождать чувства, способствующие процессу осознания и мышления; умение понимать эмоции на вербальном уровне, продуцировать и накапливать эмоциональное знание; умение влиять на межличностные коммуникации; умение управлять эмоциями. Это способствует личностному росту сотрудников, повышению мотивации и удовлетворенности трудом, решению проблем на индивидуальном и организационном уровнях, включая повышение эмоциональной компетентности персонала и культуры организации в целом. Теория “эмоционального интеллекта” Д. Гоулмана рассматривается в качестве одной из современных теорий лидерства.

Второе необходимое условие формирования готовности к эмоциональной работе определяется, как было отмечено ранее, стилем руководства. Стиль руководства в общем должен способствовать увеличению эффективности выполняемой работы за счет регулируемых и более предсказуемых взаимодействий [7]. Эмоциональная работа, в силу своей специфичности, предъявляет особые требования к межличностным отношениям, насыщая их эмоциями-ценностями. Особенности

стиля руководства персоналом на основе эмоционального менеджмента проявляются в умении руководителей управлять эмоциями - собственными и других людей, устанавливать взаимосвязи на основе сопереживания, доверительных отношений, необходимых для решения сложных и конфликтных ситуаций; распознавать, сопоставлять, корректировать и объединять индивидуальные и организационные стили и модели эмоционального поведения, формировать ценностно ориентированный эмоциональный ресурс, актуализировать и эффективно управлять эмоциональными ресурсами организации. Стил управления, используемый руководителем, чаще всего становится основой для формирования стиля взаимоотношений сотрудников [6].

Очевидно, что наиболее соответствующим для формирования и поддержания психологической готовности к эмоциональной работе стилем руководства может стать такой стиль, при котором руководство зависит от воплощения, разработки и мобилизации эмоций – собственных и сотрудников, а руководитель проявляет заботу о каждом члене коллектива, стимулирует их развитие [7; 8; 11].

Такие руководители уделяют огромное внимание интересам и потребностям каждого сотрудника, повышают их осведомленность о проблемах организации, способны вдохновлять работников на достижение интересов организации. Обладая сильной харизмой, трансформационные лидеры отличаются особыми способностями к внедрению инноваций и проведению изменений, умеют убеждать последователей верить не только лидеру, но и в свои собственные способности, представить себе лучшее будущее организации и добиться его воплощения в жизнь [13; 14].

По мнению ряда исследователей, эмоциональный интеллект предрасполагает лидеров использовать транс-

формационное поведение. Изучение стилей руководства в связи с эмоциональным интеллектом позволило заключить, что эмоциональный интеллект положительно соотносится с тремя компонентами трансформационного лидерства: идеализированным влиянием, вдохновляющей мотивацией и индивидуальным подходом, - и условным вознаграждением (компонент транзакционного руководства) [13].

В соответствии с концепцией «идеализированного влияния» (компонент идеализированного руководства), когда лидер способен понимать и управлять своими эмоциями, а его способность к самоконтролю выступает в качестве примера для подражания, это способствует повышению доверия и уважения к лидеру. Лидеры с высоким эмоциональным интеллектом могут более точно воспринимать ожидания подчиненных и понимать возможность их удовлетворения (так называемая «вдохновляющая мотивация»). Способность управлять эмоциями и отношениями позволяет лидеру с высоким эмоциональным интеллектом понимать потребности подчиненных и реагировать соответствующим образом, с учетом индивидуального подхода [11]. Связь между эмоциональным интеллектом и вдохновляющей мотивацией показала, что понимание эмоций в эмоциональном измерении интеллекта является особенно важным для эффективного руководства. Эмоциональный интеллект усиливает способность лидеров к решению проблем: они в большей мере могут использовать положительные эмоции для улучшения функционирования организации.

Таким образом, эмоциональный интеллект и трансформационное лидерство, будучи неотъемлемыми составляющими эмоционального менеджмента, могут оказывать существенное влияние на формирование психологической готовности к эмоциональной работе и ее функционирование.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниэл Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. – 2-изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
- [2] Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
- [3] Колот С.А. Исследование эмоциональной работы в структуре организационной деятельности // Наука і освіта. – 2003. – № 1. – С. 16-20.
- [4] Колот С.А. Эффективное лидерство в структуре эмоционального менеджмента / С.А. Колот // Вісник Одеського національного університету. – Том 17. – Выпуск 8(20). – Одеса, Астропринт, 2012. – С. 399-405.
- [5] Рудик, П.А. Психология: Учебник для институтов физической культуры. – М.: ФизС, 1976 – 214с.
- [6] Ashforth, B., Humphrey R. Emotion in the workplace: A reappraisal // Human Relations. – 1995. – Vol. 48(2). – P. 97-125.
- [7] Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E.K. Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. Leadership & Organization Development Journal, 21. – 2000. – P. 157-161.
- [8] Grove, S.J., Fisk, R.P. Impression management in services marketing: A dramaturgical perspective// Impression management in the organization / ed. R.A. Giacalone & P. – Rosenfeld. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.
- [9] Hochschild, A.R. The managed heart: Commercialization of human feeling. – Berkeley: University of California Press, 1983.
- [10] Huang, G., Law, K.S., & Wong, C. Emotional intelligence: A critical review. In L.V. Wesley (Ed.), Intelligence: New research. Nova Science Publishers. – 2006. – P. 95-113.
- [11] Mandell, B., & Pherwani, S. Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison // Journal of Business and Psychology, 17. – 2003. – P. 387-404.
- [12] Mayer, J.J., Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling // Applied and Preventive Psychology. – 1989. – № 4. – P.197-208.
- [13] Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership // Leadership & Organization Development Journal, 22, 5-10.
- [14] Sashkin, M. An overview of ten management and organizational theorists. – In J.E.Jones and W.Pfeiffer (Eds). The 1981 annual handbook for group facilitators. San Diego, CA: University Associates, Inc. – 1981.

REFERENCES

- [1] Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.
- [2] D'jachenko, M.I., Kandybovich, L.A. Psychological problems of preparedness activities. – Minsk: BSU, 1976.
- [3] Kolot, S.A. The study of the emotional work in the organizational structure activity // Odesa: Nauka i Osvita. – 2003.– № 1. – P. 16-20 p.
- [4] Kolot, S.A. Effective leadership in the structure of emotional management // Bulletin of the Odessa National University. – Vol 17. – Is. 8(20). – Odesa, Astroprint, 2012. – P. 399-405.
- [5] Rudik, P.A. Psychology: Textbook for institutes of physical culture. – M.: FiS, 1976.
- [6] Ashforth, B., Humphrey R. Emotion in the workplace: A reappraisal // Human Relations. – 1995. – Vol. 48(2). – P. 97-125.
- [7] Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E.K. Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. Leadership & Organization Development Journal, 21. – 2000. – P. 157-161.
- [8] Grove, S.J., Fisk, R.P. Impression management in services marketing: A dramaturgical perspective // Impression management in the organization / ed. R.A. Giacalone & P. – Rosenfeld. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.
- [9] Hochschild, A.R. The managed heart: Commercialization of human feeling. – Berkeley: University of California Press, 1983.
- [10] Huang, G., Law, K.S., & Wong, C. Emotional intelligence: A critical review. In L.V. Wesley (Ed.), Intelligence: New research. Nova Science Publishers. – 2006. – P. 95-113.
- [11] Mandell, B., & Pherwani, S. Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison // Journal of Business and Psychology, 17. – 2003. – P. 387-404.
- [12] Mayer, J.J., Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling // Applied and Preventive Psychology. – 1989. – № 4.– P.197-208.
- [13] Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership // Leadership & Organization Development Journal, 22, 5-10.
- [14] Sashkin, M. An overview of ten management and organizational theorists. – In J.E.Jones and W.Pfeiffer (Eds). The 1981 annual handbook for group facilitators. San Diego, CA: University Associates, Inc. – 1981.

Emotional work and psychological readiness of staff**S.A. Kolot**

Abstract. The article considers the features of the psychological readiness of personnel to perform emotional work from the standpoint of emotional management of the organizations. It is shown that the basis of emotional management is the ability of the management and staff of the organization to manage emotions – their own and other people. Emotional management helps to optimize well-being, interpersonal communication and the performance of each individual employee and the team as a whole, strengthens the motivational component of psychological readiness and engenders commitment to organizational principles to achieve specific organizational goals. Generalization of requirements to emotional management has allowed to distinguish such areas for the development of psychological readiness of personnel to perform emotional labor, as development of emotional intelligence and implementation of a transformational leadership style. Emotional intelligence and transformational leadership, being integral components of emotional management, can have a significant impact on the formation of psychological readiness work and its functioning.

Keywords: *emotional work, emotional management, psychological readiness, emotional intelligence, transformational leadership*

Психологічні предиктори перфекціоністських установок особистості

О.І. Кононенко

кафедра диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Одеса, Україна
*Corresponding author. E-mail: oksana.kroshka@gmail.com

Paper received 10.07.15; Revised 24.07.15; Accepted for publication 28.07.15.

Анотація. Стаття присвячена виділенню психологічних предикторів як індивідуальних особистісних особливостей конкретної людини і її вчинків, що дозволить конкретизувати та семантично наповнити перфекціонізм як глобальний особистісний конструкт. На основі аналізу наукових публікацій до головних психологічних предикторів перфекціонізму можна віднести: особливості самоствавлення або смисл Я; різні ступені самоактуалізації у поєднанні з рівнем тривожності, почуття власної гідності; життєві прагнення, особливості самодетермінації, особливості самовдосконалення особистості; ідеали особистості; мотивацію досягнення; завищений рівень домагань; надситуативну (неадаптивну) активність.

Ключові слова: особистість, предиктор, перфекціонізм, перфекціоністська установка

Постановка проблеми. Перфекціонізм – це прагнення особистості бути досконалою, бездоганною в усьому. Основною методологічною перешкодою на шляху до концептуалізації перфекціонізму в контексті загальнопсихологічного знання виступає відсутність теоретичної моделі, у рамках якої можливе представлення різних граней цього феномену в єдиному континуумі, що визначається необхідністю вивчати і враховувати ті зміни, які зазнають базові характеристики особистості, що виступають психологічними предикторами перфекціонізму.

Аналіз публікацій. Термін «предиктор» (від англійського дієслова predict – «прогнозувати, передбачати») може бути представлений двоєю: в «широкому» і «вужькому» значенні слова. У «широкому» смислі – це та початкова характеристика індивіда і його оточення, за якою можна з великою або меншою основою передбачати іншу (цільову) характеристику того ж індивіда. У «вужькому» смислі поняття предикторами називаються такі незалежні змінні, зміни яких призводять до змін інших залежних змінних. Ми використовуємо поняття «предиктор» для позначення найзначиміших, найвагоміших психологічних ознак, що забезпечують найбільш точний прогноз перфекціоністських установок особистості. Складність та неоднозначність досліджуваної проблеми полягає в тому, що предиктор перфекціонізму не обов'язково може бути причиною цієї категорії.

Мета – виділення психологічних предикторів як індивідуальних особистісних особливостей конкретної людини і її вчинків, що обумовлюють її перфекціонізм.

Створення сучасної концепції перфекціонізму потребує виокремлення та якісної характеристики провідних психологічних аналогів, які створюють підґрунтя для його формування в особистості, або самі по собі виступають предикторами різних видів перфекціонізму. В науці не існує єдиного погляду на цю проблему, але аналіз наукових першоджерел дозволив нам виділити та проаналізувати роль окремих психологічних феноменів, максимально наближених до змісту перфекціонізму.

До них можна віднести: особливості самоствавлення або смисл Я (Д.О. Леонт'єв); різні ступені самоактуалізації у поєднанні з рівнем тривожності (І.М. Борисова), почуття власної гідності (Ю.Є. Зайцева); життєві прагнення, особливості самодетермінації (Ю.О. Котельникова, Д.О. Леонт'єв, А. Bandura, R. Harter); особливості

самовдосконалення особистості (І.І. Грач'ова, М.В. Васильєва, Н.Г. Гаранян, А.М. Зурабова, О.Т. Соколова); ідеали особистості (Л.І. Божович, А.В. Брушлінський, Б.С. Братусь, В.Е. Чудновский, С.Г. Якобсон); мотивацію досягнення (Дж. Аткинсон, Х. Корнайт, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен та ін.); завищений рівень домагань; надситуативна (неадаптивна) активність (В.А. Петровський).

Серед усіх граней Я, виділених Д.О. Леонт'євим (фізичне, соціально-рольове, психологічне, екзистенціальне та смислове), саме п'ята грань Я – самоствавлення, або смисл Я. є найбільш інтегрованим та наближеним до психологічних механізмів перфекціонізму [5].

І.М. Борисова підкреслює особливу роль для соціального функціонування особистості різних ступенів її самоактуалізації у поєднанні з рівнем тривожності [1]. На наш погляд, поєднання самоактуалізації із тривожністю можна розглядати не тільки як певну умову її соціальної життєдіяльності, але й як аналог перфекціонізму, оскільки в контексті проведеного дослідження І.М. Борисова розглядає самоактуалізацію у широкому контексті, як прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, а процес самоактуалізації – як безперервну реалізацію людиною своїх потенційних здібностей і талантів, як повніше пізнання і прийняття своєї власної первинної природи, як невинне прагнення до єдності і інтеграції особистості [1].

Визначаючи, услід за Д.О. Леонт'євим, життєві прагнення та самодетермінацію як відчуття і реалізацію свободи вибору людиною способу поведінки і існування у світі незалежно від сил зовнішнього оточення і внутрішньоособових процесів, що впливають на нього, ми наголошуємо на певних аналогіях з перфекціоністськими рисом. Зокрема, особлива роль належить життєвим прагненням (Ю.О. Котельникова [3]).

Наступним предиктором перфекціонізму може виступати стійке прагнення особистості до самовдосконалення, яку актуалізує внутрішньоособистісний потенціал, задає вектор саморозвитку та виступає природною потребою. У персонологічних теоріях А. Адлера, А. Маслоу, Р. Мея, К.Роджерса, Е. Фромма та ін. прагнення до самовдосконалення і самореалізації визнається вродженою динамічною тенденцією (потребою, мотивом, інстинктом тощо) особистості, глибинною телеологічною спонукальною силою, яка, екстерналізується й упредметнюється у продуктах професійної дія-

льності й індивідуальної життєтворчості, надає їм суб'єктивного смислу і суспільної цінності. Ідея вдосконалення себе є центральною для гуманітарного знання і низки концепцій про людину (К.О. Абульханова-Славська, І.А. Зимня, Н.Ф. Каліна). Однак, прагнення особистості до самовдосконалення може виступати як амбівалентна, а іноді й патологічна рису: домінування у свідомості людини сучасних еталонів якості життя (культу досконалості і успішності, презентабельності і популярності) підштовхує її до досягнення ідеальних результатів діяльності і конкурентного способу життя, що, у свою чергу, дестабілізує психологічне здоров'я носія (М.В. Васильєва, І.І. Грачова, Н.Г. Гаранян, О.Т. Соколова, Т.Ю. Юдєєва та ін.).

Крім самовдосконалення до базових характеристик особистості, які можуть виступати предикторами перфекціонізму, відносяться й ідеали, прийняті нею. Від того, який ідеал, зразок для наслідування обирає людина, багато в чому залежать її доля і життєвий шлях (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, А.В. Брушлінський, Ш. Бюлер, Л.С. Виготський, Д.І. Дубровський, С.Л. Рубінштейн). Зміст ідеалів може мінятися, але на певному етапі він задає напрям особистісного розвитку. За С.Л. Рубінштейном, ідеал може виступати сукупністю норм поведінки; образом, що утілює найбільш цінні, привабливі людські риси; образом, який слугує зразком [7]. Ідеал – це передбачене втілення того, чим суб'єкт може стати. У культурно-історичній концепції Л.С. Виготського ідеал розглядається як гіпотетична «Кінцева мета» розвитку особистості, головна ціннісна установка, відповідно до якої формується «Ціннісне ставлення» до власних вчинків, подій життя хуже [2]. Прагнення відповідати обраним ідеалам будь-якою ціною може бути чинником, що запустити механізми перфекціоністського розвитку особистості. Е. Еріксон попереджав про величезну небезпеку невірнo вибраного ідеалу, для «найкращих і найстаранніших» [8]. Набути ідеалу, який би спонукав розвиток усього кращого в людині, а не штовхав її на шлях помилок – важливе завдання сучасної психології.

На наш погляд, мотивація досягнень також може виступати підґрунтям перфекціоністських рис особистості (Дж. Аткинсон, Х. Корнайт, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен та ін.), оскільки передбачає особистісну готовність до докладання максимальних нервово-психічних і вольових зусиль задля здобуття якнайкращих результатів у значущій сфері діяльності, а, отже, виступає релевантним диспозиційним чинником у структурі перфекціонізму. Феноменологічними показниками мотивації досягнення є прагнення до змагання із самим собою (самоперевершування) в досягненні вищих результатів, до переживання успіху в значущій діяльності й уникнення невдачі, здатність до раціонального цілепокладання.

Для трактування рівня домагань як предиктора перфекціонізму важливим є його психологічне визначення, яку дозволяє виділити певну аналогічність даного феномену перфекціоністським настановам особистості: не дивлячись на значну поширеність в науці знань про особливості рівня домагань, накопичилося досить багато різних його визначень, причому кожен з авторів підкреслює окремі аспекти, так, що визна-

чення набувають безлічі варіативних значень і, незважаючи на свою поширеність, зберігає неоднозначність в розумінні феномену, що означає ним. Так, за В.М. Мясіщевим, рівень домагань – це ті якісно - кількісні показники, яким повинна задовольняти, з точки зору особистості, її продуктивність; у трактуванні Б.Г. Ананьєва, рівень домагань пов'язаний з оцінними потребами, будучи домаганнями особистості на певну оцінку; згідно В.С. Мерліну, рівень домагань відбиває ту міру оцінки, в якій має потребу людина, щоб відчувати задоволення, а у М.Л. Коломийського рівень домагань є моделлю самоздійснення, образом – Я, який особистість вважає для собі прийнятним худе. Ми дотримуємося визначення, наданого Р. Корсіні та А. Ауербахом, які відносять даний феномен до базових утворень особистості [3].

Ще одним психологічним феноменом, який виступає предиктором перфекціонізму, є надситуативна (неадаптивна) активність особистості (А.В. Петровський, В.А. Петровський). Нажаль, у жодному з досліджень, присвячених перфекціонізму, особлива роль цього феномену не висвітлювалася. В.А. Петровський розглядає надситуативну (неадаптивну) активність як здатність людини підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору основного завдання, долаючи зовнішні і внутрішні обмеження діяльності [6]. Ця теорія припускає існування мотивації, суть якої полягає в самій привабливості дій з невіршеним наперед результатом. Важливо, що людині відомо про те, що вибір, який вона збирається зробити, можливо буде пов'язаний із розчаруванням або зривом, але це не відштовхує, а ще сильніше стимулює до дії.

На думку автора, надситуативна активність виступає однією із характеристик індивідуальності. Дійсно, «бути індивідуальністю» - означає підніматися над ситуацією, долаючи зовнішні і внутрішні обмеження в реалізації себе як суб'єкта. Основу подібних актів утворює власна динаміка діяльності, фонд нових можливостей («можу») як джерело нових спонукань до дії («хочу»). Особистість, надмірна у своїх проявах, - діє над порогом ситуативної необхідності, неадаптивна. В.А. Петровським були досліджені такі форми «надситуативності» як «потяг до межі» (тенденція індивідів діяти поблизу просторового маркера межі), «безкорисливий ризик», перетворення нетворчої діяльності на творчу, непрагматична відмова від підказок, «презумпція існування рішення» і т. д.

Феноменологія «надситуативної активності» як потенційного предиктора перфекціонізму може бути представлена таким феноменом як «транситуативність», «надситуативна мета», «надситуативна мотивація» та «надситуативний образ», які, за В.А. Петровським, описують феномен виходу за межі вимог, які «на старті» діяльності або спілкування індивід сам пред'являв до себе (для нашого розуміння природи перфекціонізму значимо, що ці вимоги можуть бути пред'явлені й іншими, важливим тут є те, що суб'єкт виходить з них як з власних) [6]. Надситуативна мотивація характеризується спонукуваннями, надмірними з точки зору потреби, що первинно ініціювала поведінку, і, можливо, що знаходяться іноді в суперечливій єдності з цією потребою. Надситуативна мета - мета, прийняття якої не витікає безпосередньо з вимог си-

туації, проте реалізація якої передбачає актуальну можливість досягнення початкової мети.

Висновки. Таким чином, основним завданням дослідження перфекціонізму є виділення психологічних предикторів як індивідуальних особистісних особливостей конкретної людини і її вчинків, що дозволить конкретизувати та семантично наповнити перфекціонізм як глобальний особистісний конструкт.

До головних психологічних предикторів перфекціонізму можна віднести: особливості самоставлення або смисл Я (Д.О. Леонт'єв); різні ступені самоактуалізації у поєднанні з рівнем тривожності (І.М. Борисова), по-

чуття власної гідності (Ю.Є. Зайцева); життєві прагнення, особливості самодетермінації (Ю.О. Котельникова, Д.О. Леонт'єв, А. Vandura, R. Harre); особливості самовдосконалення особистості (М.В. Васильєва, І.І. Грач'єва, Н.Г. Гаранян, А.М. Зурабова, О.Т. Соколова); ідеали особистості (Л.І. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Брушлінський, В.Е. Чудновский, С.Г. Якобсон); мотивацію досягнення (Дж. Аткинсон, Х. Корнайт, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен та ін.); завищений рівень домагань; надситуативну (неадаптивну) активність (В.А. Петровський).

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Борисова И.В. Взаимосвязь степени самоактуализации и уровня тревожности на разных периодах возрастного развития / И.В. Борисова // Ананьевские чтения, 2009.
- [2] Выготский Л.С. Собр. Соч. – В 6 т. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
- [3] Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб: Питер, 2006. – 106 с.
- [4] Котельникова Ю.А. Жизненные стремления человека и сценарий его жизни как конструкты личностного анализа / Юлия Александровна Котельникова // Современные исследования социальных проблем. – 2014 / URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9201318>.
- [5] Леонт'єв Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонт'єв // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – Вып.1. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
- [6] Петровский В.А. Личность: феномен субъектности / А.В. Петровский, В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону.: Изд-во Ростовского ун-та, 1993. – 345 с.
- [7] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
- [8] Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

REFERENCES

- [1] Borisova, I.V. The relationship degree of self-actualization and the level of anxiety in different periods of age / I.V. Borisova // Anan'evskij read 2009.
- [2] Vygotsky, L.S. Coll. Cit. – At 6 m. – Т. 1. Theory and history of psychology. [Ed. AR Luria, MG Yaroshevsky]. – М.: Education, 1982. – 488 p.
- [3] Corsini, R. Encyclopedia of Psychological /R. Korsini, A. Auerbah. – St. Petersburg: Peter, 2006. – 106 p.
- [4] Kotelnikova, Y.A. Human aspirations in life and the script of his life as an analysis of personal constructs / Julia A. Kotelnikova // Modern studies of social problems. – 2014 / URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9201318>.
- [5] Leontyev, D.A. Personal potential as the basis of self-determination / D.A. Leontyev // Scientific notes of the Department of General Psychology of Moscow State University. – Is. 1. – М.: Meaning, 2002. – p. 56-65.
- [6] Petrovsky, V.A. Personality: the phenomenon of subjectivity / A.V. Petrovsky, V.A. Petrovsky. – Rostov-na-Donu.: Publishing house of Rostov University Press, 1993. – 345 p.
- [7] Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology. – SPb.: Peter Combe, 1999. – 720 p.
- [8] Erikson, E. Identity: Youth and Crisis / E. Erikson. – М.: Publishing group "Progress", 1996. – 344 p.

Psychological predictors of perfectionist settings of personality

O.I. Kononenko

Abstract. The article focused on the determination of psychological predictors as individual personal characteristics of a particular person and his actions, which will specify semantically and fill perfectionism as a global personality construct. Based on the analysis of scientific publications the main predictors of psychological makeovers include: features of self-attitude or meaning of I; varying degrees of self-actualization combined with the level of anxiety, dignity; life aspirations, features of self-determination, features of self-identity; ideals of personality; achievement motivation; overstated the level of claims; oversituated (nonadaptive) activity.

Keywords: *personality predictor, perfectionism, perfectionist settings*

Проявления свойств личности исследователя в кризисе

Н.В. Кривцова*

Одесский национальный медицинский университет, Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: kryvtsova.natalya@gmail.com

Paper received 17.08.15; Revised 26.08.15; Accepted for publication 27.08.15.

Аннотация. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования, направленного на изучение психологических особенностей личности исследовательского типа с разной предрасположенностью к переживаниям психологического кризиса. В исследовании использован постнеклассический подход, объясняющий специфику в проявлении свойств личности исследовательского типа с разной предрасположенностью к кризисным состояниям. Выявлены психологические закономерности в проявлении потребности в самоактуализации и инновационного потенциала личности у респондентов с разной чувствительностью к кризису.

Ключевые слова: психологический кризис, исследовательский тип личности, потребность в самоактуализации, инновационный потенциал личности

Проблема исследования свойств личности исследователя, обуславливающих ее самореализацию в условиях кризиса продиктована несколькими моментами. Во-первых, по мнению ряда исследователей, нарушение “нормального” функционирования объективирует структуру его механизмов, при этом, результат трансформации становится доступным непосредственному наблюдению именно в критические, нестабильные периоды, тогда как в обычных условиях, функционирование системы всегда опосредовано его структурно-уровневой организацией, при которой, благодаря плавности и высокой системности функционирования эта организация не всегда может быть информативна [2, с.47]. Во-вторых, феномены саморазвития, самоактуализации и самореализации личности все еще остаются недостаточно изученными у лиц, переживающих кризис, для которых исследовательская направленность деятельности является профессионально важной. В-третьих, остается открытым вопрос изучения свойств личности исследователя и их проявлений в кризисе в рамках постнеклассического подхода.

Напомним, с 70-х гг. XX века начался новый этап развития научного знания, а именно постнеклассический (Стёпин В.С.), ядром методологии которого является синергетика – междисциплинарная наука, изучающая процессы самоорганизации систем различной природы [11]. Здесь важно отметить, “если системный подход исходил из первичности устойчивости, порядка и организации, то синергетический – неустойчивости, хаоса и трансформаций, выводящих на устойчивость” [4, с.33].

Последователи данного научного направления И.В. Ершова-Бабенко и И.А. Донникова (2013), исследуя проблему социальной самоорганизации как триединого процесса становления человека в аксиологическом аспекте, сделали выводы о том, что в человеке следует искать истоки не только социального порядка, но и социального хаоса, источники и творческих, и деструктивных потенциалов, которые одновременно реализуются в социальной реальности. В их работе было показано, что нелинейность и неустойчивость человека становятся источниками творчества – процесса возникновения социально нового в результате трансформации социального хаоса [5, с. 113-114].

О.В. Кузнецова (2010) неадаптивность рассматривает как источник развития личности, творчества и активной жизненной позиции. [8, с.87].

Человек, как открытая самоорганизующаяся система, по определению Э.В. Галажинского (2002), обладает “собственными ресурсами организации самодвижения, системной детерминацией и способностью производить факторы, в опоре на которые она может выстраивать директиву саморазвития и самореализации, т.е. быть причиной самой себя” [2, с.66]. При этом, “открытость есть не частный признак системы, а условие её существования. Формой существования системы является развитие, закономерное усложнение системной организации. Только через самореализацию может осуществляться саморазвитие системы” [там же, с.152].

Как показали исследования И.Р. Пригожина (2002), инициирующим началом самоорганизации выступают незначительные случайно-хаотические возмущения – флуктуации, которые разрастаясь, становятся источником лавинообразных изменений системы, нарушая её устойчивое состояние, разнонаправленных возможностей эволюции [9]. Необратимый мир диссипативных структур, по мнению И.Р. Пригожина, связан с нарушением симметрии. Возникновение в “точке бифуркации” целого спектра устойчивых образований (аттракторов) становится «потенциальными микроцентрами возникновения новых макроструктур, они словно притягивают к себе эволюционные пути системного развития” [цит. по 4, с.16].

Г. Хакен(1991), самоорганизацию связывает с потенциалом системы противостоять саморазрушению, с обретением системой пространственной, временной или функциональной структуры без специфического воздействия извне. По его мнению, параметры порядка, определяющие макроскопическое поведение системы, возникают в условиях хаоса и нестабильности [12, с.28-29].

Возникновение новой сложной организации, по мнению С.П. Курдюмова (1994), предполагает нелинейный синтез, к основным принципам которого относится: нарушение симметрии, т.е. “ситуацию на краю хаоса”, трансформацию структуры-части в соответствии с особенностями возникающего целого [8].

Согласно утверждениям И.А. Донниковой (2011), если в неклассической науке открытость системы рассматривается как необходимое условие поддержания гомеостатического состояния, управления собой и сохранения идентичности, несмотря на то, что её “целостность находится перед постоянной угрозой разрушения входящими потоками”, то “синергетика наделя-

ет открытые системы активностью иного рода, а именно - способностью реагировать разными способами. При этом, “внешняя детерминация сменяется неспецифическим воздействием”, которое активизирует выбор системой нового устойчивого состояния [4, с.22]. Ее исследования показали, что новая интерпретация “сложности и открытости” стала возможной благодаря акцентированию внимания синергетики на особом состоянии сложноорганизованных систем – неустойчивости (неравновесности). Только переход в неравновесное состояние “пробуждает” их и устанавливает когерентную связь, не свойственную их поведению в равновесных условиях. Иными словами, “параметры порядка” предстают как “управляющие параметры” в условиях трансформаций и кризиса, а нелинейность и неравновесность – как условия самоорганизации.

Таким образом, обобщение анализируемых исследований дает основание подойти к изучению личности исследователя с позиции психосинергетики, в частности, модели “целое в целом”, в том числе “нелинейное целое в нелинейном целом”. В частности, изучать самореализацию личности исследователя как открытую самоорганизующуюся систему/среду (ставшую и становящуюся систему), уделяя внимание её самоорганизации на различных стадиях профессионального развития и в различных состояниях (равновесное, неравновесное и крайне неравновесное). В таком ракурсе, трансформации, связанные с изменением типа системной организации в процессе самореализации личности исследователя, предполагают фазовые переходы (кризис).

Самореализация личности исследователя как открытой нелинейной самоорганизующейся системы предстает как проблема согласования фаз упорядочивания и хаотизации, как процесс установления границ актуализации потенциала и их изменений. При этом, вслед за В.Б. Ханжи (2015), процесс упорядочивания будет пониматься как становление, устремленное к целевому началу – аттрактору [13] (характеристики самоактуализирующейся личности, её ценностные ориентации и т.п.), тогда как рост инновационного потенциала личности исследователя, поисковая активность и креативность (движение по пути хаотизации), можно рассматривать как ресурсы вариативности самореализации личности исследователя.

Целью настоящего исследования явилось изучение психологических закономерностей проявлению свойств личности исследовательского типа с разной склонностью к переживаниям психологического кризиса.

В эмпирическом исследовании приняло участие 192 студента Одесского национального медицинского университета в возрасте 19-25 лет обоего пола, для которых исследовательская деятельность является профессионально важной. В диагностический комплекс вошли классические, широко известные и психометрически эффективные психологические методики. Для диагностики устойчивости личности к стрессорам выбран методика «Чувствительность к кризису» Т.Д. Азарных и И.М. Тыртышниковой[3]. Для изучения инновационного потенциала личности использовалась методика Ю.А. Власенко[1], для оценки показателей потребности в самоактуализации – тест САТ, авторы Ю.Е. Алёшина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.Н. Кроз в модификации В.А. Сониной[10] и для измерения направленно-

сти личности на исследовательскую деятельность, использовался опросник профессиональных предпочтений (ОПП), автор Дж. Холланд [6]. Собранные первичные результаты математически обрабатывались с помощью компьютерного варианта статистической программы SPSS 21 v.64.

Для изучения психологических закономерностей в проявлении кризиса, потребности в самоактуализации и инновационного потенциала использовался качественный анализ. Перед тем как перейти к анализу полученных результатов, обозначим логику исследования: 1) из общей выборки респондентов исследовательского типа личности, необходимо выделить группы студентов с разной склонностью к переживанию психологического кризиса; 2) построить и проанализировать в выделенных группах: а) диаграмму распределения показателей реализации инновационного потенциала личности; б) профили самоактуализации личности.

Для установления групп студентов исследовательского типа личности, различающихся склонностью к переживанию психологического кризиса использован статистический метод перцентиль. Перцентиль позволил найти относительное место каждого исследуемого в выборке стандартизации и группировать студентов в три группы: в первую вошли 23 студента, значения перцентиля у которых находилось в интервале (PR75-PR100), во вторую группу вошло 73 студента – значения в интервале (PR0-PR25), в третью группу вошли остальные 96 студента – значения в интервале (PR50-PR25). В дальнейшем исследовании анализу подверглись результаты первой и второй группы студентов, третья не рассматривалась, в связи с тем, что значения перцентиля в данной группе характеризует диапазон статистической нормы.

На рис. 1. представлена диаграмма, отражающая различия в реализации инновационного потенциала личности исследовательского типа в группах студентов с разной выраженностью кризиса.

Визуальный анализ диаграммы и t-критерий Стьюдента позволили обнаружить статистически значимые различия на $p < 0.01$ уровне между показателями инновационного потенциала в изучаемых группах. Различия выявлены между одноименными показателями ГИПЛ (гносеологический аспект инновационного потенциала) и ПИПЛ (праксиологический аспект инновационного потенциала) в сторону группы студентов, переживающих кризис.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у респондентов, переживающих психологический кризис значения инновационного потенциала выше практически по всем показателям, в отличие от респондентов, не переживающих кризис, кроме показателя АИПЛ (аксиологический аспект инновационного потенциала). Из рисунка видно, что у респондентов обеих групп равные возможности адекватной оценки нового явления. При этом, респонденты, переживающие кризис, проявляют инновационную активность, реализуя возможности обнаружения нового информационного пространства (ГИПЛ) и эффективных действий в инновационных ситуациях (ПИПЛ). У них выше интерес к новой информации, а также показатели осмысленно – интенсивного и инициативно – преобразующего типов реализации инновационного потенциала личности.

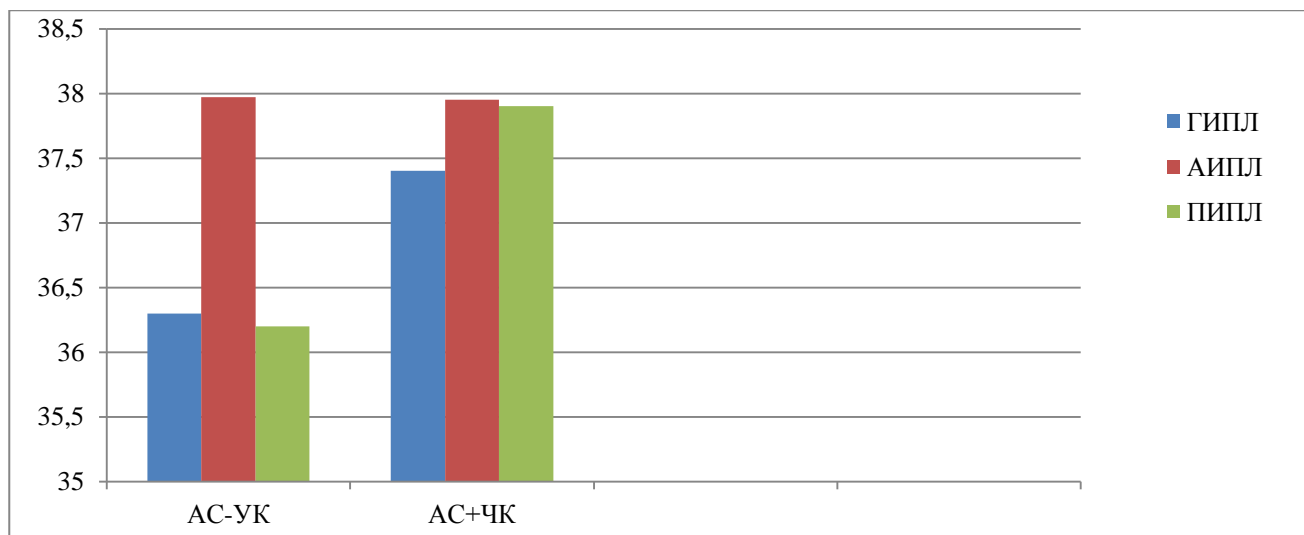


Рис. 1. Диаграмма показателей инновационного потенциала личности исследовательского типа в изучаемых группах

Примечание: 1) ГИПЛ - гносеологический аспект инновационного потенциала личности, АИПЛ – аксиологический аспект инновационного потенциала личности, ПИПЛ – праксиологический аспект инновационного потенциала личности; 2) АС-УК – группа студентов склонных к переживанию кризиса, АС – ЧК – группа студентов не склонных к переживанию кризиса.

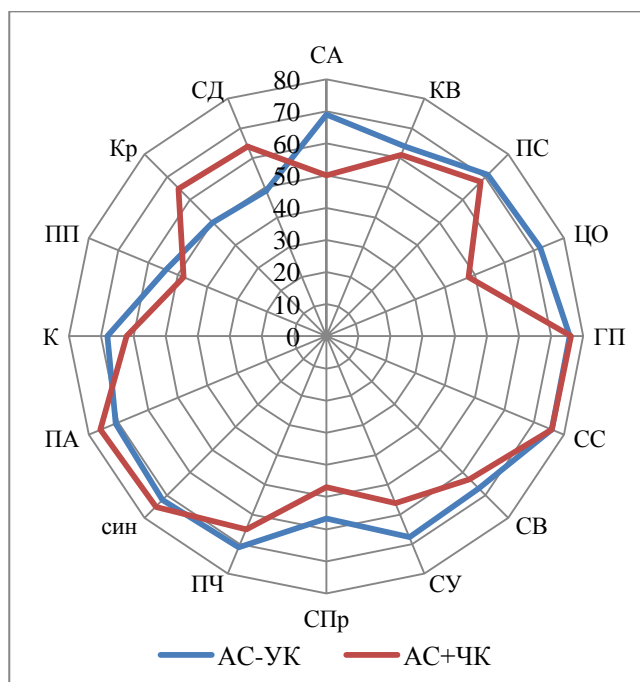


Рис. 2. Профили потребности в самоактуализации личности в изучаемых группах

Примечание: 1) СА – интегральный показатель самоактуализации личности, КВ – компетентность во времени, целостность восприятия собственной жизни, ПС – поддержка самоактуализации, независимость ценностей и поведения от влияния среды, ЦО – ценностные ориентации самоактуализирующейся личности, ГП – гибкость поведения, СС – сензитивность к себе, степень осмысленности чувств и потребностей, СВ – спонтанность самовыражения, степень сформированности «комплекса творческой личности», СУ - самоуважение, СПр - самопринятие, ПЧ – позитивное восприятие природы человека в целом, синергичности, ПА – принятие агрессии как общечеловеческого качества, К - контактность, ПП – познавательные потребности, Кр – креативность, потребность в творчестве, СД – самодисциплина; 2) АС-УК – группа студентов склонных к переживанию кризиса, АС – ЧК – группа студентов не склонных к переживанию кризиса.

Тогда как респонденты, устойчивые к действию стрессоров не склонны к поиску нового информационного пространства (ГИПЛ) и инновационной деятельности в целом (ПИПЛ). Они не склонны действовать в инновационных ситуациях, лишь выражают свое отношение к инновациям (позитивно – дифференцированное, либо негативно – генерализованное), реализуя инновационные возможности адекватной оценки нового явления (АИПЛ). Иными словами, респонденты группы “АС+ЧК” эмотивные практики (АПГ), тогда как у респондентов группы “АС-УК” преобладает эмоционально – когнитивный тип реализации инновационного потенциала личности (АГП), при этом, праксиологический аспект инновационного потенциала личности вытеснен или подавлен.

Обобщая, можно заключить, что переживание неравновесных, кризисных состояний личностью исследовательского типа, является необходимым условием для активации ее инновационных потенциалов и проявления креативности на разных уровнях взаимодействия с миром.

На рис. 2. представлены профили, отражающие специфику самоактуализации личности респондентов исследовательского типа с разной выраженностью психологического кризиса.

Статистический анализ выявил в изучаемых группах различия по t-критерию Стьюдента на $p < 0.01$ и $p < 0.05$ уровне между такими одноименными показателями самоактуализации личности, как: СА (интегральный показатель самоактуализации личности), ЦО (ценностные ориентации), СУ (самоуважение), СПр (самопринятие), Кр (креативность), СД (самодисциплина).

У респондентов, устойчивых к действию стрессоров выражены тенденции к самоактуализации в целом (СА), и в частности, её аксиологический аспект - ценностные ориентации самоактуализирующейся личности (ЦО) и их независимость от влияния среды (ПС), самоуважение (СУ), самопринятие (СПр) целостность восприятия собственной жизни (КВ). Тогда как у ре-

спондентов с высокой чувствительностью к кризису наиболее выражена праксиологическая составляющая самореализации личности исследователя: самоорганизация (СД), креативность (Кр) и синергичность (син)

Таким образом, подводя итоги проведенного эмпирического исследования можно заключить:

1. Постнеоклассический подход можно рассматривать как продуктивный в решении проблемы исследования личности исследователя. В частности, он позволяет изучать самореализацию личности исследователя как открытую нелинейную самоорганизующуюся систему в становлении, уделяя внимание её самоорганизации на различных стадиях личностно – профессионального развития и в различных состояниях (равновесное, неравновесное и крайне неравновесное).

2. Обнаружены различия в проявлении свойств личности исследовательского типа, различающихся склонностью к кризисным переживаниям. Для исследователей, не склонных к переживанию кризиса характерно: высокая потребность в самоактуализации и доминирование ценностных ориентаций; для исследователей, переживающих кризис – выраженность показателей инновационного потенциала личности и креативности.

3. Полученные результаты позволяют психологическую неравновесность и чувствительность к кризису рассматривать как необходимые условия креативности и инновационной активности личности исследователя, тогда как уровень самоактуализации и ценностные ориентации самоактуализирующейся личности (принятие себя, собственной жизни, других людей и мира в целом) – как условия устойчивости самореализации. В таком контексте самореализация личности исследователя как открытой нелинейной самоорганизующейся системы предстает как процесс согласования фаз упорядочивания и хаотизации. С данной позиции становится возможным и необходимым изучать проблему самореализации личности как единый процесс установления границ актуализации потенциала (определённый уровень самоактуализации личности и её ценностные ориентации) и их изменение (инновационная активность и креативность), предполагающий трансформацию системной организации личности в целом и фазовые переходы (кризис).

Перспективой дальнейшего исследования становится проблема психологических резервов самореализации личности исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Власенко Ю.А. Психологическая феноменология инновационного потенциала личности / Ю.А. Власенко // Наука і освіта. – 1998. – №4-5. – С. 41-45.
- [2] Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности / Э.В. Галажинский [Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: общая психология, история психологии], Томск, 2002. – 320 с.
- [3] Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. 698-700.
- [4] Донникова И.А. Культурогенная сущность социальной самоорганизации / И.А. Донникова Монография. – О.: Печатный дом, 2011
- [5] Ершова-Бабенко И.В., Донникова И.А. Человек, культура, творчество в контексте социальной самоорганизации / Постнеклассическое знание и наследие И. Пригожина. Сборник по материалам Международной научно-практической конференции «Юбилейные Пригожинские чтения» (10-13 сентября 2012 года) – Вып. 10 (Том 1) – Одесса: «Печатный дом», 2013. – 2013. – С. 107-121.
- [6] Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Пригожин – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
- [7] Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 236 с. (Серия «Кибернетика – неограниченные возможности и возможные ограничения»)
- [8] Кузнецова О.В. Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в психологічному портреті життєстійкої особистості / О.В. Кузнецова // Наука і освіта. – Одеса, 2010. – №9. – С.86-90
- [9] Пригожин И.Р. Кость ещё не брошена / И.Р. Пригожин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве [И.Р. Пригожин, Ю.В. Данилов, М.С. Каган и др.] – М.: Прогресс-Традиция, 2002.
- [10] Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: Учебн. пособие / В.А. Сонин (автор-составитель). – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 408 с.
- [11] Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // в кн: Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография / [отв. ред. Л.П. Киященко и В.С. Степин]. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 460-488.
- [12] Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Герман Хакен; [пер. с англ.] – М.: Мир, 1991 – С.28-29
- [13] Ханжи В.Б. Парадигмы времени: от онтологического к антропологическому пониманию: Монография / В.Б. Ханжи. – Херсон: Гринь Д.С., 2014. – 360 с.

REFERENCES

- [1] Vlasenko, Yu.A. Psychological phenomenology of innovative potential of the person / Yu.A. Vlasenko // Nauka i osvita. – 1998. – №4-5. – P. 41-45.
- [2] Galazhinskii, Ye.V. System of determination of self-realization: Dis. dr psychol. sc.: 19.00.01: general psychology, history of psychology, Tomsk, 2002. – 320 p.
- [3] Health diagnostics. Psychological workshop / ed. Prof. G.S. Nikiforov. – SPb.: Rech', 2007. – P. 698-700.
- [4] Donnikova, I.A. Cultural genetic essence of social self-organization / I.A. Donnikova Monografija. – O.: "Pechatnyi dom", 2011.
- [5] Ershova-Babenko, I.V., Donnikova, I.A. Man, culture, creativity in the context of social self-organization / Post-non-classical knowledge and heritage of Prigogine. The collection of materials of the International scientific and practical conference "Jubilee Prigozhinskie read" (10-13 September 2012) – Is. 10 (Vol. 1) – Odessa: «Pechatnyi dom», 2013. – 2013. – P. 107-121.
- [6] Il'in, E.P. Differential psychology of professional activity / E.P. Prigozhin – SPb.: Piter, 2008. – 432 p. (Series "Masters of Psychology").

- [7] Knjazeva, E.N., Kurdyumov, S.P. The laws of evolution and self-organization of complex systems / E.N. Knjazeva, S.P. Kurdyumov. – M.: Nauka, 1994. – 236 p. – (Series " Cybernetics – unlimited possibilities and potential limitations").
- [8] Kuznecova, O.V. Adaptability and self-actualization: specific value in the psychological portrait of a viable identity / O.V. Kuznecova // Nauka i osvita. – Odesa, 2010. – №9. – P. 86-90.
- [9] Prigozhin, I.R. The bone has not yet is cast / I.R. Prigozhin// Synergetic Paradigm. Nonlinear thinking in science and art [I.R. Prigozhin, Yu.V. Danilov, M.S. Kagan i dr.] – M.: Progress-Tradicija, 2002
- [10] Sonin, V.A. Psychodiagnostic knowledge of professional activity: Textbook / V.A. Sonin (author and compiler). – SPb.: «Rech'», 2004. – 408 p.
- [11] Stepin, V.S. Classic, not-a-classic, post-not-a-classic: criteria for distinguishing // in the book: Post-not-a-classic: philosophy, science, and culture. Collective monograph] / [ed. L.P. Kijashenko and V.S. Stepin]. – Spb: –«Mir'», 2009. – P. 460-488.
- [12] Haken, H. Information and self-organization: Macroscopic Approach to Complex Systems / Herman Haken; [trans. from English] – M.: Mir, 1991 – P. 28-29.
- [13] Hanzhi V.B. Paradigms of time: from the ontological to the anthropological understanding: Monograph / V.B. Hanzhi. – Herson: Grin' D.S., 2014. – 360 p.

The manifestations of the properties of the individual researcher in crisis

N.V. Kryvtsova

Abstract. The paper analyzes the results of empirical research aimed at studying the psychological characteristics of the individual types of research with different susceptibility to feelings of psychological crisis. The study used postnonclassical approach, explaining the specifics in the manifestation of personality traits research type with different susceptibility to crisis. Revealed psychological patterns in the manifestation of the need for self-actualization and innovative potential of the individual respondents with different sensitivity to the crisis.

Keywords: *psychological crisis, research the type of person, the need for self-actualization, the innovative potential of the individual*

Аналіз мотиваційного аспекту як складової професійно важливих якостей майбутнього фахівця

Н.В. Нежданова*

Інститут інноваційної та післядипломної освіти
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна
*Corresponding author. E-mail: natalia-psiholog@mail.ru

Paper received 23.07.15; Revised 08.08.15; Accepted for publication 11.08.15.

Анотація. У статті аналізується мотиваційний аспект як складова професійно важливих якостей майбутнього фахівця. У результаті дослідження, проведеного на основі теоретичного осмислення ряду наукових праць, автор надає визначення поняття «професійно важливі якості майбутнього фахівця», визначає структуру професійно важливих якостей майбутнього фахівця, а також на основі емпіричного дослідження доводить, що мотивація є одним з головних аспектів в складовій системі розвитку професійно важливих якостей та становлення професіоналізації майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійно важливі якості, майбутній фахівець, структура професійно важливих якостей майбутнього фахівця, мотивація

Вступ. Висока конкурентоспроможність фахівців на ринку праці вимагає від майбутнього фахівця активної позиції, уміння аналізувати різнобічні аспекти майбутньої діяльності, самостійно робити вибір, ставити і реалізовувати цілі. Іншими словами, на сучасному етапі розвитку суспільства від майбутніх фахівців вимагають наявності не тільки професійно важливих якостей, а й мотивації щодо оволодіння професійними навиками у процесі становлення як професіонала.

Проблема дослідження мотивації майбутніх фахівців в структурі професійно важливих якостей залишається актуальною, так як, по-перше, немає єдиного підходу до визначення поняття «професійно важливі якості», «мотивація майбутнього фахівця»; по-друге, незважаючи на посилену увагу до професійно важливих якостей, ще й досі немає остаточної думки щодо визначення структури та класифікації професійно важливих якостей майбутнього фахівця; по-третє, зміни в політичній, економічній, духовній сфері суспільства спричиняють зміни в системі професійно важливих якостей, які необхідні для оволодіння тією чи іншою професією.

Короткий огляд інформації. Вивчення значної кількості літератури показує, що дослідженню питанням професійно важливих якостей приділено увагу вітчизняних та зарубіжних учених різних напрямів, зокрема: психологічного (В.О. Бодров, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, В.Г. Лоос, В.Л. Марішук, А.К. Маркова, Л.Е. Орбан-Лембрік, В.Д. Шадріков), акмеологічного (О.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Е. Орбан-Лембрік), ергономічного (Н.В. Алішев, А.С. Сторов, Є.О. Клімов, Г.В. Ложкін, Н.І. Повякель, Н.П. Реброва) та ін. Однак, незважаючи на фундаментальність праць названих учених, невирішеними залишаються ряд питань, як теоретичного, методологічного, так і практичного характеру стосовно професійно важливих якостей майбутнього фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема щодо змісту, аналізу мотиваційного аспекту в структурі професійно важливих якостей майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у тому, щоб на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових, науково-публіцистичних джерел дослідити підходи до поняття та визначення структури професійно важливих якостей майбутнього фахівця і на основі емпіричних даних здійснити

аналіз мотиваційного аспекту в структурі професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Матеріали і методи. У дослідженні брали участь 176 курсантів I-III курсів Одеського державного університету внутрішніх справ України (далі – ОДУВС) факультетів підготовки фахівців кримінальної міліції (далі – КМ), підготовки фахівців для підрозділів слідства (далі – СЛ), підготовки фахівців для підрозділів міліції громадської безпеки (далі – ГБ) органів внутрішніх справ України (далі – ОВС України). З урахуванням предмета дослідження вибірку було поділено за 2 принципами: 1) за підрозділом, у якому будуть нести службу майбутні фахівці, – курсанти КМ, СЛ і ГБ та 2) за терміном служби – курсанти 1, 2 і 3 курсів (таблиця 1).

Таблиця 1. Кількісний аналіз респондентів (n, %)

Курс	Підрозділ			Всього
	КМ	СЛ	ГБ	
1	0	0	51	51
2	20	21	16	57
3	12	9	47	68
Всього	32	30	114	176

Аналіз даних вибірки дає змогу зробити висновок, що у дослідженні брали участь майбутні фахівці за 6 професійними спеціалізаціями (див. таблицю 2) та різними званням (рядовий та молодший сержант міліції). Склад респондентів за званням з урахуванням підрозділу надано в таблицю 3.

Як видно з даних таблиці 2, більшу частину вибірки майбутніх фахівців (92%) складають курсанти, і 9% – це майбутні фахівці, яких за наявності відповідних мотиваційних та інших професійно важливих якостей було висунуто на вищі посади.

Аналіз даних таблиці 3 указує, що більша частина респондентів (95,5%) за званням є рядовими, і тільки 8,5%, маючи відповідно мотивацію, отримали вище звання молодшого сержанта міліції.

Крім зазначених соціобіографічних даних, під час дослідження було з'ясовано вік (від 17 до 23 років). Аналіз віку респондентів з урахуванням відсотків надано в табл. у додатках (таблиця 4).

Аналіз даних таблиці 4 свідчить, що більшу частину респондентів складають майбутні фахівці у віці 18 (32,4%) та 19 (36,4%) літньому віці, який за визначенням віт-

Таблиця 2. Склад вибірки за професійною спеціалізацією (п, %)

№	Посада	Підрозділ						Всього	
		КМ		СЛ		ГБ			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Заст. командира взводу	0	0	1	3,3	2	1,8	3	1,7
2	Заст. старшини	0	0	1	3,3	0	0	1	0,6
3	Командир взводу	2	6,3	1	3,3	0	0	3	1,7
4	Командир відділення	3	9,4	1	3,3	2	1,8	6	3,4
5	Курсант	26	81,3	26	86,7	110	96,5	162	92,0
6	Старшина	1	3,1	0	0	0	0	1	0,6
	Всього	32	18,2	30	17,0	114	64,8	176	100,0

Таблиця 3. Аналіз складу вибірки майбутніх фахівців за званням (п, %)

Звання	Стать						Всього	
	КМ		ГБ		КМ			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Мол. сержант міліції	6	18,8	4	13,3	5	4,4	15	8,5
Рядовий міліції	26	81,3	26	86,7	109	95,6	161	91,5
Всього	32	18,2	30	17,0	114	64,8	176	100,0

Таблиця 4. Аналіз складу вибірки майбутніх фахівців за віком (п, %)

Підрозділ		Вік							Всього
		17	18	19	20	21	22	23	
КМ	n	0	16	12	4	0	0	0	32
	%	0	50,0	37,5	12,5	0	0	0	100,0
СЛ	n	0	8	17	2	2	0	1	30
	%	0	26,7	56,7	6,7	6,7	0	3,3	100,0
ГБ	n	24	33	35	17	0	4	1	114
	%	21,1	28,9	30,7	14,9	0	3,5	0,9	100,0
Всього	n	24	57	64	23	2	4	2	176
	%	13,6	32,4	36,4	13,1	1,1	2,3	1,1	100,0

чизняних фахівців є віком перехідного періоду (18-21 рік), в якому ненадійні рішення переносяться на реальний світ роботи або навчання, тобто є періодом реалістичних рішень, коли майбутній фахівець повинен реалістично оцінювати всі моменти та вимоги майбутньої професії і співвідносити їх зі своїми можливостями [1, с.24,39].

З урахуванням мети дослідження мотиваційного аспекту в структурі професійно важливих якостей майбутнього фахівця було застосовано анкету А.П. Москаленко «Вивчення професійної мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ», яка містить 36 тверджень, що характеризують професію, кожне з яких пропонується оцінити в ту кількість балів, що відповідає оцінці майбутнього фахівця – курсанта ОВС України. Анкета надає можливість виявити домінуючий тип професійної мотивації, провідні мотиви як курсантів ОВС України, що у майбутньому будуть нести службу в ОВС України, а також виявити рівні основних типів професійної мотивації (адекватний, ситуаційний, конформістський, компенсаторний, кримінальний) [1, с.45].

Виклад основного матеріалу. Сучасні професії вимагають від майбутніх фахівців самостійності, ініціативності, активності, уміння творчо й критично мислити, готовності до самовдосконалення і оволодіння великим потоком інформації, що постійно оновлюється. Майбутні фахівці мають бути конкурентоздатними, освідченими, самостійними в прийнятті відповідних рішень, гармонійно розвиненими особистими, які відповідають за результати своєї діяльності.

Однак, варто зазначити, що в науковій літературі відсутній єдиний підхід як до визначення поняття

«професійно важливі якості», так і до визначення структури професійно важливих якостей.

Професійно важливі якості фахівця та способи їх формування розглядалися в багатьох соціальних, педагогічних, психологічних, дослідженнях. Кожний з дослідників трактує поняття професійно важливих якостей по-своєму, залежно від того, в якому ракурсі розглядається ця категорія особистості.

В англійських країнах існує термін, аналогічний українській абревіатурі ПВЯ (у російській мові – ПВК), – Knowledge, Skills, Aptitudes (Abilities, Attributes), and Other characteristics, скорочено KSAO. У перекладі це буквально означає «знання, навички, здібності та інші характеристики», а по суті – знання, навички, здібності та інші характеристики індивіда, що впливають на ефективність його діяльності. Точної відповідності в перекладі іноземних слів різними дослідниками не спостерігається.

Аналіз значної кількості літературних джерел дає змогу зробити висновок, що у відношенні щодо визначення поняття «професійно важливі якості» можна прослідкувати три основні позиції. Перший із них визначає професійно важливі якості як якості, які впливають на ефективність професійної діяльності. Другий під професійно важливими якостями пропонує розуміти якості, які сприяють успішному оволодінню певною професією та є необхідними для засвоєння спеціальних знань і навичок. Третій з них наголошує, що професійно важливі якості виступають в якості професійних вимог до фахівця.

Із визначень професійно важливих якостей слідує, що вони визначають ефективність засвоєння та виконання професійної діяльності. А отже, з одного боку,

професійно важливі якості складають основу професійної соціалізації майбутнього фахівця, під якою розуміють процес засвоєння та відтворення професійних знань, умінь, навичок, професійних норм, цінностей і поведінки, позитивного ставлення до роботи [3]. А з іншого боку, основні професійно важливі якості формуються тільки в процесі діяльності саме в ній удосконалюються [4, с.11].

Не вдаючись до розгляду дефініції поняття «професійно важливі якості», які було здійснено нами у попередніх дослідженнях, пропонуємо під професійно важливими якостями майбутнього фахівця *розуміти складне системне утворення впорядкованих складових компонентів індивідуальних психофізіологічних і соціально важливих якостей, які детермінують здатність особистості до певної діяльності, ефективність та успішність її освоєння, а в подальшому можливість виконання завдань та функцій майбутньої професії.*

Варто зазначити, що структура професійно важливих якостей майбутніх фахівців, як головних детермінант професійної діяльності, є досить складною і внутрішньо диференційованою. Вона включає ряд основних категорій професійно важливих якостей, наявність яких є основною умовою успішності навчання і ефективної реалізації професійної діяльності майбутніх фахівців. На основі здійсненого аналізу, до структури професійно важливих якостей майбутнього фахівця, на нашу думку, слід віднести: психофізіологічні, характерологічні, а також соціально-обумовлені психологічні якості особистості. Слідуючи концепції професора Е.М. Псядло [5, с.136-137] зазначені класи професійно важливих якостей пропонуємо поділити на наступні рівні:

- рівень «організму» (професійно важливі якості, які представляють собою комплексну полімодальну складову конституційно-генотипічних особливостей організму з паритетною участю соматичної (вісцеральної) та негативної нервової системи);
- рівень «індивіду» (професійно важливі якості (загальні, спеціальні та одиничні), які відповідають вимогам майбутньої професії);
- рівень «особистості» (адекватність індивідуально-психологічних особливостей, емоційної стійкості особистості та соціальної обумовленості вимогам майбутньої професії).

Результати досліджень, спостереження і досвід вітчизняних фахівців показали, що особи з середніми індивідуально-психологічними і психофізіологічними даними, але з високою мотивацією до праці за вибраною професією – працюватимуть, сумлінні, успішно навчаються і, більше того, у процесі професійної підготовки досягають відповідного високого рівня розвитку професійно важливих якостей [6, с.5].

Соціально-психологічний відбір спрямований на виявлення тих соціально обумовлених психологічних якостей особистості (спрямованості, мотивації, прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій та ін.), які необхідні майбутнім фахівцям для успішного навчання чи професійної діяльності, відображають його готовність і прагнення виконувати поставлені завдання в будь-яких умовах, а також сприяють прояву почуття задоволеності своєю роботою. А отже мотивація є одним з важливих елементів професійно важливих якостей

майбутніх фахівців та основою особистісного підходу до професійного відбору.

Мотивація є важливою умовою успішної діяльності ОВС України, а також одним із чинників, що визначають активне виконання завдань працівниками ОВС.

Термін «мотивація» походить від латинського слова «*movere*», який означає спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

У науковій літературі існує багато визначень поняття «мотивації», уживається значна кількість термінів для визначення головного в мотивації, зокрема процесу, що відбувається в особистості, який направляє її поведінку і визначає її вибір, тобто, спонукає людину поводити себе в конкретній ситуації певним чином. На жаль, велика кількість визначень поняття «мотивація» не спрощує, а, навпаки, ускладнює сприйняття сенсу цієї категорії. Досліджуючи сутність та поняття «мотивація», А.В. Калініченко зауважує, що воно увібрало в себе різні концепції: це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів; стан особи; внутрішні та зовнішні рушійні сили; процес спонукання; управлінська діяльність; сукупність мотивів тощо [7, с.417].

Розглядаючи мотивацію, А.Г. Вельш зазначає, що мотивація – це комплекс внутрішніх психологічних умов формування або активізації певного мотиву поведінки [8, с.18], для з'ясування якого у працівників ОВС України ми застосували методику А.П. Москаленко «Вивчення професійно мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ».

Не вдаючись до чисельних дефініцій, слід погодитись з визначенням О.М. Смірної, яка, досліджуючи мотиваційну сферу майбутніх фахівців та практичних працівників ОВС України, пропонує під *мотивацією розуміти сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають працівника ОВС України до результативної діяльності для досягнення особистих цілей та головної мети підрозділу, а також, задають границі і форми діяльності і додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення визначених цілей* [9, с.102].

Зрозумівши процес впливу психологічного забезпечення мотивації майбутніх фахівців ОВС України, який є недостатньо вивченим, можна значно краще пояснити не тільки їх поведінку к процесі діяльності або в різних інших ситуаціях, а також і динаміку професійного становлення майбутніх фахівців.

Результати та їх обговорення. Досліджуючи психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх фахівців ОВС України для визначення мотиваційно професійного компоненту у структурі професійно важливих якостей, проведеного за методикою А.П. Москаленко «Вивчення професійно мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ», доводять, що для більшості респондентів (58 %) домінуючим є адекватний тип мотивації. Тобто для більшої кількості респондентів ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з реальною, суспільно значущою поведінкою особистості, яка відповідає вимогам професійного та етичного хара-

ктеру, які висуваються до професії правоохоронця [1, с.58].

Порівняльна характеристика середніх показників у типах мотивації доводить існування статистично значимих відмінностей у конформістському типі мотивації

серед курсантів факультетів КМ і ГБ (при $p \leq 0,01$) (див. табл. 5).

Також у конформістському типі мотивації існує тенденція до статистично значимих відмінностей серед курсантів КМ і СЛ (при $p \leq 0,08$), (див. табл. 6).

Таблиця 5. Порівняльна характеристика типів мотивації курсантів КМ і ГБ за методикою «Вивчення професійної мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ» А.П. Москаленко (x_{cp} , балів)

Тип мотивації	КМ (n = 32)	ГБ (n = 114)	t	p ≤
Адекватний тип	4,08±0,66	4,20±0,90	-0,73	–
Ситуаційний тип, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами	2,75±0,82	2,99±0,90	-1,36	–
Ситуаційний тип, пов'язаний з романтичною привабливістю професії	2,87±0,83	2,90±1,65	0,07	–
Конформістській тип	1,18±0,57	1,61±1,35	-2,65	0,01
Компенсаторний тип	3,15±0,98	2,76±0,94	2,06	0,04
Кримінальний тип	2,46±1,04	2,71±1,19	-1,08	–

Аналіз даних таблиці 5 дає змогу зробити висновок, що майбутні фахівці – курсанти ГБ ОВС України обирають майбутню професію під впливом референтної групи, норми якої для них є регулятором поведінки. Як зазначає А.П. Москаленко, такий тип мотивації спостерігається в осіб, які випадково опинилися на службі в

ОВС, а також у дітей представників юридичних професій. На думку автора, до конформістського типу належить також мотив прагнення не відстати від однолітків (наприклад однокласників), які обрали дану спеціальність, та зумовлений впливом зовнішнього середовища – будь-що отримати вищу освіту [2, с.58-59].

Таблиця 6. Порівняльна характеристика типів мотивації курсантів КМ і СЛ за методикою «Вивчення професійної мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ» А.П. Москаленко (x_{cp} , балів)

Тип мотивації	КМ (n = 32)	СЛ (n = 30)	t	p ≤
Адекватний тип	4,08±0,66	4,21±0,78	-0,69	–
Ситуаційний тип, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами	2,75±0,82	2,65±0,85	0,45	–
Ситуаційний тип, пов'язаний з романтичною привабливістю професії	2,87±0,83	2,87±1,02	0,01	–
Конформістській тип	1,18±0,57	1,45±0,62	-1,76	0,08
Компенсаторний тип	3,15±0,98	3,03±0,98	0,45	–
Кримінальний тип	2,46±1,04	2,87±0,86	-1,68	–

Дані таблиці 6 свідчать про те, що майбутні фахівці – курсанти СЛ ОВС України у порівнянні із курсантами КМ також є більш схильними до конформності у мотиваційній сфері. А от майбутні фахівці – курсанти КМ менш ніж інші респонденти піддаються впливу оточення під час здійснення вибору професії, є більш незалежними від думок друзів та родичів, мають власні наміри щодо своєї професійної діяльності.

Порівняльна характеристика середніх показників у типах мотивації доводить існування статистично значимих відмінностей у компенсаційному типі мотивації (при $p \leq 0,04$) серед майбутніх фахівців – курсантів КМ

та ГБ (див. табл. 5). Даний факт свідчить про те, що майбутні фахівці кримінальної міліції обирають професію працівника ОВС України задля того, щоб подолати у собі слабкі риси характеру через оволодіння професією, що вимагає мужності, самостійності, рішучості, витримки тощо.

У майбутніх фахівців – курсантів ГБ у порівнянні із курсантами СЛ наявна тенденція до статистично значимих відмінностей у ситуаційному типі професійної мотивації, пов'язаному з престижем професії та матеріальними стимулами (при $p \leq 0,06$), (див. табл. 7).

Таблиця 7. Порівняльна характеристика типів мотивації курсантів СЛ і ГБ за методикою «Вивчення професійної мотивації кандидатів на службу в органи внутрішніх справ» А.П. Москаленко (x_{cp} , балів)

Тип мотивації	СЛ (n = 30)	ГБ (n = 114)	t	p ≤
Адекватний тип	4,21±0,78	4,20±0,90	0,01	–
Ситуаційний тип, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами	2,65±0,85	2,99±0,90	-1,90	0,06
Ситуаційний тип, пов'язаний з романтичною привабливістю професії	2,87±1,02	2,90±1,65	-0,07	–
Конформістській тип	1,45±0,62	1,61±1,35	-0,64	–
Компенсаторний тип	3,03±0,98	2,76±0,94	1,43	–
Кримінальний тип	2,87±0,86	2,71±1,19	0,68	–

Дані таблиці 7 свідчать про те, що майбутні фахівці громадянської безпеки ОВС України обирали професію під впливом грошових та матеріально-побутових чинників, а також дотримуючись уявлень про те, що майбутня професія дасть їм змогу здобути впливовість, авторитетність та значущість в очах інших.

Висновки. Результати емпіричного дослідження свідчать про наявність статистично значимих відмінностей між майбутніми фахівцями – курсантами різних підрозділів ОВС України. Проведений аналіз дає змогу

зробити висновок, що мотивація є одним із важливих складових елементів структури професійно важливих якостей майбутніх фахівців, який при диференційованому підході, коли поряд із іншими тенденціями має місце адекватний тип мотивації, та при цілеспрямованому типі на мотиваційну систему особистості, адекватні мотиви в неї можуть стати домінуючими. Особливо це стосується осіб, у яких бажання продовжувати професійну династію підкріплене вираженими професійно важливими якостями та здібностями до діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Лозовецька В.Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: [монографія] / В.Т. Лозовецька. – К., 2012. – 2012 с.
- [2] Москаленко А.П. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція: [наук.-практ. посіб.] / [А.П. Москаленко, Д.О. Кобзін, А.А. Стародубцев; відп. ред. В. О. Соболев]. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – 98 с.
- [3] Посохова И.С., Александрова Н.А. Развитие профессионально важных качеств в контексте профессиональной социализации личности / И.С. Посохова, Н.А. Александрова // URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
- [4] Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 400 с.
- [5] Псыadlo Э.М. Комплексная система психофизиологического профессионального отбора судовых операторов : дисс. на соис. уч. степ. д.б.н. – Одесса, 2001. – 344 с.
- [6] Методи психодіагностики в системі професійного відбору. Методичний посібник / [Автор-укладач: В.В. Синявський; укладачі: Скульська В.Є., Міропольська М.А., Ортікова Н.В.] / [Під заг. ред. В.В. Синявського]. – Київ.: ДЦЗ, 2006. – 241 с.
- [7] Калініченко А.В. Мотивація та мотиваційний процес: сутність та поняття / А.В. Калініченко // Вісник економіки транспорту та промисловості. – 2013. – № 42. – С. 417-420.
- [8] Вельш А.Г. Управление на основе мотивации // Сб. ст. «Мотивация экономической деятельности» / [Под ред. С.С. Шаталина]. – М.: ВНИИСИ, 1980. – С. 18-22.
- [9] Смірнова О.М. Психологічні умови забезпечення гендерної рівності в діяльності органів внутрішніх справ України: [дис. на здоб. наук. ступ. к.п.н.] / О.М. Смірнова / ХНУВС. – Харків, 2015. – 215 с.

REFERENCES

- [1] Lozovetska, V.T. Professional orientation of youth in the modern labor market : [monograph] / V.T. Lozovetska. – K., 2012. – 2012 p.
- [2] Moskalenko, A.P. Professional motivation of police officers: study and correction: [sc.-pract. guidances.] / [A.P. Moskalenko, D.O. Kobzin, A.A. Starodubcev; ans. ed. V. Sobolev]. – Kh.: University of Internal Affairs, 1999. – 98 p.
- [3] Posokhova, I.S., Aleksandrova, N.A. Development of professionally important qualities in the context of professional socialization of the individual : / I.S. Posokhova, N.A. Alexandrov // URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
- [4] Klimov, E.A. Professional Psychology / E.A. Klimov. – M., 1996. – 400 p.
- [5] Psyadlo, E.M. A comprehensive system of professional psycho-physiological selection of ship operators : Diss. dr. boil. sc.. – Odessa, 2001. – 344 p.
- [6] Methods of psychological diagnostics system of professional selection. Toolkit / [author-comp: V.V. Sinyavsky; Authors: V.E. Skulska, M.A. Miropolska, N.V. Ortikova] / [Common ed. V.V. Sinyavsky]. – Kyiv.: SEC, 2006. – 241 p.
- [7] Kalinichenko, A.V. Motivation and motivational process: the nature and notion: / A.V. Kalinichenko // Bulletin of the economy, transport and industry. – 2013. – № 42. – P. 417-420.
- [8] Welsh, A.G. Management based on motivation // Coll. Art. «The motivation of economic activity» / [Ed. S.S. Shatalina]. – M.: VNIISI, 1980. – P. 18-22.
- [9] Smirnova, O.M. Psychological conditions of gender equality in the work of Internal Affairs of Ukraine : [Dis. cand. psychol. sc.] / O.M. Smirnova / HNUVS. – Kharkiv, 2015. – 215 p.

Analysis of motivation as a component of professionally important qualities of a future specialist**N. Nezhdanova**

Abstract. The article analyzes the motivational aspect as a component of professionally important qualities of a future specialist. As a result of the research that was conducted on the basis of theoretical understanding of a number of scientific works, the author provides a definition of "professionally important qualities of a future specialist", defines the structure of professionally important qualities of a future specialist, and on the basis of empirical research shows that motivation is a major aspect of the system of professionally important qualities and of the formation of professionalization of future specialists.

Keywords: *professionally important qualities, a future specialist, the structure of professionally important qualities of a future specialist, motivation*

Вивчення фрустрації молодших школярів методом лонгітюдного аналізу

С.А. Прахова*

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: svetlankaprakhova@gmail.com

Paper received 10.07.15; Revised 25.08.15; Accepted for publication 28.08.15.

Анотація. В статті представлено результати лонгітюдного дослідження феномену фрустрації серед учнів молодшого шкільного віку. Показана динаміка зміни типів і напрямків реакцій молодших школярів на фрустраційні ситуації протягом трьох років. Підтверджена думка про відносну стабільність реакцій на фрустрацію в рамках зазначеної вікової категорії. Зафіксована зміна в динаміці відповідей учнів на користь М-реакцій (за напрямком) та ED-реакцій – за типом ближче до третього року лонгітуду.

Ключові слова: феномен фрустрації, теорія фрустрації, детермінанти, фрустраційна ситуація, фрустраційна реакція, лонгітюдне дослідження

Постановка проблеми. Реалії життя та стрімкі зміни, що відбуваються в суспільстві вимагають від сучасної людини уміння адаптуватися та трансформувати свою поведінку під нові задані умови. Однак насичене фрустраційними ситуаціями сьогодення ускладнює ці процеси, а інколи і унеможлиблює безперешкодну реалізацію закладеного потенціалу, життєвих планів та значущих цілей особистості. На фоні цього особливої актуальності набуває дослідження різних проявів фрустрації, яка вже давно стала невід'ємною частиною соціального буття.

Аналіз основних досліджень. У сучасній психологічній науці зустрічаються різні підходи до трактування феномену фрустрації, який і досі характеризується неоднозначністю та суперечливістю тлумачень. Зазначене термінологічне різноманіття і категоріальна невизначеність наглядно демонструє, що робота по створенню єдиної теорії фрустрації ще далека від свого завершення. Більшість існуючих концепцій апелює до тих підходів, які були створені ще в першій третині ХХ ст. в рамках західноєвропейської та американської психологічної думки. Зокрема це евристична теорія С. Розенцвейга [8] і ряд теорій в рамках біхевіоризму: «фрустрація-агресія» (Дж. Доллард, Н. Міллер, Л. Дуб, О. Маурер, Д. Сірс [6]), «фрустрація-регресія» (Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін [5]), «фрустрація-фіксація» (Н. Майер [7]). Серед радянських психологів середини ХХ ст. важливий вклад у дослідження феномену фрустрації в контексті розгляду психічних станів зробив М. Левітов [4]. В останні десятиріччя проблема фрустрації знов зайняла достойне місце серед психологічних доробків. Однак помітним є зміщення ракурсу досліджень з систематичної роботи над створенням цілісної теорії фрустрації на міждисциплінарний та вузькоспеціалізований аналіз зазначеного психологічного явища.

Актуальність проблеми, потреби практики та необхідність поглиблення знань про феномен фрустрації та її чинники зумовили вибір мети та програми нашого емпіричного дослідження. В зв'язку з цим нашою метою стало здійснення порівняльного аналізу впливу вікових особливостей на характер фрустраційних реакцій учнів молодшого шкільного віку методом лонгітюдного дослідження. Обраний нами метод дав можливість виявити приховані тенденції та перевірити припущення про часову динаміку змін психологічних показників фрустрації молодших школярів. Фактор часу при цьому виступає аналогом незалежної змінної, яка на наш погляд є однією з важливих детермінант фрустрації.

Матеріали і методи. Лонгітюдне дослідження було розпочато на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 у 2011 навчальному році. Загальну вибірку склали 30 учнів (2003 року народження) Однак в силу об'єктивних і суб'єктивних причин п'ятьох учнів довелося виключити з загального списку респондентів. Тому, кількість учнів, які пройшли три діагностичні зрізи (з 2011 по 2013 рр.) склали 25 чоловік. У рамках зазначеного емпіричного дослідження ми вивчали одну і ту саму вибірку молодших школярів у процесі їх учбової діяльності один раз на рік з відповідною фіксацією (без додаткового втручання) динаміки змін їх реакцій на фрустраційні ситуації. В якості основної методики для вивчення фрустрації ми використали класичний варіант малонкової методики вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга «Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Stydy» (в адаптації Н.В. Тарабриної, 1984).

Стимулюючим матеріалом тесту є 24 схематичні контурні малюнки із зображенням різних за змістовим наповненням фруструючих ситуацій, що відтворюють розповсюджені сценарії повсякденного життя людини. В нашому дослідженні ми використали дитячу форму методики, яка відрізняється одна від дорослої за змістом представлених ситуацій, які є адаптованими для сприймання учнями молодшого шкільного віку. Процес обробки отриманих даних пройшов декілька стадій: підрахунок кількості реакцій (за типами і напрямком); побудова профілів учнів; визначення зразків; аналіз наявних тенденцій; інтерпретація результатів.

Особливу цінність при цьому мало визначення сумарного профілю, який розглядається як основний показник, що відображає характерний для певної особи спосіб реагування на фруструючу ситуацію і в нормі має бути представлений пропорційним співвідношенням всіх типів і напрямків фрустраційних реакцій. Загальна оцінка окремих категорій доповнювалася характеристикою по окремих факторам, що дозволило визначити вклад кожного з них в сумарний показник і описати способи специфічного реагування в ситуаціях перепони або звинувачення. Підвищення або зниження оцінки по одній з категорій може бути пов'язане з завищенням (або відповідно заниженням) одного або декількох складових її факторів [1].

За напрямком фрустраційні реакції поділяються на: а) екстрапунітивні (extrapunitive) – реакції спрямовані на живе або не живе оточення в яких засуджується зовнішня причина фрустрації, або підкреслюється ступінь фруструючої ситуації; в комплексі з самозахисним типом заперечується власна вина особи у виникненні

проблеми; б) інтропунітивні (intropunitive) – реакції спрямовані на самого себе з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, яка виникла; у зв'язці з перешкоджаюче-домінантним типом ситуація по суті розглядається як благо. У відповідях може підкреслюватися причетність суб'єкта до фрустрації іншої особи; в) імпунітивні (impunitive) реакції є такими в яких фруструюча ситуація розглядається як щось несуттєве та незначне, тобто те, що може минути з плином часу само собою; звинувачення оточуючих осіб або самого себе – повністю відсутнє [2].

За типом фрустраційного реагування реакції за методикою С. Розенцвейга також поділяються на три групи: перешкоджаюче-домінантні (obstacle dominance) – перешкоди, що викликають фрустрацію, акцентують-

ся незалежно від їх оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих; б) самозахисні (ego defence) – активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, спрямована на захист свого «Я»; в) потребово-наполегливі (necessary persistent) – постійна потреба знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі заклику про допомогу від інших осіб або прийняття на себе зобов'язання самостійно розв'язати ситуацію [1].

Результати дослідження. Результати комплексно-лонгітудного дослідження вибірки учнів молодшого шкільного віку (рис. 1.) свідчать про наявність тенденції до змін (в період з 2011 (2 клас) по 2013 (4 клас) рр.) в напрямку збільшення кількості реакцій в імпунітивній манері (за напрямком) і самозахисній (за типом).

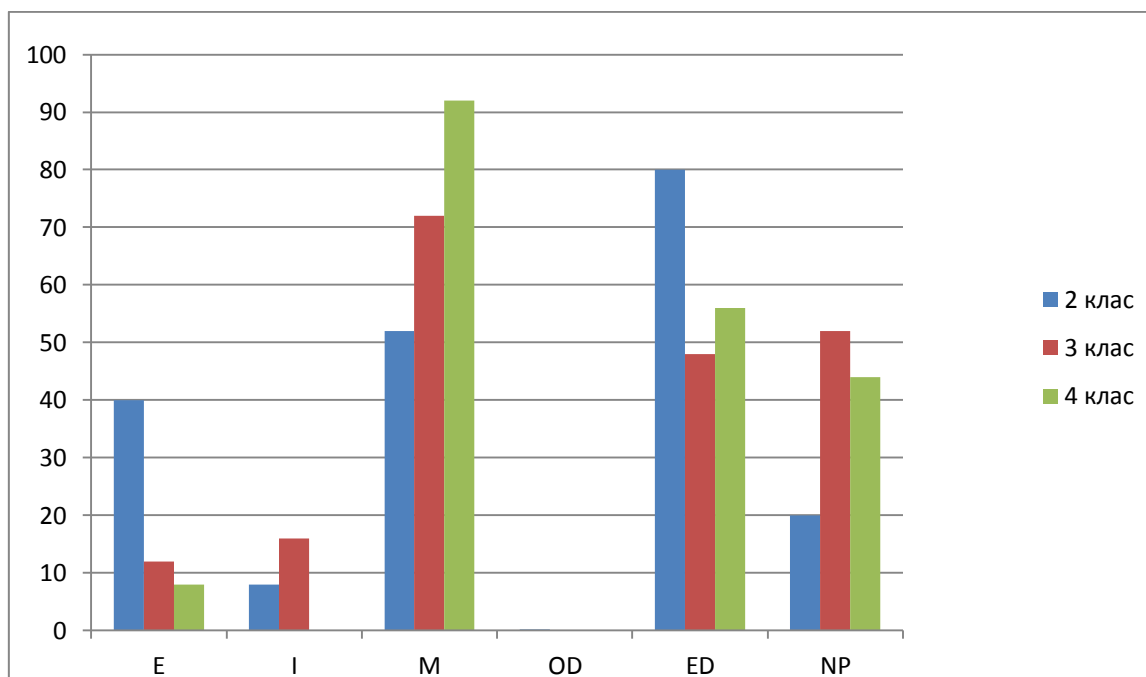


Рис. 1. Порівняльний аналіз типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого шкільного віку протягом трьох років

Отримані цифрові дані за методикою С. Розенцвейга були переведені у відповідний відсотковий еквівалент (окремо по кожному класу) і проаналізовані за типами та напрямками реакцій в цілому. Як видно з представленої діаграми екстрапунітивні реакції протягом років змінювалися в напрямку їх заміщення на імпунітивні (E-реакції: 2 кл. – 40%, 3 кл. – 12%, 4 кл. – 8%; M-реакції: 2 кл. – 52%, 3 кл. – 72%, 4 кл. – 92%). Такий показник свідчить про те, що для учнів молодшого шкільного віку притаманна тенденція до розгляду фрустраційних ситуацій, як таких, що не мають надто важливого значення і не вимагають звинувачення жодної зі сторін. За типами реакцій наявний курс до попереминого переважаючого самозахисних і потребово-наполегливих реакцій (ED-реакції: 2 кл. – 80%, 3 кл. – 48%, 4 кл. – 56%; NP-реакції: 2 кл. – 20%, 3 кл. – 52%, 4 кл. – 44%). При цьому в 2-му класі абсолютну більшість займають ED-реакції, а в 3-му та 4-му класах - ED та NP реакції є приблизно однаковими. Такі показники говорять про відносну конструктивність профілю учнів молодшого шкільного віку.

При цьому серед напрямків реакцій в представленій вибірці учнів майже відсутні профілі з переважаючим

I-реакції (2 кл. – 8%, 3 кл. – 16%, 4 кл. – 0%), що вказує на те, що молодші школярі тільки в незначній мірі схильні до звинувачення себе в деструктивних наслідках фрустраційної ситуації. Доречним, на наш погляд, бачиться обмовка про зв'язок фрустрації і тривожності. Оскільки в наших попередніх експериментальних дослідженнях було встановлено, що учні які мають високий рівень тривожності схильні відповідати на фрустраційні ситуації саме в імпунітивній манері.

В процесі більш детального аналізу профілів і відповідних паттернів (в залежності від ситуацій обвинувачення і перепони) представленій вибірці молодших школярів ми розділили їх на три групи: 1) учні профіль яких залишався незмінним протягом трьох років за напрямком реакцій; 2) учні профіль яких залишався незмінним за типом реакцій; 2) учні профіль яких коливався за типами і напрямками реакцій.

До першої групи увійшли 44% учнів, що бачиться нам достатньо показовим в плані валідності і достовірності отриманих даних. При цьому у 40% представників групи переважають M-реакції і тільки 4% складають E-реакції. Ці дані свідчать про підтвердження

вже зазначеної вище думки про важливу роль вікової детермінанти у реакціях на фрустраційні ситуації.

Другу групу склали учні, які виявили стабільність у типах фрустраційного реагування (56%). В середині цієї вибірки 16% складають NP-реакції і 40% – ED-реакції. Ці цифри є показовими, оскільки доводять той факт, що для молодшого шкільного віку ED-реакції є такими ж переважаючими, як і M-реакції. Представлені дані мають обов'язково враховуватися при плануванні будь-якої колекційної роботи з молодшими школярами.

Третя ж група учнів (56%) – це ті, які змінювали тип і напрямок відповідей на фрустраційні ситуації протягом всього часу, коли проводилося дослідження. Спільним у їх профілях є загальна тенденція до домінування M-реакцій в 4-му класі, які в середині цієї групи склали аж 52%.

Отже представлені у таблиці 1. цифрові і відсоткові дані є підставою для формулювання умовиводу відносно того, що фрустрація в молодшому шкільному віці значною мірою залежить від вікової детермінанти.

Таблиця 1. Результати дослідження фрустраційних реакцій молодших школярів протягом трьох навчальних років

	2 клас		3 клас		4 клас	
	кількість	відсоток	кількість	відсоток	кількість	відсоток
E	10	40 %	3	12 %	2	8 %
I	2	8 %	4	16 %	0	0 %
M	13	52 %	18	72 %	23	92 %
OD	0	0 %	0	0 %	0	0 %
ED	20	80 %	12	48 %	14	56 %
NP	5	20 %	13	52 %	11	44 %

Висновки. Отже, результати нашого лонгitudного дослідження дали можливість побачити динаміку зміни типів і напрямків реакцій молодших школярів на фрустраційні ситуації протягом тривалого проміжку часу (3 роки). В цілому, отримані дані підтвердили висунуту гіпотезу про те, що реакції учнів молодшого шкільного віку на фрустраційні ситуації залишаються відносно стабільними в рамках своєї вікової категорії (що робить отримані результати цінними для подальшого порівняльного аналізу з іншими віковими гру-

пами). Однак, при цьому, ми зафіксували певну зміну в динаміці відповідей учнів ближче до третього року лонгitudу, коли абсолютно переважаючими стали M-реакції (за напрямком) і ED-реакції (за типом). В подальшому ми плануємо опублікувати результати порівняльних лонгitudних досліджень серед учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки), що в результаті дасть можливість для визначення чинників, які є основними при виникненні стану фрустрації.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Данилова Е.Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. – М. : Московский городской психолого-медико-санитарный центр, 1997. – 102 с.
- [2] Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 176 с.
- [3] Корнилов С.А. Лонгitudные исследования: теория и методы // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 4. – С. 101-116.
- [4] Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
- [5] Barker, R. Frustration and regression: an experiment with young children / R. Barker, T. Dembo, K. Lewin. – Studies in topological and vector psychology II. University of Iowa Press, 1941. – 314 p.
- [6] Dollard, J. Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Mowrer, R. Sears. – New Haven. : Yale University Press, 1939. – 213 p.
- [7] Maier, N. The role of frustration in social movements / N. Maier // Psychological Review, 1942. – Vol. 49. – № 6. – P. 586–599.
- [8] Rosenzweig, S. Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression / S. Rosenzweig // Psychological Review. – 1941. – Vol. 48. – № 4. – P. 347–349.

REFERENCES

- [1] Danilova, E.E. Children test "picturesque frustration" S. Rosenzweig. A Practical Guide. – M. : Moscow State Psychological-Health center, 1997. – 102 p.
- [2] Dermanova, I.B. Diagnosis emotional and moral development / I.B. Dermanova. – SPb. : Rech', 2002. – 176 p.
- [3] Kornilov, S.A. Longitudinal studies: Theory and Methods // Experimental Psychology. – 2011. – Vol. 4. – № 4. – P. 101-116.
- [4] Levitov, N. D. Frustration as a type of mental states / N.D. Levitov // Voprosy psihologii. – 1967. – № 6. – P. 118–129.
- [5] Barker, R. Frustration and regression: an experiment with young children / R. Barker, T. Dembo, K. Lewin. – Studies in topological and vector psychology II. University of Iowa Press, 1941. – 314 p.
- [6] Dollard, J. Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Mowrer, R. Sears. – New Haven. : Yale University Press, 1939. – 213 p.
- [7] Maier, N. The role of frustration in social movements / N. Maier // Psychological Review, 1942. – Vol. 49. – № 6. – P. 586–599.
- [8] Rosenzweig, S. Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression / S. Rosenzweig // Psychological Review. – 1941. – Vol. 48. – № 4. – P. 347–349.

The study of frustration of primary school students by the method of longitudinal analysis

S.A. Prahova

Abstract. The article presents the results of longitudinal research of the frustration phenomenon among primary school students. It is showed the dynamic of changes of types and directions of reactions of primary school students in frustration situation for three years. It is confirmed the idea of the relative stability of reactions to frustration within the specified age category. It is reported the change in the dynamics of the responses of students for M-reactions (in direction) and ED-reactions – in the type closer to the third year of longitude.

Keywords: the phenomenon of frustration, frustration theory, determinants, frustration situation, frustration reaction, longitudinal study

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