

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

3 (03) грудень 2014

Наукове періодичне видання
**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

3 (03) грудень 2014

Редактор, коректор – Навацький Р. П.

Верстка-дизайн – Клінова С. М.

Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках журналу фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, несуть автори опублікованих матеріалів. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19871-9671 Р від 17.04.2013 р.

Засновник журналу: ГО «Львівська педагогічна спільнота»

© ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014

© Автори наукових статей, 2014

© Дизайн, Клінова С. М., 2014

ЗМІСТ

Айстраханов Д. Д.

Задачі моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.....6

Багнюк Н. В.

Проблема професіоналізації майбутніх вихователів: теоретичний аспект.....13

Барладин А. В.

Самосвідомість та самоствалення як теоретичні концепти сучасної психології.....16

Білоцерковець М. А.

Діагностичні процедури контролю та оцінювання у визначенні рівня освоєння нових теоретичних знань.....20

Бондаренко І. М., Лоха А. А., Бондаренко О. А.

Психолого-педагогічні засади з розвитку творчих здібностей в системі підготовки вчителів..... 24

Візнюк В. В.

Лідерство як підструктура компоненту професійної надійності майбутніх керівників навчальних закладів.....29

Гнидюк О. П., Гнидюк О. Я.

Методичні рекомендації науково-педагогічному складу щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення.....33

Гончарова Л. А.

План групових занять формувального експерименту розвитку творчої активності людей похилого віку..... 39

Данильченко Т. В.

Місце суб'єктивного соціального благополуччя в системі психологічних категорій.....46

Демір М. І.

Когнітивно-операційний компонент інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.....57

Дяченко М. Д.

Теоретичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»62

Іваненко І. В.

Сутність та структура дослідницької компетентності наукових кадрів..... 69

Карпенко С. Б.

Трансформація личности в результаті воєнного опыта (размышления волонтера).....73

Катревич Л. В. Методи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в університетах Великобританії.....	76
Ковальчук І. І. Вплив дидактичної гри на інтелектуальну діяльність розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект.....	82
Кордонська А. В., Дрючило О. А. Виховання патріотизму – актуальне завдання сучасної педагогіки.....	87
Кравчук О. А. Формування мультикультурного виховання у ВНЗ та теоретичні основи системи вправ для мультилінгвальної компетенції.....	91
Криволап О. Ю. Створення професійно-творчого освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	94
Кучменко О. М., Касперський А. В. Лабораторні роботи технічного характеру як чинник активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій при навчанні загальної фізики.....	98
Лагунова Г. В. Формування професійної культури майбутніх художників театрально-декораційного мистецтва засобами художньої обробки тканин.....	103
Ларюкова К. О. Креативність у структурі особистості студентів-програмістів.....	108
Литвинова Т. Д. Гуманітизація освіти: проблеми і перспективи.....	116
Лісніченко Ю. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.....	119
Лотоцька Ю. М. Створення віртуальних освітніх просторів.....	123
Мельник Н. О., Никоненко І. О., Чайковський Ю. Б. Порівняльний аналіз адаптаційних особливостей студентів-медиків першого курсу у 2012 та 2014 роках.....	130
Мироненко Г. В. Проблема стилів взаємодії особистості з медіареальністю в контексті психології часу.....	135

Мироненко Г. В. Кінотренінг: ресурс особистісного розвитку.....	144
Надвинична Т. Л. Використання інтерактивних методів при здійсненні психопрофілактичних заходів фахівцями психологічної служби університету.....	147
Павлів О. В. Савецкі чалавек як тып асобы ў постсавецкім грамадстве	152
Парфенюк В. О. Професійне самовдосконалення і саморозвиток майбутніх соціальних педагогів.....	155
Потієнко М. О. Особливості форм навчання педагогічної діяльності при формуванні креативності студентів-філологів.....	159
Прокоф'єва О. О. Особливості викладання дисципліни «психодрама».....	163
Розіна Н. В. Використання активних методів навчання при формуванні соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ.....	172
Рокосовик Н. В. Особливості організації програм підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії.....	179
Соцька І. В. Особливості застосування технології кейсового навчання у формуванні готовності молодих вчителів до вирішення професійних задач.....	185
Ставицький О. О. Вікові характеристики психології комплексу гандикапу.....	189
Сухіна І. В. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом.....	194
Тарасенко А. І. Психологічне забезпечення працездатності фахівців-металургів.....	201
Чала А. О. Морально-психологічна готовність до сімейного життя старшокласників.....	205
Щербина-Прилука В. М. Соціально-психологічні аспекти насилля над дитиною та подолання наслідків...	211
Ярмак В. В. Організаційна культура як психолого-акмеологічний чинник управління професійним розвитком педагогічного колективу.....	217

Айстраханов Д. Д.

кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

ЗАДАЧІ МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

В роботі розглянуто задачу моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як методологічну, теоретичну та методичну проблему моделювання педагогічних систем, процесів і явищ, а саме системи професійно-технічної освіти, запропоновано шляхи її розв'язання, визначені практичні результати та їх наукове значення.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, моделювання, професійна підготовка, професійний стандарт, професійна компетентність, зміст професійної підготовки, управління, теорія.

В работе рассмотрена задача моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля в качестве методологической, теоретической и методической проблемы моделирования педагогических систем, процессов и явлений, а именно системы профессионально-технического образования, предложены пути ее решения, определены практические результаты и их научное значение.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, моделирование, профессиональная подготовка, профессиональный стандарт, профессиональная компетентность, содержание профессиональной подготовки, управления, теория.

We consider the problem of modeling the content of training skilled workers engineering profile as methodological, theoretical and methodological problem of modeling educational systems, processes and phenomena, such as vocational education, the ways of its solution by practical results and their scientific value.

Key words: vocational education, modeling, training, professional standards, professional competence, training content, management theory.

Введення. Різноманітність сучасних підприємств обумовлює потребу в таких кваліфікованих робітниках, які компетентні в обраній сфері професійної діяльності. Сьогодні ринок праці вимагає чіткого визначення професійної компетентності кваліфікованих робітників різних секторів економіки. Крім того, саме кваліфікований робітник є точкою перетину різних економічних і, відповідно, політичних інтересів. Так, для нашої держави – це стабільна база оподаткування, паросток середнього класу; для роботодавця – джерело прибутку; з точки зору марксистсько-ленінської філософії – соціальна база вірогідних соціалістичних революцій, провідний клас комуністичних суспільств та основна форма існування людства у його посткомуністичній історії. Перехід від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва, бурхливий розвиток інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема впровадження сучасних технологій виробництва по-

требують відповідних змін щодо підготовки кваліфікованих кадрів для машинобудування – ключової галузі економіки, її станового хребта.

Вищезазначене потребує при підготовці кваліфікованих робітників машинобудівного профілю застосовувати компетентнісний підхід. У педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: розуміння поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (О.М. Дахін, Д.Б. Ельконін, Дж. Равен, П.І. Третьяков, С.О. Шишов та ін.), розкриття змісту цього поняття (А.К. Маркова, В.І. Свистун, В.В. Ягупов та ін.), моделювання процесу формування (В.М. Введенський, В.О. Болотов, В.В. Серіков та ін.), визначення основних видів професійної компетентності (І.О. Зимня, Г.К. Селевко, П.І. Третьяков, Т.І. Шамова, В.В. Ягупов та ін.), формування її різних видів у майбутніх фахівців, а також педагогів системи ПТО (В.В. Баркасі,

С.О. Демченко, О.А. Дубасенюк, Г.В. Сльникова, О.І. Мармаза, Т.М. Мацевко, І.Б. Міщенко, М.Р. Мруга, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.І. Свистун, В.А. Семиченко, Л.О. Троєльнікова, Л.Л. Хоружа, Л.І. Шевчук, І.М. Чемерис, В. С. Федина, О.О. Юртаєва тощо) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В.П. Бездухов, В.О. Болотов, Т.В. Добутько, Д.Б. Ельконін, І.О. Зимня, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, В.В. Серіков тощо).

Крім того, в останні десятиліття доволі часто почав застосовуватись у педагогічних дослідженнях метод моделювання. І це не випадково, оскільки моделювання являє собою одну з ключових технологій системного аналізу при дослідженні складних, багатоеlementних і поліструктурних систем, функціонування яких визначається великою кількістю внутрішніх і зовнішніх чинників.

На важливість ряду питань, що мають концептуальне значення для досліджень у гуманістичних системах, звертали увагу математики і фізики (В.І. Добренков, О.А. Самарський, О.П. Михайлов, М.М. Мойсеєв, Р. Пайерлс), статистики (Д.О. Новіков, П.О. Сорокін, О.І. Орлов та інші), соціологи (Г.С. Багигін, С.Л. Блюмін, І.А. Шуйкова, Ю.М. Плотинський, В.В. Семенова, Ю.М. Толстова) та інші фахівці, яким довелося вивчати різні аспекти моделювання в соціокультурному просторі (В.В. Артюхін, О.М. Горбань, Р.Г. Хлібопрос, О.І. Ларичев, М.І. Лазарєв).

Дослідженням особливостей моделювання об'єктів в освітньому просторі присвячені як роботи загального характеру (М.І. Грабарь, К.О. Краснянська, І.В. Гребеньов, Є.В. Чупрунов, Л.Б. Ітельсон, С.М. Маркова, В.І. Михеєв, А.О. Остапенко, В.В. Щіпанов), так і роботи, в яких пропонуються моделі змісту навчання (А.С. Гембарук, О.В. Каткова, Л.Ю. Новицька, С.П. Шкуріна), педагогічних і освітніх систем (М.І. Запрудський, М.С. Ігнатенко, Д.Г. Левитес, О.П. Мешанінов, А.О. Нестеренко, Є.М. Павлютенков), освітніх середовищ (Є.В. Лапочкін, В.М. Мантиков, В.А. Ясвін), а також окремих процесів (Н.П. Вінайкіна, К. Копаниця, В.А. Семиченко) і технологій

(О.М. Спирін, О.Л. Харчевнікова та інші). Різні аспекти моделювання компетентностей і компетенцій розглядаються в роботах Дж. Равена, С. Уїддетта, С. Холліфорд, А.В. Дабагян, М.Ш. Магомед-Емінова, І.О. Зимньої, Е.А. Лодатко, О.П. Денисової, В.В. Ягупова, О.М. Яригіна та інших. У педагогічній літературі підкреслюється важливість застосування моделювання в навчальному процесі (А.О. Вербицький, Л.Г. Семушина, О.М. Дахін, В.І. Загв'язінській та ін.).

Проте, починаючи з 2004 року по 2014 рік в Україні за спеціальністю 13.00.04. – «Теорія та методика професійної освіти» захищено понад 108 дисертаційних робіт, в описі яких присутні **Ключові слова:** «зміст» «професійної» «підготовки», з них 19 докторських робіт, з яких різним аспектам підготовки педагогів присвячено 12 робіт, фахівцям інших спеціальностей – 7 робіт, серед яких, з точки зору даного дослідження, варто виділити дослідження В.К. Федорченко (підготовка фахівців для сфери туризму), А.П. Конох (професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах), М.М. Козяр (професійна підготовка особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій), О.В. Матвієнко (підготовка спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою), В.Г. Моторіної (професійна підготовка майбутніх учителів математики). Така ситуація цілком зрозуміла, оскільки майбутній фахівець, як результат функціонування педагогічної системи, напряду залежить від педагогів. Відмітимо також роботу Н.М. Собчак, присвячену дослідженню змісту та форми професійної підготовки соціальних працівників у системі непевної освіти США та дослідження та Козак Н.В. (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)).

Таким чином, аналіз наукових праць [1] засвідчує відсутність цілісного, системного, ґрунтового дослідження проблеми моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Постановка задачі. Мета дослідження – озброїти науковців-педагогів ідеями, ме-

тодами, способами розв'язування широких класів задач моделювання педагогічних систем і процесів в інтересах людини, оскільки виховання людини не можна довіряти автоматичним кібернетичним системам, яке стає реальністю у світлі останніх успіхів по створенню штучного інтелекту.

Результати. Вивчення вимог до змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю в сучасних умовах і методів оцінювання ефективності результатів її формування, методів дослідження педагогічного явища (об'єкта і процесу), досягнень застосування моделювання взагалі та математичного моделювання, зокрема в педагогіці та інших предметних областях, дало змогу виявити низку суперечностей між:

- переходом від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва, бурхливим розвитком інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема впровадженням новітніх технологій виробництва у машинобудуванні та потребою відповідних змін щодо компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю;

- можливостями моделювання та масштабами й результатами його застосування до дослідження педагогічних явищ взагалі та результатами його застосування до моделювання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців та кваліфікованих робітників машинобудівного профілю зокрема;

- різноманіттям підходів до моделювання професійної компетентності фахівців як результату професійної підготовки та необхідністю використання універсальної методології їх моделювання;

- широким розповсюдженням компетентнісного підходу в системі професійної освіти і відсутністю теорії моделей професійної компетентності майбутнього фахівця та відповідного їм змісту професійної підготовки;

- нечіткістю, розпливчатістю педагогічних понять та необхідністю застосування механізмів кількісних вимірів педагогічних об'єктів та процесів;

- існуючими системами тестування окремих якостей, що зводять складне явище професійної освіти до сукупності показників, і

необхідністю оцінювання їх, по усій повноті властивостей, з точки зору ефективності функціонування системи професійно-технічної освіти як складового елементу суспільства;

- динамічним, багатограним, біопсихосоціальним характером об'єктів науково-педагогічних досліджень та статичним характером її дослідження;

- описовим характером досліджень об'єктів науково-педагогічних досліджень та необхідністю застосування кількісних методів оцінювання з використанням тих чи інших засобів статистичного аналізу, виявлення причинно-наслідкових залежностей та особливостей досліджуваного педагогічного явища, наявністю критеріїв і засобів, які б дозволяли визначати «рівень» досягнення поставлених цілей, вимірювати результати реалізації процесів, визначати кількісні оцінки педагогічних феноменів, особистісних здобутків суб'єктів педагогічного процесу.

Провідною ідеєю роботи є положення про те що, одним з потужних засобів дослідження, створення, впровадження та застосування якісного змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зокрема кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як ядра та критерію ефективності функціонування системи професійно-технічної освіти є його моделювання, а саме формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би при цьому комплексно вимірювати та оцінювати систему професійної підготовки майбутніх фахівців, відстежувати ті характеристики, які відіграють роль визначальних у моделях системи професійно-технічної освіти та її елементів і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу, що вимагає застосування сучасних досягнень різних галузей науки, зокрема математики, кібернетики та статистики.

Відповідно до мети дослідження визначено такі задачі:

1. Проаналізувати методологічні, теоретичні та методичні засади моделювання завдань професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних дослідженнях та визначити його проблеми у педагогічній теорії та практиці на основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних вчених.

2. На основі вивчення наукових джерел з теорії та емпіричного досвіду моделювання об'єктів різної природи обґрунтувати завдання, принципи та функції моделювання педагогічних систем і процесів.

3. Розробити теорію моделювання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців як частину загального методу пізнання, який орієнтований на специфічні феномени професійно-технічної освіти, а саме розробити теорії:

– моделей професійної компетентності майбутніх фахівців на прикладі кваліфікованих робітників машинобудівного профілю (визначити сутність поняття «професійна компетентність кваліфікованого робітника машинобудівного профілю», структуру, показники та рівні сформованості професійної компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю, формалізувати професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, сформулювати задачі діагностування, дослідження, планування, оптимізації та прогнозування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та запропонувати методи їх розв'язання) як ядра моделей майбутнього фахівця, основного результату та критерію ефективності функціонування професійно-технічної освіти як складної, керованої та відкритої системи;

– моделей функціонування системи професійно-технічної освіти як відкритої системи з точки зору виконання завдань підготовки кваліфікованих робітників;

4. Дослідити інформаційне, методичне та програмне забезпечення моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

5. Розробити організаційно-методичні основи моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, а саме дослідити питання:

– модельні рішення як підґрунтя прийняття управлінських рішень у професійно-технічній освіті;

– вплив модельних рішень на формування професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю (або іншими словами

ефективність системи професійно-технічної освіти як відкритої системи).

Концепція дослідження визначає теоретико-методологічні засади моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю і містить такі концепти:

1. Підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців зокрема кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як результату функціонування системи професійної освіти (складної, керованої та відкритої системи) завдяки використанню науково-обґрунтованого змісту їх професійної підготовки в сучасних соціально-економічних умовах можливе за умови його дослідження, створення та застосування не безпосередньо, а через моделювання і в процесі моделювання функціонування професійно-технічної освіти як складної, керованої та відкритої системи, що дозволяє виокремлювати з сукупності характеристик поодинокі характеристики та досліджувати їх із застосуванням відомих чи спеціально розроблених методик.

2. Визначення сутності, структури професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, а також критеріїв, показників сформованості і рівнів її оцінювання дозволить визначити шляхи, засоби, форми та методи формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

3. Моделювання професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як системи взаємодіючих елементів (професійна компетентність, зміст професійної підготовки, професійний стандарт) передбачає її формалізацію для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації та розробки механізмів керування (впливу) якісно різними «сторонами» професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, яка є основою моделі майбутнього фахівця.

4. Багатогранність об'єкта дослідження та його прояву в реальності породжує складність його формалізації, що потребує високого рівня абстрагування, який можливий при використанні власне математичних методів моделювання.

5. Моделі змісту професійної підготовки та інші моделі, які функціонально з ними пов'язані, зокрема моделі професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, мають шанс на апробацію і практичне «виживання» в умовах реального навчально-виховного процесу лише за умови достатньої загальності досліджуваних змістовних і структурно-процесуальних компонентів і для своєї побудови та дослідження вимагають застосування різних методологічних, теоретичних та методичних підходів сучасної наукової думки.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що методологічні та теоретичні засади моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю сприятимуть підвищенню вірогідності та ефективності наукових досліджень, покращенню організації навчально-виховного процесу та навчання, що забезпечить якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у довгостроковій перспективі, оскільки вона є системою «з запізненням» (інерційною системою), що в перспективі вимагає застосування лагових моделей. Застосування сучасних досягнень різних галузей науки при моделюванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю повинне забезпечити інформативність побудованих моделей, зручність користування ними, їх несуперечність іншим об'єктам системи професійно-технічної освіти, удосконалити механізми управління ходом навчального процесу через вплив на окремі їх компоненти. Побудовані моделі на базі різних математичних об'єктів в подальшому не виключають можливість відмінних їх інтерпретацій і розробки на цій основі різних (в певному розумінні) технологій реалізації модельних рішень.

Висновки. Таким чином, автор сподівається та задалегідь вдячний за спростування цих тверджень, що наукова новизна одержаних результатів буде полягати в тому, що:

– вперше на основі вивчення наукових джерел, теорії та емпіричного досвіду моделювання різних об'єктів створено універсальну методологію моделювання педагогічних систем і процесів: обґрунтовано завдання,

принципи та функції моделювання; наведено алгоритм моделювання тощо;

– вперше розроблено теорію моделювання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців на прикладі кваліфікованих робітників машинобудівного профілю як частину загального методу пізнання, який орієнтований на специфічні феномени професійно-технічної освіти, а саме розроблено феноменологічні та гіпотетико-дедуктивні (математичні на базі лінійних алгебраїчних рівнянь та їх систем) теорії:

1. Моделей професійної компетентності майбутніх фахівців на прикладі кваліфікованих робітників машинобудівного профілю (визначено сутність поняття «професійна компетентність кваліфікованого робітника машинобудівного профілю», структуру, показники та рівні сформованості професійної компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю, формалізовано професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, сформульовано задачі діагностування, дослідження, планування, оптимізації та прогнозування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та запропоновано методи їх розв'язання та розглянуто можливість імплантації в моделі факторів економічного, культурологічного та ін. характеру [2]) як ядра моделей майбутнього фахівця, основного результату та критерію ефективності функціонування професійно-технічної освіти як складної [3], керованої та відкритої системи;

2. Економіко-математичних моделей функціонування системи професійно-технічної освіти як відкритої системи з точки зору виконання завдань професійної підготовки кваліфікованих робітників [4–6].

– удосконалено організаційно-методичні основи моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, а саме досліджено питання: 1) модельні рішення як підґрунтя прийняття управлінських рішень у професійно-технічній освіті [7, 8] та проаналізовано можливості автоматизації процесів моделювання [9]; 2) вплив модельних рішень на формування професійної

компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів машинобудівного профілю як критерій ефективності професійно-технічної освіти завдяки підвищенню якості змісту професійної підготовки;

– розроблено методики оцінювання, дослідження, планування, оптимізації та прогнозування професійної компетентності майбутніх фахівців на рівнях «випускник – група – ПТНЗ – регіон – держава» на базі ідеології побудови таксономічних показників та інших математичних методів;

– застосовано методи мінімізації кількості елементів моделей; експертних оцінок вагових коефіцієнтів побудованих моделей; побудовано лінійні регресійні та симульативні (статичні та динамічні) моделі взаємозв'язку елементів побудованих моделей.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що буде:

– забезпечено можливість створення такого науково-обгрунтованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, який відповідає необхідному заданому рівню їх професійної компетентності у відповідності заданому професійному стандарту;

– забезпечено можливість комплексного та синхронізованого удосконалення ключових елементів «професійний стандарт», «профе-

сійна компетентність», «зміст професійної підготовки» при підготовці майбутніх фахівців в разі внесення змін хоча б в один з елементів всієї системи функціонування професійно-технічної освіти;

– забезпечено можливість вибору з несутеречливих моделей, перерахованих вище, кращої, тобто тієї, яка б максимально забезпечувала адекватність (вірогідність) відбиття нею тих властивостей об'єкта моделювання, що цікавлять дослідника;

– забезпечено можливість комплексної кількісної оцінки професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та інших характеристик на різних рівнях «випускник – група – ПТНЗ – регіон – держава»;

– забезпечено якісне та кількісне дослідження системи професійно-технічної освіти та її компонент на базі лінійних та симульативних моделей;

– інтерпретація результатів моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю з позицій системного підходу сприяє розробленню практичних рекомендацій для оптимізації педагогічного процесу та прийняття відповідних науково-обгрунтованих управлінських рішень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Айстраханов Д.Д. Проблема моделювання професійної компетентності майбутнього фахівця у педагогічній теорії та практиці / Д.Д. Айстраханов // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини // № 4. – 2013. – С. 160–167.
2. Айстраханов Д.Д. Фактор культури в математичній моделі професійної компетентності випускників ПТНЗ машинобудівного профілю / Д.Д. Айстраханов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 39. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 3–8.
3. Айстраханов Д.Д. Професійна освіта як складна система / Д.Д. Айстраханов // Теорія і методика управління освітою. Журнал [Електронне наукове фахове видання]. – 2012. – № 8. Режим доступу до журн.: <http://umo.edu.ua/katalog/650-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-8-2012>
4. Айстраханов Д.Д. Економетричне моделювання функціонування професійно-технічної освіти в умовах сучасного ринку праці / Д.Д. Айстраханов // Теорія і методика управління освітою. Журнал [Електронне наукове фахове видання]. – 2013. – №9. Режим доступу до журн.: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>
5. Айстраханов Д.Д. Економетричні моделі попиту на послуги професійно-технічної освіти / Д.Д. Айстраханов // Професійно-технічна освіта. Науково-методичний журнал. – № 4(57) – 2012. С. 39–42.

6. Айстраханов Д.Д. Симультивні моделі функціонування професійно-технічної освіти в умовах сучасного ринку праці / Д.Д. Айстраханов // Професійна освіта: проблеми і перспективи. Збірник наукових праць // № 4, Ч. 1.– 2013. – Київ-Сімферопіль, С. 13–17.

7. Айстраханов Д.Д. Кількість підготовлених кваліфікованих робітників: багатофакторна модель / Д.Д. Айстраханов, Д.В. Максименко // Статистика України. К.: – 2013. – № 2. – С. 28–31.

8. Айстраханов Д.Д. Децентралізація управління професійною освітою. Монографія / В.І.Свистун, Г.В. Єльнікова, Д.Д. Айстраханов та інші – К.: Педагогічна думка, 2012. – 356 с.

9. Айстраханов Д.Д. Програмне забезпечення моделювання професійної компетентності випускників професійно-технічних закладів / Д.Д. Айстраханов // Теорія і методика управління освітою. Журнал [Електронне наукове фахове видання]. – 2013. – № 10. Режим доступу до журн.: <http://www.uomo.edu.ua/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-10-2013>

Багнюк Н. В.

аспірант кафедри педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито проблему професіоналізації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Проаналізовано підходи педагогів, психологів та соціологів щодо визначення сутності професіоналізації.

Ключові слова: професіоналізація, вихователь ДНЗ.

В статті розкрито проблему професіоналізації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Проаналізовані підходи педагогів, психологів та соціологів до визначення сутності професіоналізації.

Ключевые слова: професіоналізація, вихователь ДУЗ.

In the article has been revealed the problem of professionalization of the future educators of pre-school educational establishments. Have been analyzed approaches of pedagogues, psychologists and sociologists to determining the professionalization.

Key words: professionalization, educator of pre-school.

Постановка проблеми. Міністерство освіти і науки України ставить підвищені вимоги щодо ефективності діяльності педагогів, вихователів ДНЗ зокрема. У процесі формування сучасної інтеграційної освітньої політики педагогічні кадри зобов'язані якісно виконувати свої професійні завдання. На сучасному етапі підготовки кваліфікованих фахівців основна роль належить вищій школі, як стратегічній освітній інституції, яка не лише впливає на процес формування нового кадрового блоку, а й виступає провідним інструментом навчально-виховного процесу.

Необхідність підвищення професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільного виховання фіксується в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах. Професійне становлення вихователя ДНЗ у вищій школі означає його підготовку як спеціаліста сучасного рівня, здатного творчо реалізовувати варіативні освітні програми, використовувати інноваційні технології, готового до суб'єкт – суб'єктної взаємодії зі своїми вихованцями і до самореалізації як креативна, компетентна та активна особистість [6].

Кінцевим успішним результатом підготовки професіонала-педагога виступає його здатність брати центральну фахову участь у забезпеченні та підвищенні конкурентоспроможності вітчизняної освіти в умовах цьогочасної глобалізації.

Р.С. Буре наголошує, що в прагненні до самовдосконалення криється шлях до професійного зростання. «І шлях цей не має кінця: той хто вважає, що досяг вершин майстерності, перестає рухатись вперед. Вихователь який на працює над собою, виснажується, втрачає здатність працювати з дітьми не зважаючи на великий досвід» [2]

Ціллю дослідження є теоретичний аналіз процесу «професіоналізації» та визначення його сутності.

Для досягнення цілі виокремлені наступні завдання:

- проаналізувати теоретичний матеріал, який є по даній проблемі;
- виявити зміст поняття «професіоналізація» на основі опрацьованого теоретичного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увагу вивченню питання професіоналізації, приділяли Б. Ломова, Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Шандрикова та інші. Проблема професійного становлення особистості, якості

підготовки фахівців, формування їх професійно – визначних якостей аналізували Е. Зеєр, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Климов, Л. Мітіна, Ю. Поваренко тощо. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти вивчалася у дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальнової, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та інших.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти покликана забезпечити цілковиту готовність професійних кадрів бути успішними та конкурентоспроможними фахівцями своєї справи. Динаміка розвитку суспільства обумовлює динаміку вимог до фахової підготовки. Соціально – економічний, культурно-духовний прогрес, в першу чергу, залежить від рівня освіченості людини, і тільки суспільство освічених громадян і висококваліфікованих фахівців здатне інтегруватися у світовий та Європейський науково-освітній простір.

Освіта – це процес і результат засвоєння особистістю системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [5, с. 614]. Вітчизняна освіта спрямовує свої потенційні можливості на підвищення рівня професійної підготовки, конкурентоспроможності, мобільності фахівців їх вміння працювати в колективі, інноваційно мислити і приймати креативні рішення в усіх сферах професійної діяльності, застосовувати інформаційні технології для прогнозування й аналізу досягнутих результатів [8, с. 63]. Саме цим обумовлюється інтерес науковців до дослідження явища професіоналізації як вирішального фактору підвищення ефективності спеціальної підготовки фахівців і одного із центральних понять концепції професійного навчання.

Енциклопедичний словник термін «професіоналізація» трактує як процес становлення професіонала. Цей процес включає: вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей; освоєння правил та норм професії; формування та усвідомлення

себе як професіонала; збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток своєї особистості засобами професії та ін. [9].

С. А. Дружилов пропонує своє тлумачення поняття професіоналізації. Вчений розглядає професіоналізацію, як процес і результат входження людини у професію, оволодіння людиною конкретним видом діяльності і, як наслідок, здобуття необхідних якостей (професійних знань, умінь, навичок, професійної самосвідомості, професійних цінностей, мотивації та ін.) становлення професіоналізму [4, с. 186]. Сластенин В.А. вважає, що професіоналізм педагога є невід'ємною частиною педагогічної культури, умінням володіти мистецтвом формування в учнів готовності до якісного вирішення поставлених завдань засобами свого ж предмету [11].

Дослідниця А. С. Борисюк під професіоналізацією розуміє цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту вибору професії, триває впродовж усього професійного життя і завершується з припиненням професійної діяльності [1].

Л.В. Лапшина у широкому значенні пояснює професіоналізацію як процес формування у працівника об'єктивної (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) та суб'єктивної (стійка адекватна мотивація) готовності до професійної діяльності [7, с. 55]. Основними складовими професіоналізації виступають процес оволодіння професією (професіоналізація особистості) та процес набуття діяльністю професійного характеру (професіоналізація праці) [10, с. 49–56].

Доречно зазначити про те, що дослідники виокремлюють етапи первинної та вторинної професіоналізації. На етапі первинної професіоналізації, вважають вони, відбувається формування спеціаліста, отримання ним необхідних професійних знань, умінь, навичок. Мета вторинної професіоналізації – перетворення фахівця на професіонала, накопичення і використання професійного досвіду, розгортання професійної активності, реалізація здатності ставити та вирішувати професійні завдання. Це період ідентифікації з професією, набуття таких якостей як профе-

сійна мобільність, гнучкий стиль діяльності, здатність проектувати власну діяльність та кар'єру [3, с. 129].

Російський учений А.В. Цвик диференціює наступні групи визначень професіоналізації:

1. Педагогічні визначення, в яких професіоналізація розглядається як спеціальна професійна підготовка суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, тобто як власне професійна освіта.

2. Соціологічні (діяльнісні) визначення подають професіоналізацію як одну з форм самореалізації людини протягом її професійної діяльності, чим професіоналізація ототожнюється з процесом професійної діяльності.

3. Соціологічні стратифікаційні визначення розкривають професіоналізацію як отримання соціального статусу через професію.

4. Соціально-економічні визначення диференціюють професіоналізацію як розвиток і реалізацію людських трудових ресурсів у процесі трудової діяльності. [12, с. 259].

У такому аспекті професіоналізм вихователя дошкільного навчального закладу полягає в ефективному засвоєнні ним передового досвіду й ефективному застосуванні інноваційних технологій і методів у реалізації освітньо-виховних завдань, забезпечення гармонійної динаміки особистісного фахового зростання та збагачення духовного світу і позитивних вікових змін своїх вихованців.

Окреслені визначення дають змогу зробити **висновок** про те, що «професіоналізація є процесом оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями й навичками, адаптацією до професійного середовища» [12, с. 259]. Символічно синтезованим визначенням фахівця-професіонала, а відтак і поняття «професіоналізації», можна вважати слова давньогрецького філософа Сократа, який говорив, що найкраща людина та, яка більше за інших прагне вдосконалюватися, і найщасливіша та, яка глибше відчуває, що вона дійсно вдосконалюється.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз: монографія / А. С. Борисюк. – Ч.: Книги-XXI, 2010. – С. 440.
2. (Буре Р.С. Островская Л.Ф. Воспитатель и дети: Пособие для воспитателя детского сада – М.: Просвещение. 1985. – С. 143.
3. Гущина Т.Ю. Професіоналізація педагогів профільної шкільної освіти / Т.Ю. Гущина, Я.М. Царенко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. – 2011. – № 1(31). – С. 128–131.
4. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический поход / С. А. Дружилов. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2011. – С. 296.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Гол ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 1040.
6. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. / Л.П. Загородня, С. А. Тітаренко. – 2-ге вид. – Суми: Університетська книга, 2010. – С. 319.
7. Лапшина В.Л. Професіоналізація: сутність та структура поняття / В.Л. Лапшина // Український соціум. – 2005. – N 2/3. – С. 54–58.
8. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. / Симоненко В.Д., Ретивых М.В. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – С. 174.
9. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс] // Национальная психологическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/27symbol/207/page/4>.
10. Сергієнко Н. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Сергієнко // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 49–56.
11. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. – С. 79–94.
12. Цвик В.А. Профессионализация как социальный процесс / В.А. Цвик // Вестн. РУДН. – М.: РУДН, 2003. – № 4–5. – С. 258–269.

Барладин А. В.

викладач

кафедри психології та соціальної роботи

Тернопільського національного економічного університету

САМОСВІДОМІСТЬ ТА САМОСТАВЛЕННЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто теоретичний аналіз основних підходів щодо визначення сутності поняття самосвідомості та самоствавлення особистості. Проаналізовано специфіку вивчення феномену самосвідомості та самоствавлення у вітчизняній та зарубіжній психології.

Ключові слова: самоствавлення, самосвідомість, Я-концепція, Я-образ, Я-ствавлення, Я-вчинок, Я-духовне, самопізнання, самовідчуття, самопереживання, саморегуляція, самооцінка, самоконтроль, саморозвиток.

В статье рассмотрен теоретический анализ основных подходов к определению сущности понятия самосознания и самоотношения личности. Проанализирована специфика изучения феномена самосознания и самоотношения в отечественной и зарубежной психологии.

Ключевые слова: самоотношение, самосознание, Я-концепция, Я-образ, Я-отношение, Я-поступок, Я-духовное, самопознания, самоощущение, самопереживания, саморегуляция, самооценка, самоконтроль, саморазвитие.

The article deals with the theoretical analysis of the main approaches to defining the essence of the concept of identity and personality samootnosheniya. Specificity study the phenomenon of consciousness and samootnosheniya in domestic and foreign psychology.

Key words: samootnosheniya, self-awareness, self-concept, self-image, self-treatment, self-action, I am spiritual, self-knowledge, self-awareness, samoperezhyvannya, self-regulation, self-esteem, self-control, self-development.

Актуальність теми полягає в тому, що сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, називається самосвідомістю, а подання індивіда про самого себе складаються в уявний «образ Я». Самоствавлення особистості визначається як відносно стійка характеристика суб'єкта, трактується як «усталене почуття», котре виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу та оцінки значущого оточення. Ставлення особистості до себе впливає на прояв соціальної активності особистості, зумовлює її адекватність і диференційованість. Воно є мотивом саморегуляції поведінки й актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи з його мотивуючих компонентів і завершуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Постановка проблеми самоствавлення розглядається представниками багатьох психологічних шкіл, оскільки вона виходить з більш глобальної психологічної проблеми

пізнання особистістю власного «Я» та розвитку її самосвідомості. В основу чисельних зарубіжних та вітчизняних теорій особистості покладено принцип активності індивіда в процесі особистісного становлення. Механізми формування ставлення індивіда до себе спираються на систему уявлень щодо власних особливостей, можливостей та обмежень. Психологічна наука розглядає особистість як складну систему диференційованих та інтегрованих психічних властивостей, які набуває індивід під впливом низки соціальних факторів, провідних видів діяльності та спілкування з іншими.

Формування цілей (постановка завдання). У процесі обґрунтування цієї актуальної проблеми вивчається: а) досвід вітчизняних та зарубіжних досліджень про те, що формування самоствавлення це продукт індивідуального розвитку особистості, який характеризує ступінь її інтересу, силу емоцій, бажань і виражається в її поведінці. Воно не може одночасно й раптово виникнути зі ставленням до зовнішніх

щодо людини об'єктів є осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень, тобто особистісних властивостей; б) структуру самосвідомості та складові Я-концепції.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми самоствавлення, її структурних складових та продуктів є складною, багатоплановою науково-психологічною проблемою, на що вказують численні дослідження. Фундаментальність проблеми, її системність, полікомпонентність висвітлюється у працях Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, Н.І. Сарджвеладзе, П.Р. Чамати, О.М. Леонтьєва, В.В. Століна, А.А. Налчаджяна, В.С. Мухіної, М.Й. Боришевського та ін. Аналіз численних теоретичних та експериментальних досліджень, проведених вітчизняними та зарубіжними науковцями, виявив наявність різних підходів до визначення поняття «самосвідомість», як складової самоствавлення особистості психологічних особливостей розвитку цього феномену на різних етапах онтогенезу. У зарубіжній літературі диференціація «знання про себе – ставлення до себе» найбільш чітко зазначена Р. Бернсом. Визначаючи «Я – концепцію» як сукупність усіх уявлень про себе, пов'язану з їх оцінкою Бернс виділяє її складові:

- описова складова чи образ «Я»;
- самоствавлення до окремих своїх якостей;
- самооцінка і прийняття себе.

Тобто слідом за Р. Бернсом можна сказати, що самоствавлення існує в силу того, що знання про себе не може сприйматися людиною байдуже і пробуджує у ній оцінки і емоції.

У загальному вигляді Р. Бернс визначає самоствавлення як інтегральну самооцінку, що складає настанови щодо себе, має стійкий характер і характеризується різною інтенсивністю в залежності від контексту і когнітивного змісту образу «Я» [2, с. 285].

В.В. Столін визначає самоствавлення як особливу активність суб'єкта на адресу власного «Я». Аналізуючи сутність самоствавлення особистості, В.В. Столін говорить про рівненеву його структуру. Загальними аспектами самоствавлення, на думку дослідника, є «самоповага», «аутосимпатія», «близькість – самоінтерес», які утворюють емоційний простір

самоствавлення і наповняють окремі його дії. Це глобальне почуття «за» або «проти» має феноменальне подвоєння у вигляді передбачуваного ставлення інших, яке також є одним із вимірів в структурі самоствавлення [5, с. 49].

Як свідчать дослідження С. Р. Пантелєєва, самоствавлення – це безпосередній феноменологічний вираз смислу «Я» для самого суб'єкта. На думку автора, воно складається із емоційного переживання і оцінки власної значимості (смислу Я), яке має прояв у різних формах: почуття усвідомленості «Я»; «самовпевненість»; «самокерівництво»; «відображенне самовідношення»; «самоцінність» тощо. Самоствавлення розуміється як смислове особистісне утворення емоційно-ціннісної властивості. Автор показав, що ставлення особистості до свого «Я» впливає майже на всі аспекти поведінки людини, включаючи досягнення цілей, способи формування і вирішення кризових ситуацій. Відповідно самоствавлення діалектично пов'язане з саморозумінням і вони формують єдине когнітивно-смислове й емоційно-ціннісне ставлення до власного «Я суб'єкта». Самоствавлення і саморозуміння складають єдність і здійснюють процес самоосагнення, результатом якого є самовизначення [3, с. 27].

Теоретичні основи розуміння самоствавлення як компонента самосвідомості були закладені І.І. Чесноковою, дослідниця підкреслює, що самосвідомість у психічній діяльності виступає як «особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – в поняття свого власного «Я як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів» [7, с. 89]. Різноманітні переживання, що супроводжують складний і багатогранний процес самопізнання, узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Самооцінка, яка інтегрує у собі узагальнені результати пізнання себе та емоційно-ціннісного ставлення до себе, включається в регуляцію поведінки особистості. Таким чином, за І.І. Чесноковою, в реальній життєдіяльності особистості «самосвідомість проявляється у нерозривній єдності своїх

окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки у найрізноманітніших формах взаємодії людей у суспільстві» [7, с. 89–90].

І.І. Чеснокова підкреслює, що самосвідомість є динамічним утворенням психіки, і ця динаміка проявляється не тільки у процесі онтогенезу, а й у повсякденному функціонуванні. Такий підхід, у свою чергу, дає можливість зрозуміти реально діючі результати пізнання себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе і рівня саморегуляції, виявити причини тієї чи іншої форми їх прояву, а також врахувати внутрішню динаміку процесу самосвідомості, співвідношення її внутрішніх складових та їх вплив на детермінацію поведінки. Авторка здійснила ретельне теоретичне дослідження кожної з трьох виділених складових самосвідомості – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення та саморегуляції. Виходячи з основного гносеологічного принципу, що характеризує пізнання як відображувальний, опосередкований процес, І.І. Чеснокова вказує: оскільки будь-яка річ чи явище можуть бути пізнані тільки через співвідношення з іншими речами чи явищами, тільки через процес встановлення їх численних взаємозв'язків, так і «самопізнання людини може здійснюватися лише через ставлення даної людини до інших людей, через різноманітні форми зв'язку її Я з Я інших» [7, с. 91]. Таку ж думку висловлював С.Л. Рубінштейн у праці «Проблеми загальної психології»: «Я справді не може бути розкрито тільки як об'єкт безпосереднього усвідомлення, через ставлення тільки до самого себе, відокремлено від ставлення до інших людей (інших конкретних «Я»). У цих взаємовідносинах кожне конкретне «Я» виступає як об'єкт іншого конкретного «Я», яке також є об'єктом для мене» [4, с. 131].

Динамізм самої реальної дійсності і взаємовідносин з іншими людьми спонукає особистість до адекватної адаптації в змінюваних соціальних умовах, до постійного звернення до свого Я, вдосконалення знань про себе з метою більш диференційованої регуляції поведінки. Таким чином, самопізнання як процес виявляється у безперервному русі від одного знання про себе до другого знання, його

уточненні, поглибленні, розширенні, що, у свою чергу, свідчить про невичерпні можливості як змістової, так і функціональної сторін самосвідомості. Самопізнання, за І.І. Чесноковою, «складний, багаторівневий процес, індивідуалізовано розгорнутий у часі» [7, с. 95].

Надзвичайно важливим, є твердження авторки про те, що адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе у формі самолюбства, гордості, самоповаги, вимогливості, совісті, почуття обов'язку тощо, є центральною ланкою її внутрішнього психічного світу, що створює його єдність і цілісність, узгоджуючи внутрішні цінності особистості щодо самої себе. Кожен акт самосвідомості, вказує І.І. Чеснокова, є взаємодією самопізнання і самоствавлення. З одного боку, ставлення особистості до себе виникає і формується у процесі самопізнання на різних його рівнях, з другого – самоствавлення істотно впливає на процес самопізнання, визначаючи його специфіку, спрямованість і індивідуальний, «особистісний відтінок». Взаємодія самопізнання і самоствавлення у цілісному акті самосвідомості визначає і єдність факторів, умов розвитку як для самопізнання, так і для самоствавлення, а відтак, і для самосвідомості у цілому.

Дослідники самосвідомості твердять, що її формування пов'язане з утворенням системи усвідомлених значень та оцінок об'єктів навколишнього світу, в результаті чого індивід усвідомлює себе суб'єктом соціальної системи. Тільки через внутрішнє розмежування – «Я» як «Я» і «Я» як представник наявної спільності – можлива цілісна рефлексія над «Я». Отже, самосвідомість є формою рефлексії індивіда над собою, тобто являє собою таку реальність, пізнання якої дозволяє людині у більшій мірі пізнати саму себе. В загальній структурі особистості самосвідомість постає як складна, інтегративна властивість її психічної діяльності, центральне її утворення. Самосвідомість певним чином фіксує результат психічного розвитку особистості на конкретному етапі, а також, виступаючи як регулятор поведінки, має властивість впливати на подальший розвиток особистості. Суб'єктивне начало самосвідомості розглядається у зв'язку з загальним інтелек-

туальним рівнем особистості, її включенням в творчу діяльність і культурним рівнем індивідуального розвитку. Здатність особистості до рефлексії може розвинути лише за наявності базового інтелектуального рівня, який передбачає інтерес до самопізнання, здібність до аналізу і узагальнення, поясненню життєвих явищ і подій, захопленість самопізнанням як творчим процесом відкриття нового в собі. Такі поняття як «рефлексія», «самопізнання», «самооцінка», «самореалізація», «самовдосконалення», «самоактуалізація» пов'язані з поняттям процесу саморозвитку особистості. Для досягнення успіхів в житті і реалізації своїх можливостей особистості необхідно постійно розвивати вміння самоаналізу, підтримувати адекватну самооцінку, відповідну до віку «Я – концепцію».

До сучасних наукових здобутків відносимо модель позитивно-гармонійної Я-концепції людини, О.Є. Гуменюк, що емпірично працює у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату за умов модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана [6, с. 167]. У цій теоретичній інтерпретації Я-концепція містить такі компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок) та спонтанно-духовний (Я-духовне). Таким чином, Я-концепція поєднує у собі пізнавальні й інтелектуальні можливості суб'єкта, афективну складову (оцінки та емоції), вчинково-діяльну і, нарешті, спонтанно-духовну, завдяки якій особа пізнає себе через вищі вияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя. Причому динамічна цілісність Я-концепції підтримується її системоутворювальним четвертим компонентом, джерела якого приховані у глибинах несвідомого.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що на даний час у психологічній науці немає чіткого визначення поняття «самосвідомість особистості» та його розуміння. Про це свідчить звернення при розгляді феномену самосвідомості до таких понять, як «Я-концепція», «Я», «образ Я», «Я-система» («Я реальне», «Я ідеальне», «Я теперішнє», «Я майбутнє» тощо), «ідентичність», «самість», «самооцінка», «самоставлення». Свідомість – це ідеальна форма відображення, відтворення та породження дійсності, котра поєднує духовний, буттєвий (або буттєво-емпіричний), рефлексивний прошарки і самосвідомість. Самосвідомість є усвідомленням людиною себе як індивідуальності, тобто становить процес усвідомлення особистісного смислу компонентів свідомості як вищих цінностей у контексті життєвого шляху. У такий спосіб самосвідомість являє собою пошук і пізнання особистістю своєї Я-концепції та ідентичності. Вищий рівень функціонування самосвідомості – самоефективність (а відтак і самоствердження, самоздійснення, самовтілення), яка поєднує самовідчуття, самопізнання, самооцінку. Самосвідомість в онтогенетичному аспекті можна розглядати як психічний процес, який поступово розгортається в часі і передбачає формування когнітивного (знання про свої психологічні особливості), емоційно-ціннісного (формування потреб, мотивів, інтересів) регулятивного (діяльності поведінки) компонентів. Лише глибоко пізнавши себе, особистість може зрозуміти складний і суперечливий характер свого внутрішнього і зовнішнього життя, конструктивно вирішувати проблеми адекватним для її „Я” способом, стати справжнім творчим суб'єктом своєї життєдіяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 449 с.
3. Пантеев С. Р Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 108 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 228 с.
6. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахівна Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Білоцерковець М. А.

аспірант кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИЧНІ ПРОЦЕДУРИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ У ВИЗНАЧЕННІ РІВНЯ ОСВОЄННЯ НОВИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ

У статті розкрито специфіку діагностичних процедур контролю та оцінювання в евристичному навчанні для визначення рівня освоєння студентами аграрних ВНЗ теоретичних знань з гуманітарних дисциплін. Описано форми контролю залежно від рівня підготовленості та з урахуванням диференційованого підходу. Розроблено критерії оцінювання освітніх продуктів, створених для формування вмінь застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Доведено, що використання евристичних процедур діагностики створює умови для максимального прояву творчих якостей особистості.

Ключові слова: процедури, діагностика, контроль, оцінювання, теоретичні знання, освітній продукт, евристичне навчання, критерії, формування.

В статье раскрыта специфика диагностических процедур контроля и оценки в эвристическом обучении при определении уровня освоения студентами аграрных вузов теоретических знаний по гуманитарным дисциплинам. Описаны формы контроля в зависимости от уровня подготовленности и с учетом дифференцированного подхода. Разработаны критерии оценки образовательных продуктов, созданных для формирования умений применять полученные теоретические знания на практике. Доказано, что использование эвристических процедур диагностики создает условия для максимального проявления творческих качеств личности.

Ключевые слова: процедуры, диагностика, контроль, оценка, теоретические знания, образовательный продукт, эвристическое обучение, критерии, формирование.

The article deals with the specific diagnostic procedures of evaluation and control in heuristic learning determining the level of development of theoretical knowledge of the humanities by students of agricultural universities. The forms of control depending on the level of preparedness and considering a differentiated approach are described. Criteria of evaluation of educational products for developing abilities to apply theoretical knowledge in practice are created. It is proved that the use of heuristic diagnostic procedures creates conditions for maximum creative manifestation of personality traits.

Key words: procedures, diagnostics, monitoring, evaluation, theoretical knowledge, educational product, heuristic learning, criteria, forming.

Постановка проблеми. Перехід до «суспільства знань», значущою рисою якого є створення знань та вміння працювати з ними, вимагає нових професійних й особистісних якостей для забезпечення конкурентоздатності молодого фахівця. Наразі особливо гостро постає питання про якість освіти, тобто за-
требуваність освоєних теоретичних знань у конкретних умовах і місцях їхнього застосування для досягнення поставленої мети й підвищення стандартів життя. Важливим компонентом діяльності викладачів вищої школи є удосконалення передових технологій у галузі педагогічної діагностики пізнавально-творчих досягнень студентів в освоєнні базових теоретичних знань з гуманітарних предметів.

Аналіз актуальних досліджень. Специфіка контролю та оцінки освітніх та особистісних досягнень студентів в евристичному навчанні стала предметом серйозних теоретичних і прикладних досліджень провідних науковців сучасності. Як наголошує А. Хуторської у «Дидактичній евристиці», евристичному навчанню властива діагностика освітніх результатів із залученням герменевтичних, тобто «розуміючих» методів аналізу тих змін, які відбуваються в особистості студента, оскільки усвідомлене виконання педагогом 50 «замірів» діяльності одного учня дозволяє йому виявити більш глибокі освітні процеси, ніж один замір у 50 учнів. Як слушно зауважив М. Лазарєв, навіть у провідних ВНЗ

України основна ставка у діагностиці і контролі знань робиться на комп'ютерні програми, хоча вони не спроможні встановити реальну якість підготовки молодого фахівця до професійної діяльності. Значно ефективнішим є ситуативний підхід, тобто діагностування студентів за допомогою освітніх ситуацій, коли педагог, спираючись на суб'єктивний досвід, знання особливостей конкретних студентів і розуміння завжди унікальної ситуації, створює необхідні дидактичні умови перебігу навчального процесу [2, с. 107]. Продовжуючи лінію евристичних студій та узагальнюючи праці визнаних авторитетів у даній галузі, ми вирішили адаптувати евристичний діагностичний інструментарій до потреб вищої аграрної освіти, а саме для визначення рівня освоєння студентами теоретичних знань з гуманітарних дисциплін.

Саме тому **метою** нашої статті є визначити необхідні діагностичні процедури, тобто форми контролю та критерії оцінювання в евристичній навчальній діяльності у якості способів підвищення результативності навчання, виявлення ступеня оволодіння студентами теоретичними знаннями з гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності студентів і педагога з метою аналізу, оцінювання та коригування навчального процесу [1, с. 11]. Вона включає в себе такі процедури: контроль, перевірку, оцінювання, аналіз, рефлексію, виявлення динаміки пізнавальної діяльності і особистісного прогресу студента, перевизначення цілей, уточнення освітніх програм, коригування перебігу навчання, прогнозування подальшого розвитку освітнього особистісного поступу [3, с. 187].

Контроль в евристичній освіті є невід'ємним елементом та умовою успішного освоєння змісту навчання. За результатами, отриманими у ході контролю, можна судити про рівень навченості студентів на певному відрізку часу. Тому контроль має бути багаточільовим, багатобічним і багатоступінчастим, базуватися на таких принципах: планомірність, систематичність, об'єктивність,

комплексність, індивідуальність і педагогічна тактовність [4, с. 37]. Специфіка контролю в евристичному навчанні полягає у тому, що його об'єктом виступає не лише ступінь освоєння знань, а також творче відхилення від них. Перевірці та оцінці підлягають розвиток особистісних якостей студента, його творчі досягнення з досліджуваного предмету, а також рівень освоєння і випередження освітніх стандартів [4, с. 193]. Для прикладу, навчальна програма з іноземної мови ставить вимоги стосовно відповідного рівня освоєння студентами теоретичних та практичних знань з фонетики, лексики, фразеології, граматики, професійної лексики, фразеологічних оборотів і термінів, техніки перекладу зі словником професійно-орієнтованих текстів. Для виявлення рівня оволодіння знаннями розроблені критерії, які є основою для реалізації контролю над ходом й якістю засвоєння студентами змісту навчання. Студент із самого початку навчання повинен знати, як буде оцінюватися його робота, які вимоги в навчанні будуть до нього пред'являтися. У цьому полягає й певний стимул до підвищення якості своїх знань.

Особливу увагу викладачеві варто приділити відбору критеріїв оцінки рівня освоєння теоретичних знань з іноземної мови, а саме:

- уміння використати теоретичні знання при виконанні практичного завдання;
- мовна компетенція (правильність використання вивчених лексичних одиниць, мовний здогад, відбір потрібної інформації).

Рівень підготовки оцінюється за наступними критеріями в балах: глибина теоретичних знань; усвідомленість теоретичних знань; міцність засвоєння теоретичних знань; самостійність при виконанні завдань; дієвість теоретичних знань. Підсумки контролю аналізуються викладачем, виявляються типові помилки, визначаються шляхи їхнього усунення, складається зведений звіт за підсумками проведення контролю. Оцінка кожного елемента освітнього продукту студента може бути кількісною або якісною, бальною або вербальною. Контроль проводиться систематично з метою встановлення правильності розуміння навчального матеріалу й рівнів оволодіння ним, корегування використаних

технологій евристичного навчання. Основна функція контролю – навчальна. Питання, завдання, тести спрямовані на закріплення освоєного матеріалу й повторення пройденого, тому індивідуальні форми доцільно сполучати із фронтальною роботою групи. Формами контролю усного мовлення залежно від рівня підготовленості й з урахуванням диференційованого підходу можуть бути наступні освітні продукти: підготовка й захист творчих проєктів; інтерв'ю; опис фотографій, малюнків; семінари-конференції; дискусія; розповідь. Освітні продукти для контролю писемної мови: твір; відгук на текст, статтю; висловлювання власної думки й підтвердження її фактами; реферат; запит інформації; письмова контрольна робота; лист; електронний лист; написання резюме, анотації; виклад короткого змісту тексту; тести різного рівня складності. Такі форми контролю застосовують з метою перевірки та моніторингу повноти й міцності теоретичних і практичних знань з іноземної мови за певний період навчання, формування вмінь застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, контролю над самостійною роботою, вмінь працювати з навчальною й довідковою літературою, словниками, виявлення пробілів у знаннях і шляхів їхнього усунення. В евристичному навчанні студент вправі сам вибирати завдання для задачі проміжної атестації різного ступеня складності, що створює умови для максимального прояву творчих якостей особистості. Рейтинг завдання визначається з урахуванням його складності. У викладача є відповіді до письмових завдань, ключі до тестів і шкала оцінок виконання кожного завдання.

Приклад серії залікових евристичних завдань з теми «Сільське господарство Великої Британії» для визначення рівня освоєння теоретичних знань при їх використанні на практиці:

1 етап – контроль лексики (завдання-гра «Літери розсипалися»), вибір правильного варіанта відповіді, завдання на словотвір, завдання на встановлення відповідностей, заповнення пропусків, визначення слова за даним значенням).

2 етап – контроль граматики. Вживання часових форм дієслова (наприклад, завдання

«Учора, сьогодні, завтра»). Дані 15-20 речень про сільське господарство Великої Британії з дієсловами в різних часових формах. Завдання: згрупувати речення по дієслівних часових формах і написати про країну в минулому, у наш час і про перспективи на майбутнє. У такий же спосіб можна перевіряти й інший граматичний матеріал. Тут можуть бути використані різні вправи, завдання на вибір правильної відповіді, завдання на виправлення допущених помилок, завдання на перетворення речень.

3 етап – контроль читання та аналізу тексту (завдання різної складності). Завдання: «Які слова відсутні у реченні?». Подані речення з тексту із пропущеними словами. Вставте пропущені слова, логічно розмістіть речення з тексту, з'єднайте частини пропозицій за змістом, пронумеруйте пропозиції відповідно до їх послідовності в тексті, розташуйте групи слів так, щоб вийшли речення, складіть план тексту, поставте різні питання до тексту, напишіть анотацію до тексту, висловіть свою думку до змісту тексту, коротко викладіть зміст тексту, продовжіть текст.

4 етап – контроль мовлення. Завдання: складіть повідомлення, користуючись запропонованою лексикою; сформулюйте питання, розширте текст за рахунок переказу деталей, відповідайте на альтернативні питання, спростуйте подані аргументи, доповніть повідомлення співрозмовника, складіть діалог.

5 етап – творче завдання. Відбувається створення евристичного освітнього продукту: скласти кросворд, використовуючи лексику по даній тематиці; розгадати кросворд; створити мультимедійну презентацію. Неодмінною умовою виконання цього етапу завдання є обмеження за часом.

Таким чином, евристичні діагностичні процедури є альтернативою формам традиційного контролю й дозволяють: різноманітиту й комбінувати різні методи контролю на одному занятті; стимулювати креативну діяльність; активізувати пізнавальну діяльність студентів; розвивати креативні здібності; формувати психологічно комфортну обстановку під час проведення контролю; створювати ситуацію успіху. Саме тому гуманістичне особистісно

зорієнтоване евристичне навчання є важливим чинником становлення творчої пізнавальної самостійності особистості студента.

Висновки. Отже, застосування евристичних діагностичних процедур контролю і оцінювання визначає досягнутий рівень освоєння основного навчального матеріалу, якість сформованості базових теоретичних і практичних знань, умінь. Дані процедури проводяться у вигляді тематичних заліків; захисту проєктів; залікових уроків; підготовки та презентації освітніх продуктів. Такий евристичний підхід формує у студентів зна-

чний контент теоретичних знань з означеної дисципліни, навички нестандартного рішення проблеми, розвиває продуктивне мислення, формує здатність до науково-дослідної діяльності, уміння працювати в команді, а також розширює кругозір і підвищує культурний рівень. Моніторинг якості навчання показує, що використання нетрадиційних евристичних форм контролю підвищує його результативність та дозволяє використати системну оцінку знань (комплексну оцінку) при максимальній диференціації рівня освоєння навчального матеріалу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы // Педагогика. – № 2, 1993. – С. 10–15.
2. Лазарев М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М.О.Лазарев // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія / за ред. М.О. Лазарева – СДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – С. 70–11.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. Lautmatin R. Gesellschaftliche Mechanismen im Examen/ R. Lautmatin// Blickpunkt Hochschuldidaktik. – Nr. 13, 1971. – S. 35–41.

Бондаренко І. М.

аспірант кафедри технічної фізики і вищої математики
Київського національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

Лоха А. А.

старший викладач
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Бондаренко О. А.

студентка
Київського національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянута та обґрунтована проблема дослідження ролі й місця психолого-педагогічних факторів у формуванні творчих здібностей.

Ключові слова: психолого-педагогічні здібності, творчість, діяльність, уміння, навчання, розвиток, діагностика, навчальний процес.

В статье рассмотрена и обоснована проблема исследования роли и места психолого-педагогических факторов в формировании творческих способностей.

Ключевые слова: психолого-педагогические способности, творчество, деятельность, умение, обучение, развитие, диагностика, учебный процесс.

The article discusses the problem and justify the research on the role and place of psychological and educational factors in the formation of creative abilities.

Key words: psychological and pedagogical skills, creativity, activity, skill, and training. development, diagnostics, educational process.

Постановка проблеми. Науково-дослідницька робота, на нашу думку, тісно пов'язана з розвитком творчих здібностей їх психолого-педагогічних аспектів в системі підготовки фахівців-педагогів в природничій та технологічних галузях.

Проблема формування здібностей є однією з найбільш складних і найменш досліджених в психолого-педагогічній науці. Рівень розвитку здібностей залежить від багатьох чинників, насамперед це: природні задатки людей; якість знань і умінь; мозкова діяльність (психомоторні і пізнавальні процеси).

Постановка завдання. Розглянути та обґрунтувати проблеми дослідження ролі й місця психолого-педагогічних факторів у формуванні творчих здібностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Згідно концепції розвитку освіти і науки в Україні,

головною метою є розвиток творчих здібностей в системі навчання молоді, зокрема підготовки майбутніх вчителів. Система розвитку творчості та творчих здібностей майбутніх вчителів розкривають у своїх працях українські та зарубіжні науковці. Дослідження науковців доводить послідовність і наступність у формуванні творчих здібностей намагаючись розвинути творчі здібності учнівської молоді, треба залучати та спостерігати за ними на першому етапі у якомога більшій кількості видів діяльності, враховуючи при цьому їх інтереси і нахили, тому що творчі здібності найкраще проявляються саме у тій діяльності, до якої у підлітка є нахили. За визначенням американського психолога Фромма, творчі здібності – «це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття

нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [9]. Психологи по-різному характеризують творчі здібності учнів. О. Лук виділяє такі творчі здібності: вміння бачити проблему, здібності до перенесення досвіду, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, здібності до доопрацювання, здібності передбачування. Вони можуть бути вродженими або розвиватися протягом життя.

Орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей учнів, студентів відповідає як їх особистим інтересам, так і інтересам суспільства. Проблема розвитку творчості і творчих здібностей в наші дні, стає де далі актуальнішою. Розвиток креативності в процесі шкільного життя молоді та подальшого навчання у вищому навчальному закладі здобуває важливе значення. Очевидно, що проблема розвитку творчих здібностей учнів не може бути розв'язана без чіткого розуміння поняття творчості в цілому. Першим автором теорії творчості був С. Грузенберг, навіть він не назвав свою теорію наукою. У філософському словнику дається таке означення творчості: «Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності» [11, с. 405]. Отже, саме завдяки творчості можливий прогрес, стає зрозумілим, що мова йде про мотиви творчості. Будь-яка діяльність має свої мотиви. Особливо важко виявити мотиви творчої діяльності; в самому процесі творчості психологи виділяють два аспекти процесуальний і особистісний. Процесуальний аспект творчості пов'язаний з інтуїцією, мисленням, уявою та розумовою активністю. Особистісний аспект передбачає наявність у суб'єкта задатків, нахилів та здібностей.

На нашу думку, існує три підходи до проблеми творчих здібностей: 1. Основою творчих здібностей виступає інтелектуальна обдарованість, детермінують творче поведіння мотивації, цінності, особистісні риси. 2. Творча здібність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту, між рівнем інтелекту й рівнем креативності є незначна кореляція (найбільш розвинена кореляція «Теорія інтелектуального порогу» Э. Торренса), творча здатність є величина незалежна, немає кре-

ативності з низьким інтелектом, а є інтелектуали з низькою креативністю. 3. Високий рівень розвитку інтелекту є запорукою високого рівня творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає, цю точку розділяють фахівці в області інтелекту (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк). Прихильники редукції творчих здібностей до інтелекту спираються на результати емпіричних досліджень, які показали, що високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень.

Термін інтелект у словнику іншомовних слів інтерпретується як здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів [10, с. 287]. Психологи встановили залежність успішності навчання з різних предметів від рівня розвитку в учня окремих інтелектуальних здібностей: 1) рівень вербального інтелекту визначає успішність навчання з усіх предметів і, найкраще гуманітарних; 2) рівень просторового інтелекту визначає успішність навчання з предметів природничо-гуманітарного циклу; 3) рівень формального (числового) інтелекту визначає успішність навчання з математики [9, с. 263].

А. Лук виділяє такі творчі здібності:

- пов'язані з мотивацією (інтереси, схильності);
- пов'язані з темпераментом (емоційність);
- пов'язані з розумовими здатностями.

Все це має пряме відношення і до творчих здібностей людини. Творчі здібності людини можуть розвиватися лише у творчій діяльності. Проблема розвитку творчих здібностей учнів в подальшому студентів, не може бути розв'язана без розгляду самого процесу, механізму творчості. Психологічний процес творчості значною мірою пов'язаний з уявою та інтуїцією людини. Під уявою психологи розуміють здатність людини створювати у своїй свідомості нові образи [11, с. 67–68]. Не зважаючи на те, що психологічний механізм інтуїції ще досліджено не повністю, можна стверджувати, що вона відіграє надзвичайну роль у процесі творчої діяльності, розвитку творчих здібностей людини.

Виклад основного матеріалу. Існують методи і прийоми роботи з учнями для розви-

тку творчих здібностей, які сприяють подальшому успішному навчанні учнів у вищих навчальних закладах. Сформована пізнавальна активність учнів є необхідною, але не достатньою умовою розвитку творчої особистості. Важливою умовою ефективності навчального процесу та розвитку в учнів та студентів творчих здібностей є самостійна робота. Диференціація вивчення наук дає можливість систематично залучати учнів, студентів до самостійної пізнавальної діяльності. При навчанні необхідно ставити такі умови, щоб у учнів виникала особиста зацікавленість в отриманні знань. На наш погляд самостійна робота, як компонент творчості, має важливу навчально-виховну функцію – вона допомагає розвинути в учнів та студентів творчі здібності. Самостійність, як характеристика діяльності учнів в певній учбовій ситуації являє собою здібність досягти мету діяльності без зовнішньої допомоги, як наслідок, всі навички, які сформуються в учня під час самостійної роботи, знання, які він здобуде, творчі здібності, які він розвине, допоможуть йому під час навчання у вищому навчальному закладі.

Відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвинутої творчої особистості є творчі задачі, вони допомагають діагностувати здібності учнів, виявляти обдарованих дітей.

В організації лабораторних і практичних робіт головне дати змогу учню, студенту в повній мірі використовувати свої інтелектуальні сили, спонукати до діяльності, створити сприятливе педагогічне середовище для її становлення, формувати особистість дитини, її знання та світогляд. Отже, лабораторні та практичні роботи мають бути спрямовані на формування здатності самостійного пізнання, розвиток творчих здібностей та перетворення знань, а не лише на засвоєння матеріалу. Лабораторні роботи розділяються на три рівні: 1) репродуктивний; 2) рівень самостійної діяльності; 3) творчий рівень. Кожен наступний рівень, безумовно, містить в собі елемент завдання попереднього рівня, учень може вибрати для виконання роботу будь-якого рівня. Набуті учнем навички і розвинуті творчі здібності знадобляться при виконанні лабора-

торних робіт з різних дисциплін у вищих навчальних закладах.

В умовах радикальних реформ освіти на перший план виступає формування не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а і розвиток мислення, творчих здібностей, дослідницьких навичок, тому методичними радами деяких навчальних закладів вироблено Положення про науково-дослідницьку роботу творчої молоді, що навчається в школах та вищих навчальних закладах. Згідно цього положення учні мають займатися науковою роботою, все, що включає в себе науково-дослідницька робота учнів (студентів) – це безперечна основа для подальшої успішної роботи з написання рефератів, курсових, дипломів у вищих навчальних закладах.

Протягом тривалого часу творчі здібності вважалися притаманними лише обранцям долі. Визначальним у розвитку здібностей крім задатків є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем. Так здібності людини розвиваються в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання й навчання, в процесі трудової діяльності [12, с. 135]. Л. Єрмолаєва-Томіліна виділяє фактори, що зумовлюють природу та виникнення творчих здібностей: 1) природні задатки і індивідуальні особливості; 2) вплив соціального середовища на розвиток і прояв здібностей; 3) залежність розвитку креативності від характеру і 4) структури діяльності. Вона вважає, що творчі здібності закладені і існують у кожної дитини. Творчість – це природна функція мозку, що проявляється і реалізується у діяльності відповідно до наявності спеціальних здібностей до тієї чи іншої діяльності. Орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей відповідає як їх особистим інтересам, так і інтересам суспільства. Дієвість взаємозв'язку навчання і розвитку творчих здібностей зумовлена розумінням його діалектичного характеру: навчання веде за собою розвиток, а продуктивний загальний розвиток сприяє успішному навчанню та розвитку творчих здібностей. У ряді випадків мета підготовки викладача спрямована на оволодіння ним науковими знаннями, сучасними теоріями й поглядами на постать

учителя, підготовку якого здійснюють педагогічні університети. Проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язані з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти. Глибоке поєднання наукової і професійної підготовки є формальною і об'єктивною базою професійних знань учителя, які включають не лише знання концепцій і володіння педагогічною технікою, а й уміння оцінювати і володіти психолого-педагогічними засадами розвитку творчих здібностей. В системі підготовки майбутніх вчителів, на нашу думку, перш за все необхідно розробляти та керуватися методиками, що могли б використовуватися для фахової орієнтації і професійно орієнтованими заходами з проблем вибору професії. Відомий психолог Амтхауер включив у свій тест завдання на діагностику таких компонентів інтелекту: вербального, лічильно-математичного, просторового та мнемічного. Методика «Закономірності числового ряду» дає можливість оцінювати теоретичні та математичні здібності. Модифікований тест Гілфорда направлений на вивчення креативності, творчого мислення, факторів, що досліджуються: гнучкість, оригінальність, точність. Творчі здібності відносяться до дивергентного мислення, тобто типу мислення, що йде в різних напрямках від проблеми, відштовхуючись від її змісту, тоді як типове для нас – конвергентне мислення – направлене на пошук єдиного рішення. Таким чином, методики діагностики творчих здібностей призначені, в першу чергу, для фактичного визначення креативності на момент тестування. Проблема психології здібностей завжди знаходиться в центрі уваги. Це одна з найважливіших і найактуальніших проблем виховання. Вона непокоїть викладачів, батьків, студентів і учнів. Здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості. Співвідношення спрямованості особистості й рівня здібностей суттєво впливають на стиль поведінки та формування особистості. Важливими чинниками процесу навчання і виховання є сенситивні періоди, найсприятливіші для становлення тих чи інших здібностей. Для майбутніх вчителів важливо знати, що період віку дитини 10-12 років – час пере-

ходу від мислення, заснованого на оперуванні конкретними уявленнями, від безпосередньої пам'яті до логічної, 10-14 років – вік, який потрібно розглядати як сенситивний період творчого мислення – це сприятливий період для розвитку багатьох сторін особистості, таких, як пізнавальна активність та допитливість, те, що називається завданням розвитку. Таким чином, виникає глибоке переконання, що основні психолого-педагогічні засади, які сприяють підвищенню рівня творчих здібностей майбутніх вчителів, забезпечують оптимальні психологічні умови для формування та засвоєння розвитку знань шляхом організації навчального процесу, підбору необхідних методів та методик, прийомів, організаційних форм навчання.

Висновки. Таким чином, проблема формування здібностей є однією з найбільш складних і найменш досліджених у психолого-педагогічній науці. Перш за все, на нашу думку, слід врахувати реальний предмет психологічного дослідження (учня, студента) і їх діяльність і поведінку в процесі навчання. Поведінка молодих людей і кількісно-якісна різниця продуктивності дозволяє розрізнати види і ступені здібностей. Аналіз здібностей завжди має порівняльний характер, тобто ґрунтується на зіставленні продуктивності, умінні однієї людини з умінням інших. Критерієм здібності є рівень діяльності. Здібності не можуть існувати інакше як у постійному процесі розвитку. Із здібностями тісно пов'язані нахили, вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатись. Нахили – передумови розвитку здібностей, нахили і здібності досить часто збігаються. Тільки завдяки постійним вправам, формуванню вміння досягти успіху, розвитку навичок навчальної мотивації, формуванню інтересів ми підтримуємо і розвиваємо в себе відповідні здібності.

Психолого-педагогічні в системі підготовки вчителів забезпечують підвищення рівня розвитку творчості майбутніх вчителів, забезпечують оптимальні психологічні умови для формування, засвоєння, розвитку шляхом організації навчального процесу, підбору необхідних методів, прийомів, організаційних форм навчання.

Таким чином, на нашу думку, проблема формування творчих здібностей є важливим фактором відбору та системної фахової підготовки вчителів в природничій та технологічній галузях на засадах глибокого аналізу задатків при виборі професії.

Ці задатки дає можливість виявити і сформулювати психологічна та педагогічна на-

уки при вивченні індивідуальних якостей особистості.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження: проведення дисертаційного дослідження з метою створення та впровадження апробованої методики розвитку творчих здібностей в системі підготовки вчителів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Антонець М. Проблема педагогічної творчості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антонець.
2. Євсєєва О. Структурні компоненти кваліфікаційної характеристики випускника-біолога педагогічного ВНЗ / О. Євсєєва.
3. Длугош-Білоус Г. Суб'єктивне зумовлення творчої активності педагогів / Г. Длугош-Білоус.
4. Золотарьова О. Педагогічна творчість, наукові роздуми / О. Золотарьова
5. Лук А. Психологія творчества / А. Лук. – М.: Наука, 1978. – 128 с.
6. Давиденко А. Науково-дослідницька діяльність учнів – членів Малої академії наук України / А. Давиденко. – Чернігів: РВВ ЧОІППО, 2001. – 38 с. (Посібник для вчителів та учнів).
7. Пономарева Я. Психологія творчества / Я. Пономарева. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
8. Фрейд З. Психологія бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с. (Сб. проведений).
9. Дружинин В. Психологія общих способностей / В. Дружинин. – Петербург: Питер, 2000. – 368 с.
10. Словник іншомовних слів / [За ред. О.С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
11. Философский словарь / [Под ред. М.М. Розеншп]. – Изд. 3-е. 1972. – 496 с.
12. Пономарев Я. Фазы творческого процесса / Я. Пономарев. – М.: Педагогика, 1983. – 326 с.

Візнюк В. В.

аспірант кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

ЛІДЕРСТВО ЯК ПІДСТРУКТУРА КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто питання дослідження феномену надійності у професійній діяльності майбутнього керівника навчального закладу. Проаналізовано функціональні і психологічні особливості керівника та лідера. Виявлено, що керівник навчального закладу стає лідером за умови володіння певними особистісними якостями.

Ключові слова: професійна надійність, лідер, керівник навчального закладу.

В статье рассмотрен вопрос исследования феномена надежности в профессиональной деятельности будущего руководителя. Проанализированы функциональные и психологические особенности руководителя и лидера. Выявлено, что руководитель учебного заведения становится лидером при условии овладения определенными личностными качествами.

Ключевые слова: профессиональная надежность, лидер, руководитель учебного заведения.

This article discusses the research of the phenomenon reliability in professional activity of future heads of educational institutions. The article analyzes the functional and psychological features of heads and leader. Head of educational institution becomes a leader on condition of possessing certain personality internals are found out.

Key words: professional reliability, leader, head of educational establishment.

Актуальність статті. Сучасні тенденції трансформації суспільства, процеси інтеграції до європейського освітнього простору, зміни принципів, форм та методів управління державою породжують відповідні зміни в системі освіти. За таких умов, проблема формування професійної надійності майбутніх керівників навчальних закладів набуває особливої актуальності, оскільки вона має спрямовуватись на формування фахівців, здатних до ефективної управлінської діяльності, які володіють не тільки системою професійних та спеціальних знань, вмінь та навичок, а й спроможні якісно, стабільно та безпомилково здійснювати керівництво всіма напрямками діяльності освітнього закладу.

Постановка проблеми. Професійна діяльність керівника навчального закладу має бути спрямована на надійне виконання навчально-виховних та фінансово-господарських завдань. Систематичне, стабільне, якісне та ефективне виконання яких можливе за умови, якщо керівник володітиме розвинутими лідерськими якостями.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити теоретичне обґрунтування феномену лідерства у професійно надійній діяльності керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до феномену «надійність» виник порівняно недавно – у середині ХХ століття. Класична теорія надійності вивчає закономірності виникнення відмов – подій, що полягають у порушенні працездатного стану виробів.

Довідкова Список літератури: свідчить, що існує різне тлумачення слова «надійність»: властивість, якість надійного. «Надійний – який викликає повне довір'я, на якого цілком можна поклатися; який відповідає своєму призначенню; який забезпечує досягнення мети; перевірений» [1, с. 558]. Таке визначення стосується властивостей та якостей як предмета, так і людини. Найчастіше цей конструктор пов'язують з безвідмовністю, безпомилковістю, стійкістю, тобто з особливим станом людини.

Проблема надійності порушується в багатьох аспектах: пріоритет належить технічним

наукам, надійність досліджується у спорті, також порушується дана проблематика у психології і педагогіці. У педагогічних дослідженнях професійна надійність майбутнього фахівця розглядається переважно як особливий стан людини, що визначається у відповідності її функціонування стандарту якості професійної праці, визначеного фахівця.

Професійна надійність фахівця – це особливий стан людини, заснований на її природних властивостях, який репрезентує стале за часом, досконале за способами дій й ефективно за результатами виконання завдань у сфері професійної діяльності, зазначає В. Корнещук [2, с. 123].

На наш погляд, професійна надійність керівника навчального закладу є інтегральне утворення особистості, яке дає можливість результативно та з необхідною точністю виконувати свої функціональні обов'язки в межах наданих йому повноважень у професійній діяльності. Таким чином, професійна надійність має бути притаманна майбутнім керівникам навчальних закладів, і є необхідною умовою ефективності процесу професійного становлення майбутнього фахівця.

Докладніше зупинимось на розгляді питання лідерства як підструктури особистісного компоненту професійної надійності майбутнього керівника навчального закладу, оскільки ця складова є важливою у компонентно-структурній моделі та вимагає детального розгляду.

Логіка дослідження потребувала проаналізувати поняття «лідер» та «лідерство». Як відомо, лідер – це той хто стоїть на чолі соціально-політичної організації; вождь, керівник [1, 617].

З психологічної точки зору, лідер – це член соціальної групи, чий авторитет, влада та повноваження добровільно визнаються іншими членами групи, які готові бути йому підпорядкованими та йти за ним [3, с. 235].

У педагогіці визначають, лідера як члена групи, за яким вона визнає право приймати відповідальні рішення у важливих для неї ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особистість, що реально посідає центральну роль в організації суспільної діяльності і регульованні взаємовідносин у групі [4, 278].

За довідковими джерелами, лідерство (від англ. leader – ведучий, керівник), один із механізмів інтеграції групової діяльності, коли індивід або частина соціальної групи виконує роль лідера, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи, яка очікує, приймає та підтримує його дії [5, с. 313]. Психологія управління, розглядає лідерство як взаємини домінування і підкорення, влади і дотримання в системі міжособистісних відносин у групі.

Теорія та концепції лідерства є предметом дослідження для багатьох науковців у різних країнах, серед яких Р. Бейлс, Д. Макгрегор, К. Левин, О. Леонтьєв, С. Максименко, Л. Уманський та інші. Однак, не існує однозначної думки щодо визначення поняття лідерства, його сутності та феномену.

У наукових дослідженнях виокремленні різні стилі лідерства, розроблено низку концепцій лідерства. Теорія лідерських ролей (Р. Бейлс) розглядає ролі «професіонала» – лідера, зорієнтованого на рішення ділових проблем, і «соціально-емоційного спеціаліста», який вирішує проблеми людських відносин. Прихильники теорії рис лідерства вважають передумовою визнання людини лідером володіння особливими «лідерськими» якостями і здібностями. Прибічники інтерактивної теорії вважають, що лідером може стати будь-яка людина, яка займає певне місце в системі міжособистісних відносин. Ситуаційна теорія лідерства стверджує, що лідерство – це перш за все продукт, який склався в групі ситуацій і що в ситуаціях, дуже благополучних або неблагополучних для групи, лідер, орієнтований на задачу, досягає більших результатів, ніж лідер, орієнтований на людей. Сутність синтетичної теорії, або комплексної, полягає у взаємозв'язку основних складових процесу організації міжособистісних відносин: лідерів, послідовників (або підлеглих) та ситуацій, в яких реалізується лідерство [6].

У структурі лідерства виокремлюють суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати своє особливе завдання), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство

та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників для виконання колективних завдань), дії (організація планування, експертиза, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками в колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності й позитивні зміни в послідовниках) [7, с. 28–29].

Діяльності будь-якої професійної групи підпорядкована керівництву. Керівник може бути також і лідером в організації. Між керівництвом і лідерством є схожість і відмінності. До спільних рис керівника і лідера Л. Орбан-Лембрик, відносить: здійснення ролі координаторів, організаторів соціальної групи; реальний соціальний вплив у групі, що здійснюється, однак, різними засобами; використання субординаційних відносин, які чітко регламентовані для керівника і не передбачені для лідера.

Відмінні ознаки керівника і лідера науковець вбачає у наступному:

- керівника призначають офіційно, а лідер формується стихійно. Отже, керівництво є офіційно регламентованим процесом;

- керівникові закон надає певні права та обов'язки, а лідер може їх не мати;

- керівник наділений певною системою офіційно встановлених санкцій, використовуючи які, може впливати на підлеглих, а лідеру санкції не надані;

- керівник представляє свою групу в зовнішній сфері відносин, а лідер обмежений переважно відносинами в групі;

- керівник, на відміну від лідера, несе відповідальність перед законом за стан справ у групі;

- керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як певної соціальної організації, а лідер регулює міжособистісні стосунки у групі;

- лідерство виникає за умов мікросередовища (мала група), а керівництво є елементом макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин;

- керівництво є явищем більш стабільним, а ніж лідерство (висування лідера залежить від настрою групи);

- процес прийняття рішення керівником значно складніший, опосередкований багатьма обставинами, які не обов'язково мають витоки в цій групі чи організації, тоді як лідер здебільшого приймає безпосередні рішення, які стосуються групової діяльності [8, 168].

Існує дві точки зору на питання лідерських якостей. Перша: лідером необхідно народитись. Друга точка зору переконує в тому, що лідерські якості розвиваються. Численні наукові дослідження спрямовані на згрупування лідерських якостей, однак універсального набору цих якостей немає. Виділяють наступні лідерські якості: авторитетність, активність, відповідальність, вимогливість, витривалість, винахідливість, ініціативність, інтелект, компетентність, комунікабельність, критичність, надійність, незалежність, оптимізм, повага до інших, творчість тощо.

С. Максименко, виділяє такі узагальнені ознаки особистості керівника-лідера: здатність сприймати загальні потреби й проблеми керованого колективу; здатність бути організатором спільної діяльності; чуйність і проникливість, довіра до людей; представницькі схильності; емоційно-психологічний вплив; оптимізм [7, с. 32–33].

Зауважимо, що з точки зору функціональних і психологічних особливостей керівника та лідера, є багато схожих функцій і якостей, проте існують відмінності. Влада у керівника і лідера базується на різних джерелах – керівника призначено на посаду, а лідера – обирає група. Особистісні якості керівника є більш ширшими, з огляду на те, що є поєднанням якостей керівника і лідера. Керівник який володіє якостями лідера, може здійснювати вплив на працівників з метою впровадження змін в організації, а група працюватиме як єдина команда, віддана своєму керівникові.

На нашу думку, керівник навчального закладу будучи лідером у колективі має володіти організаторськими здібностями, бути вимогливим та ініціативним з високоякісним знанням справи. Що, в свою чергу, дає можливість керівникові впливати на самоорганізацію колективу, поєднуючи інтереси його членів. Лідерські якості керівника навчального закладу сприяють вирішенню конфліктних

ситуацій та підвищують згуртованість колективу, роблять відносини в колективі більш гармонійними.

Таким чином, керівник навчального закладу стає лідером за умови володіння певними особистісними якостями. На нашу думку, лідерські якості керівника навчального закладу – це стала сукупність властивостей і рис особистості, що забезпечують її спроможність розуміти і втілювати інтереси колективу, активно впливати на нього, а також вести колектив за собою на шляху цілеспрямованої неперервної праці, досягаючи високих показників в діяльності навчального закладу.

Отже, сучасні тенденції розвитку освіти ставлять перед вищою педагогічною школою завдання підготувати керівника навчального закладу, який спроможний якісно та стабільно виконувати свої функціональні обов'язки, а також здатного до професійного саморозвитку. У зв'язку з цим, важливою умовою формування професійної надійності керівника є активізація саморозвитку студента, що перед-

бачає усвідомлене цілеспрямоване виховання себе як професіонала, тобто самостійне удосконалення своїх професійних знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, а саме лідерських, які сприятимуть ефективній та стабільній професійній діяльності.

Саморозвиток майбутнього фахівця щодо формування професійної надійності реалізується шляхом застосування у навчальному процесі різнобічної підтримки та допомоги студентам у розвитку лідерського потенціалу, що втілюється наступним: теоретичні та науково-практичні семінари, ділові та рольові ігри, спеціальні соціально-психологічні тренінги для корекції та набуття професійно важливих якостей.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Ефективність діяльності керівника навчального закладу багато в чому залежить від його активності та ініціативності, від вміння налагодити відносини з учасниками навчально-виховного процесу. У цих відносинах особливе місце належить такому феномену, як лідерство.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004, 1440 с.
2. Корнецьук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій: Монографія. – Одеса: «ВМВ», 2009. – 308 с.
3. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.1. – 304 с.
4. Рапацевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840с.
6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. / С. Ю. Головин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fidel-kastro.ru/psihology/slpractpsy.htm.
7. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості / С. Д. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2014. – №3. – С. 28–33.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 544 с.

Гнидюк О. П.

викладач кафедри особистої безпеки
Національної академії державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Гнидюк О. Я.

доцент кафедри тактики прикордонної служби
Національної академії державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розкрито методичні рекомендації науково-педагогічному складу щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення, зокрема щодо дотримання найважливіших цільових настанов роботи, використання програми спеціального навчання, що спрямована на формування готовності до фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників, та ін.

Ключові слова: *готовність до фізичного самовдосконалення, програма, рекомендації, офіцери-прикордонники.*

В статье раскрыты методические рекомендации научно-педагогическому коллективу относительно подготовки будущих офицеров-пограничников к физическому самосовершенствованию, в частности относительно соблюдения важных целевых установок работы, использования программы специального обучения, которая направлена на формирование готовности к физическому самосовершенствованию будущих офицеров-пограничников, и др.

Ключевые слова: *готовность к физическому самосовершенствованию, программа, рекомендации, офицеры-пограничники.*

The article deals with the methodical recommendations to scientific and pedagogical staff on preparing future border guards officers to physical self-improvement, in particular to respect the most important target of guidelines, the use of a special training program aimed at the formation of physical readiness for future border guards officers and others.

Key words: *physical readiness for self-improvement, program, recommendations, border guards officers.*

Актуальність теми. У наш час офіцер-прикордонник повинен володіти необхідним обсягом прикладних рухових навичок, фізичних та психологічних якостей, повинен бути здатним переносити великі фізичні навантаження без зниження професійної працездатності в умовах повсякденної діяльності з охорони державного кордону, а за необхідності, й при відбитті терористичної атаки чи веденні сучасного бою. Окрім цього, офіцер-прикордонник повинен знати теоретичні основи фізичної підготовки, володіти методичними навичками навчання підлеглих і виховання у персоналу постійного прагнення до систематичних занять фізичними вправами, здорово-

го способу життя, а також прийомів та дій з фізичного самовдосконалення.

У керівних документах, що регламентують службову діяльність офіцерів-прикордонників, йдеться про те, що він повинен:

на належному рівні виконувати вправи і нормативи з фізичної підготовки відповідно до вимог Настанови з фізичної підготовки (НФП – 99);

уміти навчати персонал фізичних вправ, прийомів і дій, методично грамотно проводити всі форми фізичної підготовки в прикордонному підрозділі;

дотримуватись вимог особистої та громадської гігієни, проводити індивідуальні трену-

вання з використанням методів самоконтролю за функціональним станом організму;

організувати змагання у прикордонному підрозділі з військово-прикладних видів спорту;

проводити контроль фізичної підготовленості підлеглих і оцінювати фізичну підготовку підрозділу [1–3].

З огляду на це готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення є важливою професійною властивістю, а її формування – актуальним завданням вищої школи на сучасному етапі.

Метою статті є визначення методичних рекомендацій науково-педагогічному складу щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення.

Стан розробленості проблеми дослідження. Проблема формування готовності до фізичного самовдосконалення є предметом постійної уваги педагогів. Значний внесок у розвиток теорії та практики організації фізичної підготовки зробили українські педагоги К. Ушинський, О. Духнович, Г. Ващенко, М. Демков, І. Боберський, О. Тисовський, П. Юркевич, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Вчені вказали на високий виховний потенціал при організації фізичної підготовки традицій народної педагогіки, дотримання принципу народності, що сприяє тілесному, духовному розвитку та фізичній культурі особистості. З використанням надбань українського народу педагоги розробили теоретичні засади національної системи фізичного виховання, дбаючи про піднесення національної свідомості, патріотичності, освіченості та згуртованості молоді.

Грунтовні дослідження з проблем організації фізичної підготовки здійснено вже із здобуттям Україною незалежності. У цей період вивчено історичні аспекти організації фізичної підготовки. Йдеться про праці О. Вацеби (про історію спортивного руху в Західній Україні), Є. Приступи (про народну фізичну культуру українців), А. Цьося (про фізичне виховання в календарній обрядовості українців), А. Окопного (про фізичне виховання в спадщині українських педагогів), Я. Тимчака (про військово-фізичну підготовку в Україні у IX–XVIII ст.), Б. Трофим'яка (про фізичне

виховання і спортивний рух у Західній Україні з початку 30-х рр. XIX ст. до 1939 р.) та ін. У цих та інших наукових працях охарактеризовано етапи, засоби та форми організації фізичної підготовки в різні історичні періоди, осмислено різні аспекти означеної проблеми.

Питання подальшого вдосконалення спеціальної фізичної підготовки у Збройних силах України та правоохоронних органах розглядають у своїх наукових працях В. Гаврилін, І. Закорко, О. Зарічанський, Л. Ішичкіна, А. Лушак, Ю. Сергієнко, О. Старчук, О. Шалепа, Г. Яворська та ін.

Про важливість фізичної підготовки безпосередньо офіцерів-прикордонників ведуть мову такі вчені, як В. Антонєць, О. Балашов, О. Горбачов, О. Діденко, Д. Іщенко, І. Маріонда, А. Неділько, В. Райко, О. Фігура та ін.

Результати аналізу літературних джерел свідчать, що проблема підготовки майбутніх правоохоронців до фізичного самовдосконалення є предметом пильної уваги фахівців, що працюють у системі професійної та фізичної підготовки у вищих військових навчальних закладах. Проте слід зазначити, що на сьогодні спеціалізованих робіт з питань підготовки офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення, вибору оптимальних засобів, форм та засобів у цьому напрямі немає. З огляду на це нагальною є необхідність забезпечення якісно нового рівня підготовки офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення як важливої складової їхньої готовності до виконання завдань з охорони державного кордону.

Результати дослідження. Проведений теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення та результати експериментального дослідження дозволили обґрунтувати методичні рекомендації щодо формування готовності до фізичного самовдосконалення.

Загальною методологічною основою підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення має бути системний підхід, що дозволяє розглядати формування готовності до фізичного самовдосконалення з урахуванням усіх факторів,

що впливають на цей процес. У свою чергу *особистісно-діяльнісний підхід* дає змогу розбудувати послідовне ставлення педагогів до курсантів як до особистостей, як до самосвідомих відповідальних суб'єктів педагогічної взаємодії, брати до уваги їхні індивідуальні особливості при формуванні готовності до фізичного самовдосконалення. Урахування вимог ще одного підходу – аксіологічного – допомагає при формуванні у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення не тільки розкривати їхній особистісний потенціал, але й прилучити до цінностей фізичної культури та гармонійного розвитку.

Важливе значення при організації роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення мають такі *загальні принципи*: соціальної обумовленості й науковості навчання; активності й свідомості навчання; доступності, систематичності, послідовності, принцип міцності й всебічного розвитку та ін. Серед *специфічних принципів* формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення слід вказати на такі: принцип етапності та безперервності формування готовності до фізичного вдосконалення, принцип індивідуалізації програми фізичного самовдосконалення та оцінки; принцип оздоровчої спрямованості формування готовності до фізичного вдосконалення, зв'язок фізичного вдосконалення із професійною діяльністю та ін.

Цільовими настановами роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення мають бути такі:

фізична підготовка й особиста підготовленість майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення є необхідними компонентами їх професійної діяльності й засобом виконання поставлених професійних завдань;

фізична підготовка повинна мати чітку спрямованість на формування у курсантів потреби у фізичному вдосконаленні як у роки навчання, так і в роки подальшої професійної діяльності;

система підготовки до фізичного самовдосконалення повинна охоплювати всі види професійної й спортивної діяльності, передбачати необхідність творчості курсантів щодо використання засобів фізичної культури й фізичного самовдосконалення.

Окрім цього, для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення потрібно використовувати програму спеціального навчання, у якій враховано етапи фізичного розвитку й передбачено *мотиваційно-цільовий, інформаційно-змістовний, організаційно-методичний та аналітико-корективний* блоки. Загалом використання цієї програми дозволяє:

визначати особистісні мотиви фізичного самовдосконалення кожного курсанта та сформувані інтерес, мотивацію і ціннісне ставлення до фізичного самовдосконалення;

навчити кожного курсанта, пізнаючи себе, розробляти індивідуальну траєкторію професійного розвитку та фізичного самовдосконалення;

сприяти усвідомленню курсантами необхідності фізичного самовдосконалення;

дати курсантам теоретичні основи з проблем формування готовності до фізичного самовдосконалення, де окремо визначено знання *методів*, засобів та прийомів фізичного самовдосконалення;

забезпечити перевірку сформованості готовності курсантів до фізичного самовдосконалення відповідно до визначених критеріїв;

удосконалити систему фізичної підготовленості курсантів в аспекті їх індивідуально-професійного становлення як фахівців;

формувані у курсантів такі професійно та особистісно значимі якості та психологічні властивості, які дозволять їм у подальшій службовій діяльності чітко, швидко й вчасно виконувати поставлені завдання з охорони кордону.

Слід враховувати, що при формуванні готовності до фізичного самовдосконалення особливе місце належить мотиваційному компоненту. Для підвищення мотивації курсантів до формування готовності до фізичного самовдосконалення слід забезпечити розуміння курсантами значимості цієї роботи. У цьому

випадку велике значення мають різні способи підтримки позитивної мотивації, стимулювання інтелектуальних зусиль курсантів щодо вивчення особливостей роботи з формування готовності до самовдосконалення. Для цього слід створювати ціннісно спрямовані ситуації, використовувати ситуації й факти з особистісного та професійного життя, акцентуючи увагу на цінностях самовдосконалення.

Зважаючи на те, що самовдосконалення, саморух особистості відбувається у діяльності, у відносинах з іншими, важливою умовою формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення слід вважати організацію діяльності курсантів, спрямованої на набуття досвіду фізичного самовдосконалення. Для формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення необхідно при вивченні ними навчальної дисципліни «Фізична підготовка» ознайомити їх із сутністю цього феномену, особливостями роботи з її формування, а також з вимогами щодо фізичного самовдосконалення, викладеними у документах, які регламентують діяльність персоналу ДПСУ. Потім для активізації особистісного потенціалу курсантів з фізичного самовдосконалення важливо будувати навчальний процес з урахуванням необхідності проектування, конструювання й створення таких ситуацій, які б стимулювали роботу курсантів із формування готовності до фізичного самовдосконалення.

На всіх етапах фізичної підготовки формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення важливо здійснювати через організацію роботи курсантів у навчальні години з дисципліни «Фізична підготовка» та у позанавчальний час у години самостійної підготовки.

Відповідно до першого напрямку, слід використовувати такі види й форми роботи:

стимулювання курсантів до занять фізичною підготовкою, формування готовності до фізичного самовдосконалення у навчальний час та позанавчальний час у години самостійної підготовки;

ознайомлення курсантів з актуальними проблемами фізичного розвитку та формування готовності до фізичного самовдосконалення;

систематичне виконання завдань під час навчальних занять;

організація консультацій, тобто методичних занять з окремих розділів фізичної підготовки та актуальних проблем формування готовності до фізичного самовдосконалення; індивідуальні заняття із черговим викладачем кафедри.

Другий напрямок має передбачати використання таких видів і форм роботи:

самостійне опанування теоретичного матеріалу з проблем формування готовності до фізичного самовдосконалення;

самостійні заняття в години самостійної підготовки (з використанням методичних матеріалів щодо формування готовності до фізичного самовдосконалення);

самоаналіз своєї роботи з формування готовності до фізичного самовдосконалення;

самопостереження за сформованістю у себе готовності до фізичного самовдосконалення;

заняття ранковою фізичною зарядкою та заняття в спортивних секціях навчального закладу (легка атлетика, армійський рукопашний бій, гирьовий спорт та ін.);

ведення здорового способу життя (відмова від шкідливих звичок, гігієна, самомасаж, раціональне харчування).

Слід зазначити, що при формуванні у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення слід використовувати таку систему методів:

когнітивні (словесні, наочні, діагностичні) – дають можливість курсантам набути досвіду формування готовності до фізичного самовдосконалення;

креативні – допомагають курсантам на основі аналізу інформації, її осмислення та через цілепокладання, планування – розробляти свою методику формування готовності до фізичного самовдосконалення та визначати власну траєкторію фізичного розвитку;

організаційні (практичні, ігрові, тренувальні, змагальні тощо) – допомагають курсантам практично впроваджувати індивідуальну програму формування готовності до фізичного самовдосконалення;

контрольні (рефлексія, тестування, самооцінка та ін.) – допомагають курсантам корек-

тувати методику формування готовності до фізичного самовдосконалення та стимулювати подальше вдосконалення.

Для формування у курсантів умінь самооцінки й самоконтролю роботи з формування готовності до фізичного самовдосконалення важливо звертати увагу на самопізнання курсантами стану сформованості готовності до фізичного самовдосконалення через розробку індивідуальної програми фізичного самовдосконалення. У таких програмах потрібно передбачити:

визначення вихідного рівня сформованості готовності до фізичного самовдосконалення відповідно до критеріїв;

виявлення найбільш значимих, стимулів, бар'єрів формування готовності до фізичного самовдосконалення;

ухвалення рішення про необхідність формування готовності до фізичного самовдосконалення;

діагностику напрямку й стратегії формування готовності до фізичного самовдосконалення;

проекування системи формування готовності до фізичного самовдосконалення;

вибір форм, методів і прийомів формування готовності до фізичного самовдосконалення;

створення необхідних умов для виконання програми формування готовності до фізичного самовдосконалення;

дослідження, фіксування й коректування програми формування готовності до фізичного самовдосконалення з урахуванням стадіальності процесів самопізнання, самоуправління, фізичної самореалізації, фізичного самовдосконалення;

проблемний аналіз ефективності виконання програми формування готовності до фізичного самовдосконалення;

визначення подальших цілей і завдань роботи з формування готовності до фізичного самовдосконалення курсантів.

Важливо враховувати, що саме «рефлексія» допомагає курсантам усвідомлювати особливості своєї роботи із фізичного самовдосконалення, дозволяє досліджувати конструктивні й деструктивні зв'язки й відносини, зокрема причини невдач чи передумови успіхів у роботі з фізичного самовдосконалення.

При роботі з формування навичок самоаналізу та самоконтролю готовності до фізичного самовдосконалення важливо забезпечити здійснення курсантами загальної оцінки свого стану готовності до фізичного самовдосконалення, рівня розвитку рухових якостей, самоаналіз своїх тренувальних занять, виявлення найбільш значимих системотворчих стимулів й бар'єрів формування готовності до фізичного самовдосконалення, складання програми занять з формування вмінь готовності до фізичного самовдосконалення та ін. Це має допомогти курсантам сконцентрувати увагу на труднощах у роботі, виробити можливі варіанти виходу зі складних ситуацій, сформувати позитивне емоційне налаштування на подальшу діяльність з фізичного самовдосконалення.

Загалом для формування вмінь самоконтролю фізичного самовдосконалення викладачі повинні:

постійно акцентувати увагу курсантів на значимості самоконтролю в процесі їх фізичного самовдосконалення;

вчити курсантів постійно аналізувати й оцінювати своє ставлення до занять спортом, навчання, фізичного самовдосконалення;

навчати способів пошуку, самоперевірки виконаних завдань із фізичного самовдосконалення;

підвищувати вимогливість до якості виконаної роботи з фізичного самовдосконалення.

Важливо під час усіх етапів роботи, зокрема самопізнання фізичного стану, самоусвідомлення, самоуправління, самореалізації, звертати увагу на те, щоб курсанти вчилися визначати актуальні завдання, які потрібно вирішити, з'ясували умови, обстановку, можливості для їх вирішення; вибирали найбільш прийнятні варіанти роботи; вчилися планувати, проектувати, здійснювати самопроекування, самостимулювання роботи з формування готовності до фізичного самовдосконалення.

Слід також брати до уваги, що результативність організації роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення визначальним чином залежить від особистості викладача. Важливе значення має відповідний рівень методичної підготовки викладачів до

роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників зазначеної професійно важливої властивості.

Загалом для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення викладач повинен уміти:

визначати цілі навчання (інтегровані, комплексні, спеціальні) щодо формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення;

вільно володіти загальними методами навчання та специфічними методами формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення;

системно використовувати можливості змісту навчальних дисциплін в аспекті формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення;

забезпечувати сприятливий психологічний клімат роботи з курсантами для формування у них готовності до фізичного самовдосконалення;

належним чином організувати самостійну роботу курсантів з формування готовності до фізичного самовдосконалення;

правильно використовувати можливості педагогічного стимулювання діяльності курсантів з фізичного самовдосконалення;

здійснювати початковий, поточний і підсумковий контроль сформованості у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення та на цій основі вчасно перебудовувати освітній процес.

У роботі з формування у курсантів готовності до фізичного самовдосконалення завдання викладача – домогтися насамперед того, щоб задіяти у курсантів установку на розвиток і саморозвиток, щоб сформувати у них прагнення до фізичного самовдосконалення. Важливе значення має вміння викладача здійсню-

вати стимуляцію курсантів, їх вольові зусилля при формуванні готовності до фізичного самовдосконалення. Йдеться про те, що саме від уміння викладача користуватися оптимальною системою педагогічних впливів залежатиме робота курсантів з формування готовності до фізичного самовдосконалення.

Висновки. Основними методичними рекомендаціями щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення слід назвати такі: 1) використання системного, особистісно-діяльнісного та аксіологічного підходів, а також дотримання загальних та специфічних принципів формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення; 2) дотримання найважливіших цільових настанов роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до фізичного самовдосконалення; 3) використання програми спеціального навчання, що спрямована на формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення, враховує етапи фізичного розвитку та містить мотиваційно-цільовий, інформаційно-змістовний, організаційно-методичний і аналітико-корективний блоки; 4) відповідна орієнтація навчального процесу з фізичної підготовки для підвищення мотивації курсантів до формування готовності до фізичного самовдосконалення; 5) спрямованість діяльності курсантів на набуття досвіду фізичного самовдосконалення в процесі навчальних занять та самостійної роботи та ін.

Перспективами подальших досліджень є характеристика результатів експериментальної перевірки програми та педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до фізичного самовдосконалення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Настанова з фізичної підготовки в Прикордонних військах України (НФП-99). – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2003. – 118 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. – 118 с.
3. Про затвердження Інструкції про порядок організації та здійснення заходів власної безпеки військовослужбовців і працівників Державної прикордонної служби України та їх близьких родичів [Електронний ресурс]: наказ Адміністрації ДПСУ від 28 квітня 2004 року № 354. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0637-04>

Гончарова Л. А.

аспірант

ДВНЗ «Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України,
практичний психолог школи № 181 м. Києва

ПЛАН ГРУПОВИХ ЗАНЯТЬ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Статтю присвячено розгляду планування групових занять розвитку творчої активності особистості людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання творчої активності є актуальним та недостатньо розкритим, а творча активність людей похилого віку є одним з найменш визначених понять психологічної науки. В результаті дослідження нами визначено модулі занять для людей похилого віку та докладно описано програму для розвитку їх творчої активності.

Ключові слова: творча активність, етапи, рівні, механізми, рефлексія, адаптація, творчоактивний психологічний ресурс, самоактуалізація, похилий вік.

Стаття посвящена рассмотрению планирования групповых занятий развития творческой активности личности людей пожилого возраста. Необходимость исследования определяется тем, что творческая активность людей пожилого возраста является одним из наименее изученных понятий психологической науки. В результате исследования нами определены модули занятий для достижения развития творческой активности людьми пожилого возраста.

Ключевые слова: творческая активность, рефлексия, адаптация, творческиактивный психологический ресурс, самоактуализация, уровни, механизмы, пожилой возраст, творческиактивное благополучие.

The article considers the planning group sessions of development of creative activity of the individual elderly. The need for research is determined by the fact that the creative activity of the elderly is one of the least understood concepts of psychological science. As a result of research we identified training modules to achieve the development of creative activity of the elderly.

Key words: creative activity, reflection, adaptation, tvorchоaktivny psychological resource, self-actualization, levels, mechanisms, advanced age, tvorchоaktivny welfare.

Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються у працях Б. Ананьєва, Д. Бого-явленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, С. Максименка, Я. Пономарьова, С. Сисоевої та багатьох інших [4; 5]. У різних наукових поглядах на творчу активність особистості простежуються певні загальні риси, такі як розуміння її як складної якості особистості з акцентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкту та неповторного індивідуального образу, пошуків і відкриття нового. Багато невирішених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології, серед них питання походження, структури творчої активності, діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, пе-

дагогічного керування творчим процесом, індивідуального підходу до розвитку творчої активності і реалізації рівнів її вияву.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність теми дослідження пов'язана з сучасними уявленнями про неперервність процесу розвитку особистості протягом усього життя. Підвищений інтерес до даної проблеми обумовлений збільшенням тривалості життя і демографічного старіння населення, яке привело світове співтовариство до пошуків глобальних світових стратегій оптимізації свого шляху з окремою розробкою програм розвитку особистості в похилому віці. Питання розвитку в похилому віці досліджували багато науковців (Л. Анциферова, Г. Крайг, О. Краснова, А. Лидерс, І. Малкина-Пих, М. Єрмолаєва та ін.) [2; 6]. Останні розробки у цьому

напрямку (О. Березіна, В. Наумова, Н. Єрмак та ін.) [5; 6] розглядають питання творчого потенціалу літньої людини та її життєвих ресурсів, але питання психологічних чинників творчої активності розкрито лише опосередковано.

Постановка завдання. Завданням нашого дослідження є розгляд нагального питання розробки та організації дослідження психологічних чинників творчої активності людей похилого віку.

Метою даної статті є визначення програми розвитку творчої активності особистості людей похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми творчої активності пов'язане з організацією навчання дорослих в межах соціально-психологічної концепції неперервності навчання [1; 4], особистісно-професійного саморозвитку людини, розвитку здатності навчатися, професійно вдосконалюватися впродовж життя [3; 4]. У психології, на нашу думку, є недостатньо вивченим аспект усвідомлення особистістю в період похилого віку потреби в творчій реалізації особистісного досвіду відносин зі світом, придбаного на попередніх етапах особистісного розвитку – дитинства, юності та зрілості, а окремі дослідники розглядають такий досвід як особистісний ресурс (Л. Анциферова, М. Єрмолаєва; Е. Еріксон) [1; 2; 4] або особистісний потенціал (Д. Леонть'єв) [1; 4]. При цьому, на

етапі похилого віку «використання набутого особистісного ресурсу [4, с. 56] ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниженням рівня рефлексивності», а через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С. Максименком, а саме – «опредметнення, який являє собою форму власне творчої активності» [5, с. 17]. «Досягнення творчої активності в похилому віці спричиняється досить високою життєвою компетентністю що співвідноситься з досить високим ступенем особистісної адаптованості, котра за наявності рефлексії проявляється в функціонуванні старіючої людини на рівні особистості як суб'єкта життєвого творчого шляху й як суб'єкта життєдіяльності» [4, с. 6].

З метою детального опису програми розвитку творчої активності, розглянемо етапи реалізації програми розвитку творчої активності людей похилого віку: початковий етап мобілізації особистісних латентних творчоактивних ресурсів; етап реалізації творчої діяльності, як розрішення протиріч в життєдіяльності; етап оцінки діяльності, як самопрезентацію і самореалізацію життєвої компетенції [4].

Для реалізації поставленої мети, сформульованих задач, перевірки гіпотези і рішення конкретних емпіричних задач було розроблено комплекс дослідницьких методик (табл. 1).

Таблиця 1

Комплекс методик емпіричного дослідження

Вимірювані показники	Методи дослідження
Блок 1. Психологічні чинники прояву творчої активності, як творчо-активного благополуччя людей похилого віку	
Рефлексія	Методика «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» А.В. Карпова, В.В. Пономарьова (А.В. Карпов, 2004)
Локалізація контролю (як показник адаптації).	Методика «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, адаптація Е.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіної, А.М. Еткінда (1984) (шкала «Загальної інтернальності»).
Творчоактивний ресурс – Креативність	Тест «САТ» (шкали «Креативність», «Пізнавальна потреба»).
Пізнавальна потреба	Тест на «Діагностику творчого потенціалу і креативності» Є.І. Рогова (2004).
Творчий потенціал	Методика «Вимірювання художньо-естетичної потреби» (В.С. Аванесов, 2009),
Художньо-естетична потреба	

Толерантність до невизначеності	Методика «Визначення толерантності до невизначеності» С. Баднер, адаптація Г.У. Солдатової (2003).
Копінг-стратегії	Методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амирхан, адаптація А.М. Ялтонського, І.А. Сирота (2008).
Рефлексивність	Методика «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» А.В. Карпова, В.В. Пономарьова (А.В. Карпов, 2004).
Блок 2. Компоненти творчої активності, як творчоактивного благополуччя	
<p><i>«Почуття новизни, направленість на творчість та стійкість власного Я» (когнітивний, спрямований на стабілізацію та створення образу „Я-концепції“); ступінь пізнавальної потреби, інтелектуальні, естетичні здібності, мотиви діяльності, діяльність нової організації власної творчої життєдіяльності;</i></p> <p><i>«Переживання ідентичності, критичність, самооцінка» (емоційно-оцінний), що виявляється в прагненні підвищити свою самооцінку, авторитет; структурування і прийняття прожитого досвіду, критичність проявляється через смислову оцінку існуючого й набутого досвіду, що призводить до позитивного глобального самоставлення;</i></p> <p><i>«Вміння перетворювати структуру об'єкту та інтернальний тип локалізації контролю» (поведінково-вольовий), що характеризує зовнішню сторону активності та її реалізацію, генерування ідей, вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, класифікувати, описувати, вибудовувати нові зв'язки, гіпотези, доводити їх правомірність.</i></p>	<p>Тест «САТ» (шкала «Пізнавальна потреба»). Методика «Діагностики рівня творчої активності» М.І. Рожкова, (2009) (шкали «Почуття новизни» та «Направленість на творчість»), Методика «Дослідження само відношення» (МИС) С.Р. Пантелеєва (1993) (шкала «Самокерівництво»).</p> <p>«Самоактуалізаційний тест (САТ)» Е. Шострома, адаптація Ю.Е. Альошиної (1987) (шкала «Ціннісні орієнтації», «Опора на себе», «Компетентність у часі» «Самоприйняття»), опитувальник «Емпатії» А.І. Меграбяна, методика «Діагностики рівня творчої активності» М.І. Рожкова, адаптація А.І. Краснова (2012) (шкали «Критичність», «Самооцінка»).</p> <p>Тест «Діагностики рівня творчої активності» М.І. Рожкова, (2009) (шкала «Вміння перетворювати структуру об'єкту»), Методика «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, адаптація Е.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіної, А.М. Еткінда (1984) (шкали «Загальної інтернальності» та «Інтернальність по відношенню до здоров'я»).</p>
Блок 3. Нова соціальна ситуація творчої активності	
Прийняття себе в новій соціальній ситуації. Соціальна і творча активність.	Тест «САТ» (шкали «Самоповага», «Гнучкість поведінки»). Тест «Творчих захоплень» А.І. Копітин (2011).

Дослідження проводилось на базі ВАТ фабрики Філкон м. Києва, Аграрного науково-дослідного підприємства Академії аграрних наук України, Державного Академічного драматичного театру міста Черкаси з 420 людьми похилого віку, з них 145 чоловіків і 275 жінок віком від 59 років до 75 років, що проживають в містах Київ, Черкаси, Дрогобич, Ужгород. Для проведення формуального експерименту з 40 респондентів, що входили до складу експериментальної групи, методом випадкових чисел було сформовано 4 закритих підгрупи, в кожній по 10 досліджуваних. *Противака-*

заннями для участі в формуальному експерименті слугували декомпенсовані хронічні захворювання, гострі психічні розлади, виражені розлади особистості і поведінки, афективні порушення в депресивній формі з психомоторною заторможеністю чи маніакальним станом, стареча деменція. *Рекомендованою підставою для участі в формуальному експерименті вважались особливості особистості респондента і його стратегія адаптації до вікового чинника, зниження когнітивних навичок і міжособистісної взаємодії, соціальна ізоляція та прагнення творчої реалізації.*

Мета формувального дослідження – використавши спеціально організоване середовище як детермінуючий зовнішній чинник, актуалізувати і мобілізувати особистісні творчоактивні ресурси розвитку суб'єкта, що дозволяють оптимізувати особистісні творчоактивні ресурси і творчу активність, як нову організацію життя та діяльності особистості людей похилого віку у вигляді творчоактивного благополуччя. *Гіпотезою формувального дослідження* стало припущення про те, що в похилому віці особистість володіє латентними творчоактивними ресурсами власного розвитку, які дозволяють за певних умов розвинути творчу активність, як творчоактивне благополуччя, сприяючи динаміці особистісної творчої активності. В основу дослідження було покладено похідні гіпотези: своєчасна мобілізація особистісного латентного творчоактивного ресурсу в похилому віці виступає домінуючою умовою оптимізації особистісного творчоактивного ресурсу, що дозволяє актуалізувати творчий потенціал та творчу діяльність шляхом переструктурування системних зв'язків у взаємодії зі світом; – зовнішні способи творчої діяльності, опосередковані творчою активністю, стимулюють рефлексію як важливу міжрівневу регуляцію і трансформаційну функцію особистості, що, в свою чергу, спричиняє розвиток її творчої активності, як кінцевої мети адаптаційних процесів; спеціально організоване середовище, що забезпечує процес цілеспрямованої творчої діяльності, наявність творчої безпеки, прийняття і безоціночність середовища, а також адекватної міжособистісної взаємодії в тематичній групі, виступає детермінуючим чинником оптимізації особистісного творчоактивного ресурсу. Для досягнення мети дослідження і перевірки висунутих гіпотез вирішувались наступні завдання експериментального дослідження: мобілізувати психологічні творчоактивні ресурси (творчоактивний потенціал та психологічні ресурси саморегуляції) респондентів шляхом включення особистості в процес цілеспрямованої творчої діяльності в групі; актуалізувати сенсотворчі життєві орієнтації, результатом котрих можна вважати підвищені творчий потенціал, художньо-естетичну та пізнавальну потребу, креативність, толерантність до невизначеності, інтернальність лока-

лізації контролю, самоприйняття і позитивне відношення до других, відкритість новому досвіду, опору на себе і, як наслідок, нарощування шляхом благополучного функціонування особистості її творчої активності; стимулювати у досліджуваних адекватне «прийняття себе» в новому статусі розвитку творчої активності, як творчоактивного благополуччя, розширення спектру соціальних зв'язків і творчої активності респондентів. *Дизайн дослідження* відповідав плану формувального експерименту з контрольною вибіркою [5]. Нами було розроблено психологічну програму, що включає 3 етапи психологічної роботи, апробація і реалізація котрої здійснювалася протягом 2013-2014 р. з періодичністю чотири рази на тиждень (тривалість кожного заняття 2 години). Заняття мали трирівневу структуру: початкова («розігрів»), основна (створення творчої продукції) і завершальна фаза (обговорення підсумків заняття). В кінці циклу занять проводилось повторне емпіричне дослідження з використанням тих же методів. Для достовірності оцінки динаміки після психологічних занять і виключення впливу ретестингу в повторному обстеженні приймали участь досліджувані К-групи. Спецкурс «Психологічної розвиваючої підтримки» розраховано на 48 годин, 34 з яких реалізуються у формі дискусії й елементів тренінгу на очному етапі навчання, а 14 годин реалізуються через самостійну роботу на дистанційному етапі. Основу інформаційно-методичних матеріалів спецкурсу складають авторські розробки. Порядок роботи з темами визначався особистісною динамікою респондентів експериментальної групи, зумовленої процесом творчої взаємодії. Було застосовано форму психолого-педагогічного впливу в тематичній групі, що передбачає високий ступінь інтерактивності і організованості, комунікативну взаємодію, орієнтацію на реальність в постійно змінюючійся дійсності. Тематичний план групових занять відповідав етапам оптимізації особистісних творчоактивних особистісних ресурсів: мобілізація латентних творчоактивних ресурсів особистості; творче розрішення життєвих протиріч і неспівпадінь в життєдіяльності; самопрезентація і самореалізація життєвої компетентності і розвиток творчої активності, як творчоактивного благополуччя.

Таблиця 2

Тематичний план групових занять з розвитку творчої активності людей похилого віку

№ пп	Назва етапу	Тематична Дискусія	Елементи Тренінгу	Самостійна Робота	Разом
1	Мобілізація	4	7	1	12
2	Вирішення протиріч	4	11	9	24
3	Самопрезентація	2	6	4	12
	Усього	10	24	14	48

Зміст спецкурсу. Тема 1. Мобілізація латентних творчоактивних ресурсів особистості людей похилого віку (тематична дискусія та психологічний тренінг). Питання для обговорення. 1. Хто Я та як Я відчуваю себе у світі інших людей. 2. Що таке самореалізація та самоорганізація. 3. Хоббі чи професія. Що головніше. Постпрофесійний розвиток це... 4. Які ритми звучать в мені та навколо та як Я відчуваю своє тіло – як друга. 5. Зображуємо життя в глині та фарбах. Виготовлення творчого продукту. 6. Що таке спілкування для мене та моя галерея почуттів. 7. Життєвий шлях особистості та груповий портрет. [1; 3; 4]. *Завдання тренінгу:* 1. Стабілізувати емоційний стан людей похилого віку. 2. Стимулювати творчоактивний потенціал людей похилого віку.

Вступ до тренінгу. Самопрезентація (визначення організаційних питань, кількості перерв) людей похилого віку; *вивчення очікувань та мотивації учасників* (заповнення

індивідуальних робочих аркушів з подальшим груповим обговоренням); *психологічний практикум:* «Діагностика рівня розвитку рефлексії, адаптації та творчоактивного ресурсу особистості, рівня творчої активності та самовідношення людей похилого віку (тестова самодіагностика) за визначеним комплексом діагностичних методик (табл. 1); *створення особистих ролей та самопрезентація «Хто Я»;* аналіз результатів; лекція: «Самоорганізація, самопочуття, темперамент, характер, задатки та здібності, навички особистості, особистий стиль, стиль мислення – діагностика і прояви».

Зміст програми проведення групових занять 1 етапу. Перший модуль – «Мобілізація латентного особистісного творчоактивного ресурсу» – було направлено на стабілізацію емоційного стану, підвищення рівня рефлексії, стимуляцію творчоактивного потенціалу, адаптації, толерантності до невизначеності респондентів людей похилого віку.

Таблиця 3

Зміст занять з розвитку творчої активності людей похилого віку (1 етап)

№ пп	Зміст	Кільк. год	Робота в групі	Самост. роб.	Всього
1	Організаційні процедури й знайомство членів групи, «Я та інший світ»	1	1	–	2
2	«Ритми в мені та навколо мене, тіло – мій друг»	1	1	–	2
3	«Живі скульптури та творчий життєвий натюрморт»	1	–	1	2
4	«Спілкування – це... та галерея почуттів»	1	1	–	2
5	«Я та світ й світ творчих захоплень»	1	1	–	2
6	«Життєвий творчий шлях та груповий портрет»	1	1	–	2
	Всього год	6	5	1	12

Використовувалась структурована і неструктурована образотворча діяльність, елементи тренінгу життєстійкості, як схильності до ризику, креативності, психосоматичної саморегуляції, направлені на гармонізацію взаємодії інтелектуальних, вольових і емоційних функцій в процесі творчості.

Тема 2. Творче розрішення протиріч та неспівпадінь в життєдіяльності (елементи тренінгу). Мета тренінгу: Розвиток творчої активності людей похилого віку, як творчо-активного благополуччя.

Завдання тренінгу: отримання суголосного відношення до свого минулого, теперішнього і майбутнього; фокусування направленості на творчість, підвищення художньо-естетичної та пізнавальної потреби людей похилого віку; розвиток творчоактивного благополуччя. *Зміст програми проведення групових занять 2 етапу.* Другий модуль – «Творче розрішення протиріч і неспівпадінь в життєдіяльності» – стимулював процес спогадів позитивних подій минулого і моделювання оточуючого середовища з включеністю «свого місця» в ньому людини похилого віку.

Таблиця 4

Тематичний план групових занять з розвитку творчої активності людей похилого віку (2 етап)

№ пп	Теми занять	Кількість годин	Робота в групі	Самостійна робота	Всього
1	«Презентація себе»	1	–	1	2
2	«Колаж життя та орієнтація в календарі»	2	2	1	5
3	«Автопортрет та спогади дитинства»	2	2	1	5
4	«Минуле, теперішнє, майбутнє та грані мого Я»	2	–	1	3
5	«Сюжетні лінії та почуття й мій стан наразі»	1	–	2	3
6	«Творчість та діалог з часом»	1	–	2	3
7	«Життя продовжується та послання нащадкам»	1	1	1	3
	Всього годин	10	5	9	24

Механізм передбачав отримання суголосного відношення до минулого, теперішнього і майбутнього, пошук нових сенсотворчих та сенсожиттєвих орієнтацій, переживання ідентичності, активацію антиципаційного процесу, зміни самоприйняття і позитивного відношення з іншими, фокусування направленості на творчість та опори на себе, підвищення художньо-естетичної та пізнавальної потреби, загострення відчуття новизни, розвиток креативності, творчого потенціалу. Використання психотехніки нейролінгвістичного програмування, як стратегії творчості У. Диснея [3, с. 179], де замість двохактного мислення (генерація ідей – критика) запропоновано триактне (генерація – пошук можливих рішень – критика), суттю якого є розподіл

складових на позиції «Мрійника» – генератора ідей, «Реаліста» – пошук шляхів втілення в життя, «Критика» – вишукування слабких місць і загроз [2, с. 34] та комплексу арт-засобів, де основними виступали елементи фототерапії [3], сінематерапії, музикотерапії [4], пісочної терапії [2], тілесно-орієнтованої терапії [1], передбачало посилення позитивних характеристик особистості і благополуччя творчоактивного функціонування людиною в нових реаліях періоду похилого віку.

Зміст програми проведення групових занять 3 етапу. В третьому блоці – «Самопрезентація і самореалізація життєвої компетентності й розвитку творчої активності, як творчоактивного благополуччя» – нами було застосовано комплекс психолого-педагогіч-

них засобів, направлених на усвідомлення людиною похилого віку активної життєвої позиції літньої людини, її власної життєвої компетенції, креативності та творчої активності, прийняття людиною похилого віку себе в новому статусі розвитку творчої активності, як творчоактивного благополуччя, усвідомлення важливості інтеграції й творчої активності. Використано метод арт-терапії, в якому основним було творче спілкування з мистецтвом –

терапія «шедеврами мистецтва» [2; 3], перформанс (літературна, музична чи театральна вистава, індивідуальна чи групова) [2], інсталяції (англ. installation – розміщення, установка, монтаж), створення власних мандал і лабіринту – «карта власної душі», «спіраль як шлях до духовного пробудження і благополуччя» [3], метод «алгоритм вирішення винахідницьких задач» та «гірлянди асоціацій» і стратегії семикратного пошуку Г. Буша [5, с. 86].

Таблиця 5

Тематичний план групових занять з розвитку творчої активності людей похилого віку (3 етап)

№ пп	Теми занять	Кількість год	Робота в групі	Самостійна робота	Всього
1	«Автопортрет шарж та лабіринти мого Я»	2	–	2	4
2	«Життєтворчість та життя задоволено»	2	2	2	6
3	«Прощальний вечір»	1	1	–	2
	Всього годин	5	3	4	12

Висновки. Тож, поступове ускладнення й збагачення психотерапевтичних занять, направлених на стимулювання регулятивної, емоційної і комунікативної сфери через розвиток рефлексії, підвищення адаптивних функцій,

розкриття особистісного творчого та життєвого психологічного потенціалу, актуалізує латентний творчоактивний особистісний ресурс, реалізація якого зумовлює нову організацію життєдіяльності і розвиток творчої активності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ермак Н. А. Педагогическая поддержка качества жизни людей пожилого возраста средствами художественного творчества. Дисс...докт. педагог. наук: 13.00.01 / Ермак Наталья Александровна. – Ростов на Дону, 2009. – 415 с.
2. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: дис...д-ра мед. наук: 19.00.04 / Алексей Иванович Копитин: – СПб., 2010. – 311 с.
3. Наумова В. А. Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости: дис...канд. психол. наук: 19.00.13 / Валентина Александровна Наумова: – П. – Камчатский, 2013. – 209 с.
4. Практическая психология для менеджеров / под ред. М. К. Тутушкиной // – М.: Филинь, 1996. – 368 с.
5. Экспериментальная психология / под ред. В. Н. Дружинина // – СПб.: Питер, 2003. – 319 с.

Данильченко Т. В.

доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

МІСЦЕ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ

Статтю присвячено висвітленню місця в системі існуючих психологічних категорій порівняно нового науково-психологічного феномену – суб'єктивного соціального благополуччя. Показано, що існують розбіжності в трактовці основних категорій позитивної психології: щастя, суб'єктивного благополуччя, процвітання, задоволення життям. Дано авторське визначення суб'єктивного соціального благополуччя.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, процвітання, щастя, задоволення життям, психологічне благополуччя, соціальне благополуччя.

Статья посвящена рассмотрению места в системе существующих психологических категорий сравнительно нового научно-психологического феномена – субъективного социального благополучия. Показано, что существуют разночтения в трактовке основных категорий позитивной психологии: счастья, субъективного благополучия, процветания, удовлетворенности жизнью. Предлагается авторское определение субъективного социального благополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, процветание, счастье, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, социальное благополучие.

Article is devoted illumination of place in system of existing psychological categories of rather new scientifically-psychological phenomenon – subjective social well-being. It is shown that there are different interpretations in treatment of the basic categories of positive psychology: happiness, subjective well-being, flourishing, satisfaction of life. Author's definition of subjective social well-being is offered.

Key words: subjective well-being, flourishing, happiness, satisfaction of life, psychological well-being, social well-being.

Постановка проблеми. Феномен суб'єктивного соціального благополуччя – порівняно новий науковий термін, що з'явився в позитивній психології зв'язку з вивченням оптимального функціонування людини. Як і будь-який новий науковий концепт, він вимагає прив'язки до існуючих наукових координат. Для характеристики позитивного існування людини використовують низку понять з більшою та меншою дослідницькою історією. Так, наприклад, в різних галузях наукового знання для позначення оптимального функціонування вживають такі терміни, як «процвітання», «благополуччя», «якість життя», «прогрес», «добробут», «щастя» тощо. Незважаючи на давність вивчення характеристик людського життя в гуманітарних науках в цілому та психології зокрема, до сьогодні більшість вищеперерахованих понять не набуло наукової точності, а швидше залишається узагальненими метафорами. Відсутність єдиних трактовок суттєво відображається на виділен-

ні операціональних категорій і парціальних параметрів, а також на методах її оцінки.

Окремі аспекти суб'єктивного благополуччя, внутрішня картина цього переживання порівняно рідко стають предметом психологічного аналізу. Ймовірно причиною цього може бути прагнення психологів до однозначних трактовок всіх понять, що описують внутрішній світ особистості. Крім того, увага дослідників виявилася зосередженою на негативних аспектах соціальних зв'язків – несформованій прив'язаності, труднощах формування зв'язків, дефіциті приналежності, шлюбних конфліктах тощо. Кожний вид соціальних зв'язків розглядався окремо, не враховуючи їх інтегративного впливу на благополуччя окремої конкретної особистості.

На початковому етапі благополуччя вивчалася як цілісна категорія, що має свою структуру. Однак в ході розгортання наукової дискусії виявилася, що дане універсальне поняття не в змозі описати складну суб'єктивну картину

сприйняття та оцінки реальності з точки зору особистості, оскільки суб'єктивне благополуччя складається з часткових оцінок різних сторін життя людини. Почали з'являтися роботи, що пропонували диференціювати дане поняття. Першим поділом було розмежування психологічного та суб'єктивного благополуччя, пізніше були виділені окремі аспекти останнього.

В ході цього процесу постало кілька методологічних проблем: 1) існує певна термінологічна плутанина щодо визначення позитивного функціонування людини; 2) існує надзвичайна різноманітність підходів до визначення як суб'єктивного (загального) благополуччя, так і суб'єктивного соціального благополуччя та їх критеріїв; 3) дослідники так і не дійшли згоди щодо складових суб'єктивного (загального) благополуччя та його структури; 4) суб'єктивне соціальне благополуччя існує на різних рівнях (індивідуально-особистісному, соціально-психологічному, масовому), тоді як в дослідженнях, як правило, не поточнюється, який саме рівень вивчається.

Результати теоретичного аналізу. Найбільш поширеними в наукових працях стали поняття «щастя», «суб'єктивне благополуччя» та, в останній час, «процвітання». Провести розмежування між цими феноменами доволі складно. В літературі представлена надзвичайно різноманітна панорама наукових поглядів на це питання, аналіз якої виходить за межі нашої роботи (див.: Larsen, Diener, Emmons, 1985; Pavot, Diener, 1993; Skevington, MacArthur, Somerset, 1997; Lyubomirsky, Lepper, 1999; Biswas-Diener, Vitterso, Diener, 2005; Arthaud-Day, Rode, Mooney, Near, 2005; Larsen, McKibban, 2008; Prudant, 2012; Seear, Vella-Brodrick, 2013). В якості прикладу позиції в зарубіжній психології наведемо думку, представлену в останній фундаментальній праці, присвяченій позитивним аспектам людського функціонування «The Oxford handbook of happiness» (2013). В ній поняття «щастя», по-перше, розглядається як здоровий глузд, відображений в уявленнях про благополуччя, а по-друге, як гедоністичні (зосереджені на задоволенні) переживання. «Процвітання» сто-

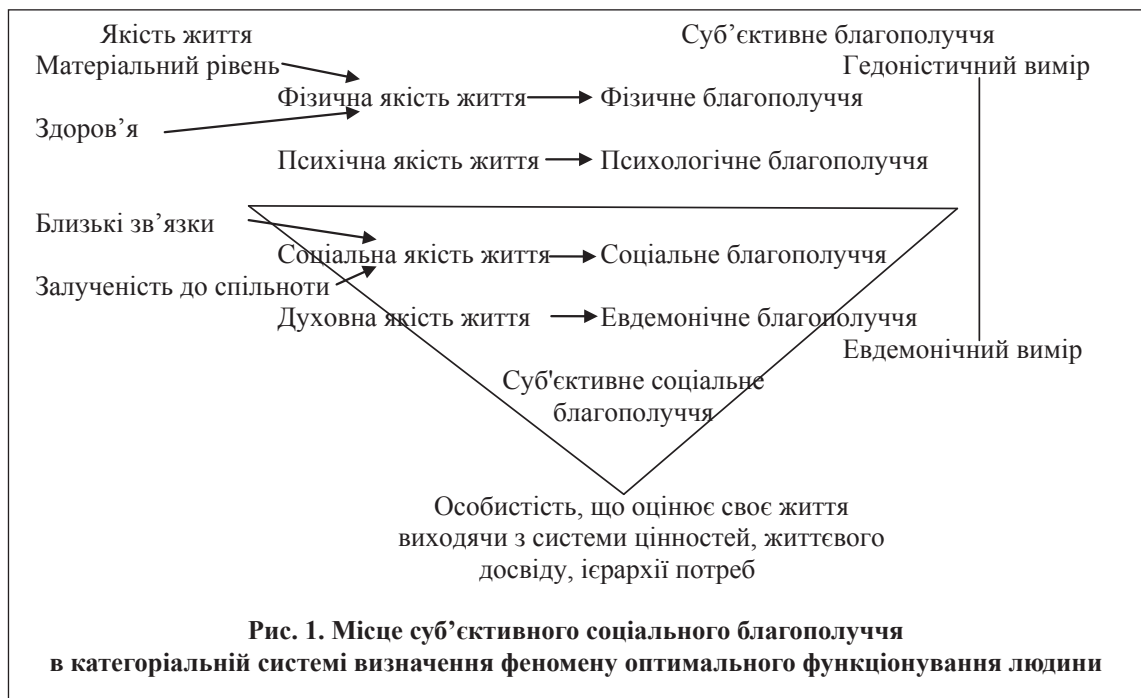
сується евдемонічного аспекту благополуччя, що акцентує особистісний ріст та самотрансценденцію (вихід за межі виконання значущої дії). «Задоволення життям» розглядається як міра, до якої люди оцінюють своє життя як сприятливе [68]. «Благополуччя» саме по собі – узагальнююча категорія для багатьох понять, що пов'язані з людським позитивним самовідчуттям. Вона містить в собі певний діапазон психологічних визначень, зокрема й суб'єктивне благополуччя. В російській психології дану проблему вивчав Д.О. Леонтьєв (2011). На його думку, конструкти «якість життя», «щастя», «благополуччя» багато в чому перетинаються за змістом, що дозволяє їх помістити в єдину систему, де щастя (аспект саморегуляції) – феномен зворотного зв'язку, переживання злиття бажаного з фактичним. Якісні особливості щастя пов'язані з характеристиками цілей, що є критеріями бажаного. Автор розрізняє два види щастя: нормативне щастя, або щастя-мінімум (гедоністичний підхід), досягається через більш повне задоволення базових потреб та має універсальний характер; щастя-максимум, або евдемонічне щастя, досягається через постановку та досягнення особистісно усвідомлених цілей, реалізацію індивідуальних екзистенційних проєктів. Якість життя розглядається як задана система зовнішніх передумов життєдіяльності, які можуть бути сприятливі або несприятливі для досягнення благополуччя та відкривають можливості, які суб'єкт зможе певним чином реалізувати. В залежності від особистісної позиції суб'єкта можливе його різне ставлення до цих передумов, різна міра їх реалізації або, навпаки, переборення та вибудовування індивідуально-специфічного стилю життя. Благополуччя трактується як операціональний аналог філософського поняття щастя, узагальнена оцінка свого життя як єдиного цілого, що містить емоційні, так і відносно раціональні компоненти [9].

Критерії благополуччя до сьогодні залишаються невизначеними; так для одних – це люди, що можуть реалізувати себе в області автономії, компетентності та зв'язності (Ryan, Deci, 2001), для інших – це ті, хто живе згідно істинної власної сутності (Waterman, 1993),

або бореться за баланс між щастям та сенсом (McGregor, Little, 1998). Одна з останніх спроб підбору критеріїв відображена у «Форсайтському звіті про ментальне благополуччя та ментальний капітал» (2008): високий рівень благополуччя пов'язаний з позитивним функціонуванням, що включає «креативне мислення, продуктивність, гарні міжособистісні стосунки, стресостійкість, гарне фізичне здоров'я та тривалість життя» [71, с. 2]. Критерії благополуччя обираються в залежності від того, якого підходу (гедоністичного чи евдемонічного) дотримується дослідник. Гедонізм вказує на те, що вищим благом та основою поведінки людини є прагнення задоволення її бажань.

Концепція евдемонії, навпаки, обґрунтовувала прагнення людини відповідати своєму призначенню або «істинному Я». Останнє набувається через розвиток потенцій людини: вона прагне не задоволення, а усвідомлення сенсу свого життя. Ці ідеї визначили два погляди на природу благополуччя: потребнісний та ціннісно-смысловий. В останні роки все більше вчених висловлює думку щодо необхідності об'єднання евдемонічних та гедоністичних аспектів благополуччя (Р. Бісвас-Дінер, Дж. Віттерсо, М. Селігман). Існує численний доробок з критичним аналізом різних підходів [15; 26; 31; 38; 44; 48; 54; 57; 61; 64; 68; 73; 74].

Найчастіше в психології для позначен-



ня інтегральної оцінки особистості в системі соціальних відносин використовують поняття «психологічне благополуччя» або «суб'єктивне благополуччя». Однак термін «суб'єктивне благополуччя» до сьогодні, на думку американських дослідників, не має наукової чіткості, «це типовий універсальний термін без точного значення» [72, с. 218], відбувається плутанина між описом конструкції та її визначенням. «Питання того, як благополуччя повинно бути визначене (зафіксоване), все ще залишається в значній

мірі невирішеним, що дало початок стертим та надзвичайно широким визначенням благополуччя» [31, с. 81]. За виразом Д. Гаспера (2004), «благополуччя здається має інтуїтивну правдоподібність як концепт, однак практично ми стикаємося з надзвичайно заплутаною мережею понять та підходів, що частково відображають різні контексти, цілі та акценти» [33, с. 1]. Вважається, що суб'єктивне благополуччя – просто термін, який описує область наукового інтересу та не є психологічним конструктом. Наприклад, суб'єктивне благо-

получчя було описане як загальна область наукового запиту (Diener et al., 1998; Diener, Nara, Scollon, Lucas, 2003), як широка категорія явищ (Pavot, Diener, 2008), як «загальне визначення», що включає задоволеність життям, позитивний та негативний афекти (Arthaud-Day, Rode, Mooney, Near, 2005), як різновиди суб'єктивного благополуччя (Howell, Howell, 2008). В роботах деяких американських авторів суб'єктивне благополуччя взагалі визначається як багатовимірний набір когнітивних компонентів щодо фізичних, психологічних, пізнавальних, соціальних та економічних факторів (Decancq, Lugo, 2008; Lent, 2004; Pollard, Lee, 2003).

В сучасній психологічній науці спостерігається неоднозначність співвідношення понять «суб'єктивне благополуччя» та «психологічне благополуччя». Так одні дослідники вважають суб'єктивне благополуччя складовою психологічного благополуччя (Е. Дінер, К. Ріфф, С.Ю. Семенов, О.С. Ширяева та ін.), інші, навпаки, що психологічне благополуччя – частина суб'єктивного (Н.К. Бахарєва, Л.В. Куліков, М.В. Соколова, Р.М. Шаміонов, Г.Л. Пучкова, дана точка зору більш поширена у вітчизняній психології). Окремі дослідники вважають дані поняття синонімічними (Н. Бредбурн, С.Н. Панина, О.Є. Бочарова, Е.І. Кологривова). Справа в тому, що можуть існувати різні аспекти благополуччя: економічний, соціальний, тілесний, психологічний, як і сфери життя будь-якої людини. Однак переживання, оцінка особистістю власного благополуччя завжди має психологічний (суб'єктивний) характер. Тому в деяких типологіях психологічне благополуччя виявляється складовою «суб'єктивного» (Л.В. Куліков), а в деяких – психологічне благополуччя має різні виміри (А.В. Вороніна). Так, наприклад, П.П. Фесенко (2005) трактує психологічне благополуччя як суб'єктивну емоційну оцінку людиною себе та власного життя, що повністю співпадає з визначенням саме суб'єктивного благополуччя [14].

На думку американських дослідників, психологічне благополуччя – більш широка категорія, яка включає як критерії і психологічне, і соціальне функціонування людини (WNg, Fisher, 2013). Порівняно з суб'єктивним

благополуччям, яке робить акцент на суб'єктивності, психологічне благополуччя відображає потенціал людини вести значуще життя та справлятися з проблемами.

Також залишається невизначеним питання співвідношення понять «благополуччя» та «якість життя». Так, Дж. Ейлес (1986) вважає, що якість життя є психологічними, окремими аспектами соціального благополуччя, що відображає настрій людини, який в свою чергу залежить від соціально-економічного статусу та певних ознак (наприклад, можливості придбання окремих речей, забруднення навколишнього середовища, енергії та дієти тощо) [30]. Він посилається на Н. Долки та Д. Рурк (1973), які стверджують, що якість життя відображає особистісний смисл для конкретної людини та переживається у вигляді благополуччя, вдовolenості чи невдовolenості життям, або щастя чи нещастя [29]. Існує протилежна точка зору щодо підпорядкування даних явищ. Так, Н.Є. Симонович вважає, що соціальне самопочуття (благополуччя) є певним показником якості життя людей, що характеризує сприймання та оцінку ними свого благополуччя, ступінь вдовolenення потреб та реалізації суспільних очікувань [13].

Для того, щоб показати обмеженість понять «вдovolenення життям», «психічне здоров'я» і «суб'єктивне благополуччя» в останній час в позитивній психології стали використовувати новий термін – «процвітання» (flourishing). Ним стали позначати явище «високого рівня ментального благополуччя та втілення психічного здоров'я» (Huppert, 2009, P. 108). Дане поняття та його антипод «languishing» (кволість, млявість) були введені в роботі К. Кейс 2002 р., де він намагався показати доцільність введення їх в обіг як наукових категорій, а не філософських понять [39]. Спроби визначити ознаки стану «процвітання» робилися і раніше: аналізуючи наукові праці щодо оптимального життя, з 1938 по 2000 р. С. Алькір нарахував 39 спроб визначення «процвітаючого» життя [17]. Процвітання визначають і як позитивне переживання життя, і як ефективне функціонування в ньому (Huppert, So, 2009). Підкреслюється, що це досвід оптимального життя в рамках певної культури та часу. В ін-

шій концепції благополуччя Дж. Райблі (2011) визначає таке відношення феномену благополуччя до процвітання: «благополуччя як прояв стану процвітання, спостерігається тоді, коли людина досягає успіху в даний момент часу... Процвітаюча особа повинна мати цінності, повинна бажати зрозуміти ці цінності, і повинна мати розум та тіло, щоб підібрати ефективні дії для досягнення цих цінностей» [57, с. 12].

Ще одним дискусійним питанням залишається визначення складових благополуччя. Як вже зазначалося, одним з перших поділів було виділення гедоністичного (емоційного) та евдемонічного (психологічного) благополуччя. Вважається, що значущість життя (евдемонія) є суттєвим чинником загального суб'єктивного благополуччя, і є окремим, хоча й позитивно корелюючим, аспектом благополуччя (King et al., 2006; Seligman, 2002). Пізніше були запропоновані інші складові: фізичне, психічне, емоційне, соціальне та духовне благополуччя (Masters, Geoff, 2004); особистісне та соціальне благополуччя, і окремо – благополуччя на роботі (Michaelson et al., 2009); емоційне (гедоністичне), психологічне (евдемонічне) та соціальне благополуччя (Muller, 2012); духовний, емоційний, фізичний, розумовий та соціальний виміри загального (суб'єктивного) благополуччя (Hettler, 1984); фізичне, психологічне, пізнавальне, соціальне та економічне благополуччя (Pollard, Lee, 2003). У вітчизняній психології Л.В. Куліков (2004) виділяє соціальне (задоволеність соціальним статусом, станом суспільства, до якого належить індивід, міжособовими зв'язками тощо), духовне (можливість прилучитися до багатств духовної культури, усвідомлення та переживання смислу життя, наявність віри та ін.), фізичне/тілесне (гарне фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я тощо), матеріальне (задоволення матеріальним аспектом існування, стабільністю прибутку) й психологічне (узгодженість психічних процесів та функцій, гармонія особистості, відчуття цілісності та внутрішньої рівноваги) благополуччя [8].

Власне всі вищенаведені типології спираються на традиційні сфери прояву психіки: біологічну, психологічну, соціальну. Відповідно виділяють психічне, психологічне та соці-

альне здоров'я (Воронина, 2002) або фізичне (тілесне), психологічне та соціальне благополуччя (Бочарова, 2005). Наприклад, в теорії Р. Патнема (2000) розглядаються три складові благополуччя: 1) фізичний капітал – прибуток, багатство, що покращує рівень проживання (в сучасних теоріях переживання людини з цього приводу розглядається як економічне благополуччя); 2) людський капітал – особистісні особливості та досвід індивіда, що покращують його продуктивну поведінку та загальне суб'єктивне благополуччя (найчастіше для позначення цих особливостей використовують поняття психологічне благополуччя, або в англійських джерелах зустрічається термін «персональне благополуччя»); 3) соціальний капітал – соціальні зв'язки та мережа, які допомагають людині просунутись по соціальних щаблях (вагомий елемент сприймання соціального благополуччя) [56].

Американські дослідники Т. Рат і Дж. Хартер (2011) на основі соціологічних досліджень 150 країн за останні півстоліття виділили п'ять головних складових благополуччя, які вони вважають універсальними, що не залежать від культури, релігії та національної приналежності: професійне благополуччя (любов до справи, яку людина виконує щоденно), соціальне благополуччя (міцні стосунки з іншими людьми та любов), фінансове благополуччя (ефективне керування матеріальною стороною життя), фізичне благополуччя (міцне здоров'я та достатня кількість сил, щоб справлятися з повсякденними завданнями), благополуччя в середовищі проживання (відчуття приналежності до життя оточуючого суспільства) [12].

Головна проблема подібних досліджень полягає в тому, що компоненти, які відносять до різних складових благополуччя, дуже важко диференціювати. Наприклад, в теорії К. Ріфф позитивні стосунки з іншими людьми вважаються ознакою евдемонічного благополуччя, тоді як в інших – це основний компонент соціального благополуччя. Також умовною є різниця між психологічним та соціальним благополуччям: перше робить акцент на індивідуальні (приватні), персональні критерії, а друге спирається на більш суспільні (зовніш-

ні), соціальні критерії, за якими люди оцінюють своє функціонування в житті. Наприклад, в останніх дослідженнях щастя визначається як «спосіб перекладу і трансляції наших інтересів себе та іншим в символічних соціальних моментах» [69, с. 16]. В останній праці М. Сірджі (2012) родовим поняттям вважається саме соціальне благополуччя (в широкому сенсі як системи), що має такі складові як економічне благополуччя, фізичне (ментальне) благополуччя, суб'єктивне (гедоністичне) благополуччя та соціальне благополуччя (в вузькому сенсі як позитивне функціонування в системі соціальних зв'язків, що ми пропонуємо позначати як суб'єктивне соціальне благополуччя) [65].

В останній час дослідники почали стикатися з обмеженням вивчення суб'єктивного благополуччя як індивідуального переживання, коли не враховується той факт, що цілі та стратегії досягнення не виникають у вакуумі, а тісно пов'язані з соціокультурним середовищем. При такому підході неможливо врахувати суперечність між гарною адаптацією та високим рівнем суб'єктивного благополуччя (М. Сірджі позначає її окремі випадки: «щасливий раб», «рай дурня»). Власне зв'язок між індивідуальним та соціальним благополуччям є доволі очевидним. За влучним виразом І. Пріллелтенскі, «благополуччя не може бути індивідуальним, груповим або організаційним, це інтеграція їх всіх. Для будь-якої сфери (індивідуальної, організаційної або колективної) високий рівень благополуччя означає, що дві інші повинні бути в гарній формі» [54]. Благополуччя не лише полімодальне, але й існує на різних рівнях. Були виділені такі рівні благополуччя як персональний (самооцінка та незалежність), міжособистісний (наявність підтримуючих стосунків та добровільна залученість в спільноті), колективний (можливість доступу до ресурсів спільноти) (Nelson, Prilleltensky, 2005). На думку дослідників, групи не можуть існувати без оптимізму, самоефективності та цілеспрямованості її учасників. З іншого боку, люди не можуть досягти благополуччя, якщо безпосереднє соціальне оточення не стимулює, схвалює, поважає, рефлексує, а суспільство несправедливе та

корумповане. Між соціальним благополуччям суспільного плану та індивідуального може виникати конфлікт. Відомі історичні приклади суспільств, що процвітають за рахунок його членів, і приклади людей, що процвітають за рахунок суспільства.

Очевидно, що науковий підхід до вирішення проблеми благополуччя людей дуже сильно пов'язаний з етичним аспектом. Якщо благополуччя осмислюється на рівні індивідуальної свідомості, результатом будуть стратегії впливу на певні сфери людського досвіду, де мало враховуються стосунки між людьми та зовнішні обставини. Якщо благополуччя зміщене на об'єктивні, зовнішні обставини (рівень злочинності, безробіття, житло тощо), як пропонується в підході, що вивчає показники суспільного розвитку, то акцент робиться на політику держави, а люди трактуються як пасивні отримувачі зовнішнього впливу (біхевіоризм). Отже, розуміння благополуччя як системного феномену вимагає інтегрованого підходу, де потрібно досліджувати взаємний вплив між підсистемами, щоб досягти ясного і послідовного розуміння благополуччя та його складності.

Очевидною стає необхідність вивчення посередницької ролі особливостей соціальних груп та організацій для сприймання певних подій як в житті конкретної особи, так і суспільства в цілому (наприклад, в сфері політики). На думку дослідників, підтримка та захист сприятливого безпосереднього оточення сприяє людському благополуччю (Biglan, Flay, Embry, Sandler, 2012). Соціальне оточення: по-перше, мінімізує вплив подій, що завдають шкоди в біологічному та психологічному сенсі; по-друге, провокує та укріплює просоціальну поведінку, включаючи саморегуляцію поведінки, що характерна дорослим ефективним членам спільноти; по-третє, контролює та обмежує можливість виникнення проблемної поведінки; по-четверте, сприяє психологічній гнучкості – здатності бути уважним до інших через розуміння їх думок та почуттів, пов'язаних з цінностями, навіть коли думки та почуття перешкоджають здійсненню дій по реалізації цінностей [19].

На сьогоднішній день не запропоновано узгодженої та цілісної теорії, що вивчає

позитивний стан людини в суспільстві і його ознаки. Існує надзвичайна різноманітність в термінології. Так, вивчаючи ступінь та рівень задоволеності людей своїми соціальними контактами, становищем, забезпеченістю та перспективами в суспільстві, використовуються такі поняття, як «соціальне благополуччя» (А.А. Голіков, С.С. Гордєєв, А.Ю. Даванков, В.Н. Козлов), «соціально-психологічне благополуччя» (А.В. Добрих, К.В. Заболотських, В.А. Хащенко), «соціально-психологічне суб'єктивне благополуччя» (Р.М. Шаміонов, Б.А. Классов), «соціально-психологічні параметри якості життя» (В.І. Кулайкін), «психологічний комфорт» людини в суспільстві (Л.В. Сохань, А.І. Вишняк, О.А. Донченко), «соціальне самопочуття» (Н.Г. Симонович), соціальне здоров'я (Г.С. Нікіфоров, О.Б. Соколов). В англomовних джерелах незважаючи на те, що найбільш поширений термін «social well-being» (J.S. Larson, R.W. England, L. Callaghan, C.L.M. Keyes, E. Reig-Martinez, S. Webb, M.L. Muller), існують й інші форми: «psycho-social well-being» (Т. О'Наре, M.V. Sherrer, H.S. Connery, J. Thornton, K. Emrick) та «societal well-being» (M.J. Sirgy, G.B. Yu, D.J. Lee, S. Wei, M.W. Huang, L. Skilton, L. Kuykendal, L. Tay.), «societal happiness» (L. Tay, D. Chan, E. Diener), «social health» (I. McDowell, C. Newell, J. Larson). З початком XXI століття з появою теорії Ф. Хьюперт для позначення оптимального стану життя стали використовувати термін процвітання – flourishing (M. Seligman), зокрема й міжособистісне процвітання – «interpersonal flourishing» (C.D. Ryff, B. Singer, E.H. Wing). На нашу думку, найбільш точним буде використання терміну «суб'єктивне соціальне благополуччя» (за Л.В. Куліковим, 2000). Уточнення «суб'єктивності» має значення, оскільки в соціальних науках склалася традиція розглядати щастя/ благополуччя як індивідуальне «внутрішнє» явище, на яке впливають соціальні фактори, тоді як соціальне благополуччя стало відображенням стану суспільства. Суб'єктивне соціальне благополуччя, на нашу думку, акцентує цілісне явище по-

зитивного переживання людиною свого існування як суспільної істоти.

Залишаються досить розпливчастими дефініції суб'єктивного соціального благополуччя. Так, воно розглядається:

1) як аспект (складова) загального суб'єктивного благополуччя людини (вдоволення життям) (наприклад, Куліков, 2000; Keyes, 1998; Callaghan, 2008; Evans, Vallyelly, 2007; Muller, 2012; Gallagher, Lopez, Preacher, 2009);

2) як система соціальних чинників, що впливають на загальний концепт суб'єктивного благополуччя (Зараковський, 2004; Бочарова, 2005; Кулайкін, 2006; Diener, Seligman, 2004; Helliwell, Putnam, 2004; Cohen, 2004);

3) як індикатор суб'єктивної якості життя (Rapley, 2003; Bowling, Gabriel, Dykes et al., 2003);

4) як середній рівень між індивідуальним та соціальним благополуччям (W Ng, Fisher, 2013; Prilleltensky, Prilleltensky, 2006; Nelson, Prilleltensky, 2005; Biglan, Flay, Embry, Sandler, 2012).

Складність визначення суб'єктивного соціального благополуччя пов'язана із різноманітністю соціального контексту. Адже існує декілька його різновидів: безпосереднє оточення, організації, спільноти, суспільство, культурне навколишнє середовище [70]. Крім того, людина і контекст настільки сильно переплетені, що їх не можна відділити один від одного [24; 59]. В американській психології склалася традиція розрізняти загальне соціальне благополуччя («societal well-being») – глобальний (соціологічний) підхід представлений вивченням «товстих» зв'язків та, (індивідуальне) соціальне благополуччя («social well-being») – відображення психологічного (суб'єктивного) трактування соціального контексту (вивчення «тонких» міжособистісних зв'язків). На нашу думку, в першому випадку доцільним було б використання терміну «соціальне благополуччя», а в другому – «суб'єктивне соціальне благополуччя». Трудність полягає в тому, що в емпіричних дослідженнях часто не поточнюється рівень, який вивчається.

Очевидним є взаємопов'язаність та взаємообумовленість соціального загального та персонального благополуччя. Соціальне благополуччя суспільства як системи (societal well-being) досягається через вплив переживання суб'єктивного соціального благополуччя (social well-being) на індивідуальне благополуччя (personal well-being). Спільноті дуже складно досягти процвітання, коли у її членів немає високого рівня благополуччя, однак суспільство не обов'язково процвітає, навіть якщо у більшості його членів високий рівень особистого благополуччя (наприклад, явище дискримінації меншин). Слабка соціальна структура, зміцнюючись, може показати збільшення числа людей, у яких зростає рівень благополуччя, але такий приріст оборотний та, ймовірно, нежиттєздатний. Дана особливість пояснює, чому неможливо підрахувати благополуччя суспільства, вираховуючи математичні рівні дискретного благополуччя індивідів, що його складають. Соціальне благополуччя більше виступає як функція суспільства, яка актуалізує принцип його організації. Таким чином, соціальне благополуччя – це щось більше, ніж проста сукупність індивідуальних переживань благополуччя, а новий рівень існування всієї системи. Таким чином, поняття суб'єктивного соціального благополуччя стає точкою перетину між соціальним благополуччям як функції суспільної системи та персональним благополуччям як індивідуального переживання.

Подібна системність утруднює емпіричне вивчення суб'єктивного соціального благополуччя. Перші його дослідження сконцентрувалися саме на виявленні взаємозв'язку між загальним суб'єктивним благополуччям та соціальними факторами (особливостями сімейної структури та дружніх взаємин, впливу робочих стосунків, рівень демократичного розвитку суспільства), які розглядалися фактори, зовнішні по відношенню до людини. В 1998 р. К. Кейес запропонував методику для визначення рівня соціального благополуччя, однак виявилася її обмеженість щодо інших культур [40]. Питання розробки валідних та надійних методів вивчення суб'єктивного со-

ціального благополуччя ще чекає свого вирішення.

Висновки. На нашу думку, основні категорії позитивної психології можна розмежувати таким чином. Якість життя – система зовнішніх передумов життєдіяльності, які можуть бути сприятливі або несприятливі для досягнення благополуччя; задоволення життям – відповідність між бажаними та досягнутими цілями, глобальна оцінка рівня задоволеності потреб; щастя – високий ступінь емоційного задоволення життя в цілому, при цьому зовнішні атрибути не можуть бути достатніми (потенціальне благо); суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне сприймання та суб'єктивна оцінка, що обумовлені особливостями всіх сфер особистості (цінностями та очікуваннями, досвідом індивіда тощо), наявного блага; соціально та особистісно бажаний стан, що має суб'єктивну бажаність для більшості (водночас і потенційна можливість, і мета, і цінність); процвітання – і позитивне переживання життя, і ефективне функціонування в ньому.

Поняття суб'єктивного соціального благополуччя активно обговорюється в сучасній зарубіжній психології. Єдиної думки щодо цього феномену науковці не дійшли. Воно визначається: як аспект (складова) загального суб'єктивного благополуччя людини (задоволення життям); як система соціальних чинників, що впливають на загальний концепт суб'єктивного благополуччя; як індикатор суб'єктивної якості життя; як середній рівень між індивідуальним та соціетальним благополуччям.

На нашу думку, суб'єктивне соціальне благополуччя – це інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі.

Емпіричне вивчення даного феномену утруднене відсутністю єдиного погляду на сутність та складові суб'єктивного соціального благополуччя, а відповідно й проблема забезпечення методичними засобами його вивчення ще чекає свого вирішення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / Н.К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 22 с.
2. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведений и субъективного благополучия личности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е.Е. Бочарова. – Саратов, 2005. – 23 с.
3. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / А.В. Воронина. – Томск, 2002. – 24 с.
4. Добрых А.В. Субъективный компонент социального благополучия учащейся молодежи г. Хабаровска: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А.В. Добрых. – Хабаровск, 2007. – 22 с.
5. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
6. Кологривова Е.И. Функції особистісних прагнень в переживанні молоді людиною суб'єктивного благополуччя: Автореф. дисс. на здобуття наук. ступеню канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія. Психологія соціальної роботи» / Е.И. Кологривова. – К., 2008. – 23 с.
7. Кулайкин В.И. Социально-психологические параметры качества жизни в различных социальных группах: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В.И. Кулайкин. – Кострома, 2006. – 26 с.
8. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенностью жизнью // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.
9. Леонтьев Д.А. (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 232 с.
10. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / Е.Н. Панина. – Красноярск, 2006. – 22 с.
11. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самореализации личности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / Г.Л. Пучкова. – М., 2003. – 22 с.
12. Рат Т., Хартер Дж. Пять элементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишерз, 2011. – 148 с.
13. Симонович Н.Е. Социальное самочувствие людей и технология его исследования в современной России: Автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Н.Е. Симонович. – М., 2003. – 37 с.
14. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / П.П. Фесенко. – М., 2005. – 24 с.
15. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 179 с.
16. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности» / О.С. Ширяева. – Хабаровск, 2008. – 26 с.
17. Alkire, S. (2002). Dimensions of human development. *World Development*, 30, 181–205.
18. Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445–476.
19. Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67, 257–271.
20. Biswas-Diener, R., Vitterso, J., Diener, E. (2005). Most people are pretty happy, but there is cultural variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai. *Journal of Happiness Studies*, 6, 205–226.
21. Bowling, A., Gabriel, Z., Dykes, J., Dowding, L. M., Evans, O., Fleissig, A., Bannister, D., Sutton, S. (2003). Let's ask them: a national survey of definitions of quality of life and its enhancement among people aged 65 and over. *International Journal of Aging and Human Development*, 56 (4), 269–306.
22. Callaghan, L. (2008) Social Well-Being in Extra Care Housing: An Overview of the Literature. PSSRU Discussion Paper 2528. March, 2008. www.ukc.ac.uk/PSSRU/dp2528.pdf

23. Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, November, 2004, 676-684.
24. Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
25. Decancq, K., Lugo, M. A. (2008). Setting weight in multidimensional indices of well-being and deprivation. OPHI Working Papers: Queen Elizabeth House, University of Oxford
26. Diener, E., Napa Scollon, C. K., Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
27. Diener, E., Sapyta, J. J., Suh, E. M. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
28. Diener, E., Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31
29. Evans S., Valleley S. (2007). *Social Well-Being in Extra Care Housing*. Joseph Rowntree Foundation, York.
30. Eyles, J. (1994). *Social Indicators, Social Justice and Social Well-Being*, McMaster University Centre for Health Economics and Policy Analysis Working Paper 94-1, January 1994 <http://www.cheqa.org/Files/Working%20Papers/WP%2094-01.pdf>
31. Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M., Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106.
32. Gallagher M.W., Lopez S.J., Preacher K.J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-Being. *Journal of Personality*, 77(4), 1025-1049.
33. Gasper D. (2004). Human well-being: concepts and conceptualizations. In M. McGillivray (Ed.), *Measuring well-being*. Helsinki, Finland: UNU-WIDER, pp.1-44.
34. Helliwell J.F., Putnam R.D. (2004). The social context of well-being. *Phil. Trans. Royal Society. Lond.*, B 359, 1435-1446.
35. Hettler, B. (1984). Wellness: Encouraging a life time pursuit of excellence. *Health values*, 8 (4), 13-17.
36. Howell, R. T., Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134, 536-560.
37. Huppert, F.A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1, 137-164.
38. Huppert, A.F., So, T.C. (2013). Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicator Research*, 110, 837-861.
39. Keyes, C.L.M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222.
40. Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
41. King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning of life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 179-196.
42. Larsen, R. J., Diener, E., Emmons, R. A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. *Social Indicators Research*, 17, 1-17.
43. Larsen, R. J., McKibban, A. R. (2008). Is happiness having what you want, wanting what you have, or both? *Psychological Science*, 19, 371-377.
44. Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.
45. Lyubomirsky, S., Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
46. Masters, Geoff, N. (2004). *Conceptualising and Researching Student Wellbeing*. http://research.acer.edu.au/research_conference_2004/1
47. McGregor, I., Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512
48. Michaelson, J., Abdallah, S., Steurer, N., Thompson, S., Marks, N. (2009). *National accounts of wellbeing: Bringing real wealth onto the balance sheet*. NEF (New Economics Foundation), London. ISBN. 978 1 904882 50 3. Retrieved from <http://cdn.media70.com/national-accounts-of-wellbeing-report.pdf>
49. Nelson, G., Prilleltensky, I. (2005) *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave.
50. O'Hare, T., Sherrer, M. V., Connery, H. S., Thornton, J., Emrick, K. (2003). Further validation of the psycho-social well-being scale (PSWS) with community clients. *Community Mental Health Journal*, 39(2), 115-132.

51. Pavot, W., Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1–20.
52. Pavot, W., Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.
53. Pollard, E., Lee, P. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61 (1), 59-78.
54. Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33 (Suppl 66), 53–60.
55. Prudant, S.V. (2012). Social Construction of the Well-Being in Young People. Master degree Thesis. May, 2012. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/47252/Prudant_Sergio.pdf
56. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. N.-Y.: Simon & Schuster.
57. Raibley, J. (2011). Happiness is not Well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1-25.
58. Rapley, M. (2003). *Quality of Life Research*. Sage, London.
59. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
60. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
61. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
62. Ryff, C. D., Singer, B., Wing, E. H., Love, G. D. (2003). Elective affinities and uninvited agonies: Mapping emotion with significant others onto health. In C.D. Ryff & B. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships, and health*. New York: Oxford University Press.
63. Seear, K., Vella-Brodrick, D. A. (2013). Efficacy of Positive Psychology Interventions to Increase Well-Being: Examining the Role of Dispositional Mindfulness. *Social Indicator Research*, 114, 1125-1141.
64. Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
65. Sirgy, M. J. (2012). *The Psychology of Quality of Life: Hedonic Well-Being, Life Satisfaction, and Eudaimonia*. 2nd Edition. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.
66. Skevington, S. M., MacArthur, P., Somerset, M. (1997). Developing items for the WHOQOL: A study of contemporary beliefs about quality of life related to health in Britain. *British Journal of Health Psychology*, 2, 55–72.
67. Tay, L., Chan, D., Diener, E. (2013). The Metrics of Societal Happiness. *Social Indicators Research*, 1-24.
68. *The Oxford handbook of happiness* (2013). Oxford University Press, 1097 pp.
69. Titchkosky, T. (2013). Encounters with Translations of Happiness. *Health, Culture and Society*, 5(1) (online) <http://hcs.pitt.edu>
70. Trickett, E. J. (1996). A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal of Community Psychology*, 24(2), 209-234.
71. United Kingdom Government Office for Science. *Mental capital and wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*, Foresight report. Government Office for Science; London: 2008. www.bis.gov.uk/assets/foresight/docs/mental-capital/final_project_report_part2.pdf
72. Veenhoven, R. (2004). Subjective measures of well-being. In McGillivray (Ed.) *Human Well-being, Human Well-being, Concept and Measurement*, Palgrave /McMillan, 2007, Houndmills, New Hampshire, USA, Chapter 9, pp. 214-239.
73. W Ng, E. C., Fisher, A. T. (2013). Understanding Well-Being in Multi-Levels: A review. *Health, Culture and Society*, 5(1), 308–323.
74. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691.

Демір М. І.

аспірант кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

КОГНІТИВНО-ОПЕРАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглядається феномен інтерпретаційної культури, який є невід'ємною складовою у формуванні особистості майбутнього педагога; висвітлено роль когнітивно-операційного компонента, до якого входять знання, вміння та навички, необхідні для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: інтерпретація, інтерпретаційна культура, майбутній вчитель, професійна підготовка, знання, вміння, навички.

В статье рассматривается феномен интерпретационной культуры, который является неотъемлемой составляющей в формировании личности будущего педагога; освещена роль когнитивно-операционного компонента, в который входят знания, умения и навыки, необходимые для формирования интерпретационной культуры будущего учителя музыки.

Ключевые слова: интерпретация, интерпретационная культура, будущий учитель, профессиональная подготовка, знания, умения, навыки.

The article deals with the phenomenon of interpretative culture, which is an integral part in the formation of future teachers; the role of cognitive-operational component, which includes the knowledge abilities and skills required for the formation of interpretative culture of the future teacher of music.

Key words: interpretation, interpretative culture, future teacher, professional preparation, knowledge, abilities, skills.

Модернізація вищої освіти значною мірою впливає на процес підготовки майбутніх учителів. Вона вимагає від майбутніх фахівців пристосування до європейських освітніх стандартів та зумовлює процес переорієнтації навчання на вдосконалення розвитку особистості студента у всіх необхідних напрямках. За таких умов, формування інтерпретаційної культури набуває особливої уваги. Це зумовлено необхідністю підготовки такого вчителя, який здатний до адекватної інтерпретації окремих фактів, подій, текстів та творів з подальшим роз'ясненням усвідомленого матеріалу учням, збагачуючи їх чуттєво-емоційний, духовний та естетичний досвід.

Окремі аспекти інтерпретаційної культури у філософському напрямку досліджували М. Бахтін, В. Дільтей, М. Каган, П. Рікер, Г. Рузавін, Ф. Шлейермахер та ін., в психологічному – О. Бодальов, А. Брудний, А. Славська та ін., у педагогічному – О. Колоянова, Ю. Сенько, Н. Телишева, Н. Юдзіонко та ін., в

галузі музичної освіти – М. Корноухов, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, М. Петренко та ін.

Мета статті полягає у виявленні знань, вмінь та навичок, що входять до складу когнітивно-операційного компонента, які необхідні для формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Інтерпретаційна культура є невід'ємною частиною професійної компетентності вчителя, його педагогічної майстерності, тому що будь-яка інформація, що передається учням завжди носить відтінок особистісного, інтерпретаторського, авторського суб'єктивного бачення.

За своєю природою, інтерпретація являє собою основу розуміння будь якого тексту і охоплює всі міжособистісні і міжгрупові комунікації, всі семіотичні системи. На наш погляд, інтерпретація важлива для майбутнього вчителя іноземної мови, так як він, перекладає думки, виражені мовою оригіналу, тобто інтерпретує їх. Майбутній філолог ін-

терпертує твір літератури, поезії, майбутній вчитель образотворчого мистецтва – живопис, скульптуру, майбутній математик – формули тощо. А майбутній вчитель музики інтерпертує музичний твір, який виконує. Як бачимо, проблема інтерпретаційної культури стосується вчителя будь-якої освітньої ланки і будь-якої спеціальності. Але особливо гостро вона стоїть перед викладачами, профіль роботи яких пов'язаний з освітньою галуззю мистецтва.

У проблематиці музичного мистецтва категорія інтерпретації по праву займає одне з центральних місць, оскільки цей феномен пов'язаний з осмисленням глибинного смислу музичного твору та доскональним виконавським втіленням останнього.

Проаналізувавши довідкову мистецьку літературу, можемо стверджувати, що інтерпретація є творчим розкриттям якого-небудь художнього твору, образу, яке визначається ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста.

Слід підкреслити думку Н. Корихалової [3], що у виконавських мистецтвах поняття «інтерпретація» виступає в якості позначення тлумачення твору мистецтва, у вузькому сенсі як «виконавська інтерпретація», а у широкому як «сприйняття».

Музиканти-педагоги (Д. Лісун, М. Петренко, О. Олексюк) вказують на те, що інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору. При цьому, рушійною силою цього процесу та суб'єктом діяльності є особистість інтерпретатора-виконавця. У такому випадку велике значення мають накопичені знання, уявлення, суб'єктивний досвід, здатність «учування» образів, понять, концепцій, сенсів, а в результаті якісної інтерпретації музичного твору лежить цілісне його розуміння, глобальне охоплення смислового змісту у всій його повноті та неоднорідності.

Педагог Н. Телишева [9] визначає інтерпретацію як особистісне розуміння твору і вказує на те, що цей процес завжди включає дві сторони: інваріантну та варіативну. Перша

поєднує в собі особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний лад твору, специфіку та засоби мистецтва. А друга пов'язана з особистісним контекстом, а саме з: обставинами сприйняття, психологічним типом того, хто сприймає інформацію, планкою інтелекту та освіченості, рівнем духовного розвитку і «духовної перспективи».

Російський вчений М. Корноухов [2] трактує інтерпретаційну культуру як поняття, що включає в себе інтерпретаційні й виконавсько-перетворюючі якості, систему ціннісних орієнтацій, комплекс особистісних проявів індивідуального характеру, рівень набутих знань і вмінь, мотиваційну готовність і потребу у творчій діяльності.

Ми вважаємо, що вчитель музики, в якого високий рівень інтерпретаційної культури є фахівцем, який має знання з філософії, психології, а також багатьох суміжних музичних областях, володіє інструментальними, диригентськими, вокальними вміннями та навичками, солідним «музично-слуховим багажем», який прагне до реалізації власного «Я» в цілісному навколишньому світі, а не тільки у своїй професійній діяльності. Інтерпретаційна культура забезпечує майбутнього вчителя необхідними професійними якостями для подальшої професійної діяльності та дозволяє реалізовувати свої художньо-творчі наміри стосовно своїх учнів.

Вчитель музики, в якого сформована інтерпретаційна культура, адекватно інтерпертує та розуміє твори мистецтва. На думку Г. Падалки [4] важливим є те, щоб виразна інтерпретація стала міцною основою, фундаментом художнього спілкування вчителя зі школярами. При цьому, педагог залучає учнів до світу музичного мистецтва, розвиваючи їх духовне, чуттєво-емоційне сприйняття, збагачуючи їх естетичний досвід.

На нашу думку, інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні педагогічної діяльності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, яке засноване на комплексі знань, умінь та на-

вичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів.

Одним із компонентів інтерпретаційної культури ми обрали когнітивно-операційний, який представляє собою сукупність необхідних знань, вмій та навичок, які допомагають ефективно вирішенню завдань, що виникають у професійній діяльності, а також спираючись на які, майбутній учитель зможе виявити сенс, зрозуміти і пояснити твір, який він інтерпретує.

Ми виходили з того, що знання – це продукт пізнання (уявлення, поняття) людьми предметів і явищ дійсності, законів природи і суспільства. Знання весь час розвиваються, уточнюються, поглиблюються, іноді істотно змінюються, перебудовуються. Необхідна вимога до знань, які засвоюються в процесі навчання, – їх систематичність. За своєю природою знання охоплюють все основне у досліджуваній області дійсності, так само як і все істотне для кожного засвоюваного поняття. Разом з тим знання повинні бути взаємопов'язані, мати певну логічну структуру і засвоюватися в певній послідовності. Невід'ємні якості справжніх знань – їх усвідомленість, осмисленість. Знання характеризуються глибиною проникнення в сутність досліджуваних предметів або явищ і широтою, ступенем повноти охоплення предметів і явищ у даній області дійсності. Знання відіграють роль в розумовому житті людей. Наявність знань і правильно обраний шлях їх засвоєння – першорядна передумова розумового розвитку. Самі по собі знання ще не забезпечують повноти розумового розвитку, але без знань він взагалі неможливий. Знання є складовою частиною світогляду людини, служать одним з джерел схильностей, інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [8, с. 33].

О. Рудницька визначає знання як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства і мислення і вважає, що вони містять поняття і терміни, факти повсякденного буття. Науковець зазначає, що без цього найважливішого елемента освіти стає неможливою жодна цілеспрямована дія [6].

Ми вважаємо, що формуванню інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики сприяє виважена система необхідних і достатніх знань, яка складається з:

– психолого-педагогічних (знання вікових фізіологічних та індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання про психічні процеси (відчуття, мислення сприймання, уява, пам'ять, увага, почуття); знання специфіки педагогічного спілкування та ін.);

– філософсько-культурологічних (знання з філософії, знання культурних кодів та комунікацій, знання культурних феноменів та ін.);

– методичних (знання мети, завдань і принципів музичного виховання учнів; знання структури проведення уроків; знання методів та прийомів організації музично-виконавської діяльності учнів; знання методів та способів виконання інтерпретаційних завдань та ін.);

– музично-історичних (знання з історії музичної культури, знання біографічних відомостей із життя композиторів, виконавців-інтерпретаторів, видатних педагогів; знання з історії виконавства, знання епохи, історичного періоду, ситуації та деталей створення творів мистецтва);

– музично-теоретичних (знання з аналізу музичних творів, основ гармонії; знання музичної форми, специфіки музичної мови; знання засобів музичної виразності; знання стилів, жанрів та напрямків музики; стильові особливості та риси творчості вітчизняних та зарубіжних композиторів та ін.);

– спеціальних (знання специфіки діяльності вчителя музики; знання особливостей музичного виконавства та ін.).

Засвоєння знань повинне бути усвідомленим, раціональним та узгодженим. У процесі своєї професійної діяльності вчитель повинен гнучко й вільно оперувати набутими знаннями та застосовувати їх у межах освітньої програми. Фахівець, у якого сформована інтерпретаційна культура знає як створити власну інтерпретаційну версію музичного твору, самостійно обрати засоби художньо-виконавського втілення для більш повного відтворення авторського задуму.

Необхідно зазначити, що на основі знань формуються відповідні вміння та навички.

Довідкова Список літератури: визначає вміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками, а також, як освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, забезпечений сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але й у змінених умовах [8, с. 73].

З педагогічної точки зору, формування вміння є складним процесом, у ході якого створюються та закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для її виконання знаннями і застосуванням знань на практиці [1].

У свою чергу, навички розглядаються як дія, як одна з форм вираження досвіду людської діяльності та спосіб її здійснення; як дія, яка сформована шляхом повторення і характеризується високим ступенем освоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю.

Необхідно зазначити, що якщо вміння визначається як першопочатковий рівень оволодіння простою дією, то при цьому, навичка представляє собою вищий рівень оволодіння цією дією, автоматизоване його виконання: вміння переходить у навичку. Якщо ж вміння виступає як здатність усвідомлено виконувати складну дію за допомогою низки навичок, то навичка розглядається як автоматизоване виконання елементарних дій, з яких складається складна дія, що виконується за допомогою вміння [5, с. 156].

С. Рубінштейн розуміє навички лише як вміння, як здатність створити ті чи інші дії без певного контролю свідомості. Вчений зазначає, що результатом навичок, які приводять до закріплення діяльності та самовдосконалення є осмислена автоматизація тренувань та вправ [7].

До складу когнітивно-операційного компонента інтерпретаційної культури було віднесено такі професійні музично-виконавські вміння та навички:

– здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, необхідної для постановки та ви-

рішення інтерпретаційних завдань, професійно-творчого та особистісного розвитку;

– визначати методи та способи виконання інтерпретаційних завдань;

– оцінювати та аналізувати, «ескізно» опрацьовувати твори мистецтва;

– накопичувати інтерпретаційний досвід;

– самостійно вивчати мистецьку спадщину та творчість композиторів;

– інтеграції до різних видів мистецтва;

– самостійно працювати над музичним твором, здійснювати аналіз елементів музичного тексту;

– відчуття та емоційного переживання музичного твору, що інтерпретується;

– сприймати музичне інтонування в його безпосередньому звуковираженні, яке не пов'язане з інструментальною технікою;

– постійного розширення й поглиблення розуміння змісту виконуваного музичного твору;

– адекватно аналізувати власну інтерпретацію музичних творів;

– виконавської техніки, звуковидобування, фразування (динаміка, артикуляція, штрихи, агогіка), виразного виконання музичних творів різних стилів та жанрів на високому професійно-художньому рівні;

– публічного виступу (артистизм, виконавська та емоційна стабільність);

– здійснювати вербальне повідомлення, музично-виконавський показ;

– виявляти та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;

– застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології та ін.

Таким чином, когнітивно-операційний компонент у структурі інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики характеризується як сукупність необхідних і достатніх знань, вмінь та навичок, які забезпечують практичне втілення теоретичних положень, розкриття художньо-образного змісту музичного твору, допомагають у відтворенні його жанрово-стильових та формують ознаки, виражають міру володіння інтерпретатором операційними вміннями музично-звукового втілення для здійснення інтерпретації музичних та художньо-педагогічних текстів на високому професійному рівні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально– педагогическом образовании: автореф. дис... док. пед. наук. – М., 2011. – 48 с.
3. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы современной буржуазной эстетики / Наталья Платоновна Корыхалова // – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
4. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л. С. Глебова и др]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
6. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. – 720 с.
8. Словарь педагогического обихода / Под ред. профессора Л.М. Лузиной. Псков: ПГПИ, 2001. – 92 с.
9. Тельшева Н.Н. Интерпретационная культура учителя искусства / Н. Н. Тельшева // Эл. Журнал «Педагогика искусства». – 2009. – № 3. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2-009/telysheva_06_09_2009.htm. (Дата обращения: 19.10.2014).

Дяченко М. Д.
професор кафедри управління навчальними закладами
та педагогіки вищої школи
Класичного приватного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

У статті висвітлено філософські, педагогічні, психологічні підходи до розуміння творчого потенціалу особистості; розкрито сутність та специфіку процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»; визначено педагогічні умови розвитку творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній фахівець, професія типу «людина-людина», професійна підготовка, розвиток, самореалізація, творча особистість, творче освітнє середовище, творчий потенціал, творчі здібності, творчість.

В статье освещены философские, педагогические, психологические подходы к пониманию творческого потенциала личности; раскрыта сущность и специфика процесса развития творческого потенциала будущих специалистов профессий типа «человек-человек»; определены педагогические условия развития творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущий специалист, профессия типа «человек-человек», профессиональная подготовка, развитие, самореализация, творческая личность, творческая образовательная среда, творческий потенциал, творческие способности, творчество.

The article deals with the philosophical, pedagogical, psychological approaches to the understanding of the creative potential of the individual; the essence and specifics of the development of the creative potential of future specialists in professions like «man-man»; defined pedagogical conditions of development of creative potential of students in the process of professional training.

Key words: future specialist, profession type of «man-man», training, development, self-realization, creative personality, creative educational environment, creativity.

Модернізація вищої освіти зумовлює оновлення ціннісних орієнтирів та інтенсивний пошук нових шляхів оптимізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів, зокрема майбутніх фахівців професій типу «людина-людина». Наразі суспільство потребує такого професіонала, який здатний творчо й самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, мати стійку громадянську позицію, ефективно й доцільно використовувати здобуті знання, вміння та навички з метою здійснення успішної професійної діяльності. Однією з необхідних для сучасного фахівця ознак є творчий підхід до вирішення завдань, що постають перед ним у процесі виконання службових обов'язків та соціальних ролей.

Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання

високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Від актуалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» сьогодні залежить ступінь їхнього творчого підходу до виконання професійних функцій і соціальних ролей у майбутньому.

Актуальність проблеми посилюється не тільки соціальним запитом на фахівців професій типу «людина-людина», які вмюють відповідально й у той же час творчо підходити до вирішення професійних завдань і виконання соціальних ролей, але й потребою самої особистості майбутнього випускника ВНЗ в самореалізації та розвитку своєї творчої індивідуальності.

Метою статті є висвітлення наукових підходів до розуміння творчого потенціалу осо-

бистості; розкриття сутності та специфіки процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»; визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.

Особливості організації навчального процесу у вищій школі висвітлені в наукових працях В. Андреєва, В. Андрущенко, С. Архангельського, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, П. Пономарьова, С. Сисоевої та ін.

Значний внесок у дослідження проблеми творчості та творчого розвитку особистості зробили українські й зарубіжні вчені: В. Андреєв, А. Асмолов, М. Барг, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Белов, В. Біблер, Д. Богоявленська, О. Брушлинський, Л. Віготський, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, Ю. Давидов, В. Димов, Б. Кедров, І. Кон, І. Маноха, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, В. Рибалка, В. Рибін, В. Ромеєць, С. Рубінштейн, С. Сисоева, З. Сіверс, Б. Сорокін, В. Степун, В. Столін, Е. Торранс, А. Шумилін, М. Ярошевський та ін.

Різні аспекти проблеми формування та розвитку творчого потенціалу особистості висвітлені в працях Є. Адакіна, Б. Ананьєва, І. Бега, Н. Бібік, О. Брушлинського, Л. Веретенникової, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Канкаліка, В. Кременя, А. Леонтєва, О. Отич, Е. Помиткіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндак, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Б. Теплова, О. Тихомирова, О. Чаплигіна, В. Шадрикова, О. Яковлевої та ін.

Не зважаючи на наявність наукових праць, присвячених розвитку творчого потенціалу особистості, наразі, на наш погляд, ще недостатньо приділяється уваги специфіці розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», що пропонує найбагатшу палітру діяльності: наука, освіта, медицина, соціальна робота, спорт, менеджмент, інформаційне, торгове та матеріально-побутове обслуговування людей тощо.

Професійна діяльність фахівців професій типу «людина-людина» пов'язана з навчанням, обслуговуванням, вихованням, керівництвом та спрямована на вивчення людей і суспільства в цілому. Тому одним із головних

завдань сучасної професійної освіти є формування і розвиток активної, ініціативно-творчої, високоінтелектуальної, компетентної особистості майбутнього фахівця, який володіє інноваційним мисленням, професійним світоглядом, готовністю до творчої самореалізації й постійного самовдосконалення в умовах жорсткої професійної конкуренції.

Специфіка фахової освіти майбутніх представників професій типу «людина-людина» полягає тому, що вона має двовекторну спрямованість: 1) формування фахової компетентності (готовність застосовувати в майбутній професійній діяльності сукупність спеціальних знань, умінь і навичок); 2) підготовка до встановлення й підтримування діалогу з різними за віком і статусом людьми.

Майбутнім фахівцям професій типу «людина-людина» необхідно не лише оволодіти професійною компетентністю, а й навчитися активно взаємодіяти, налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, знаходити індивідуальні підходи, розбиратися в поведінці людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати моральну підтримку, адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, бути здатними до ефективної комунікації та конструктивного діалогу.

У сучасних умовах освіти все актуальнішим стає суттєве оновлення змісту й методики навчання, «вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип «створи», замість принципу «повтори» [4, с. 2]. Особистість виходить на нові можливості самовдосконалення і професійного самовиявлення саме через творчість. Творчість – це «спеціальна людська діяльність, що поєднує в собі значення як іманентної власності людини, так і ознаки її способу існування, дійсності й виявляється у примноженні матеріальних та духовних цінностей, що характеризуються авторськими системами» [2, с. 142]. Творчість можна визначати як форму саморозвитку індивіда.

Творча особистість, за тлумаченням В. Рибалки, – «системне, соціально-психолого-

індивідуальне, культурно-історичне, діяльнісне утворення, в якому концентруються, зберігаються, примножуються, використовуються, через яке передаються і трансформуються при переході від покоління до покоління особистостей постійно зростаючі цінності цивілізації» [10, с. 558].

У науковій думці існують різні дефініції поняття «творчий потенціал особистості», зокрема його визначають як: інтегральну категорію людини, ядро її сутнісних сил, що виражають міру активності індивіда в процесі його самореалізації [9, с. 318]; системоутворювальну якість особистості, в якій відображається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини; інтегративне явище, що об'єднує сутнісні творчі сили особистості в реальній практиці й наддіяльнісних відносинах [6]; обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямків діяльності суб'єкта творчості [1]; інтегральну ознаку особистості, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні своїх суспільних відносин і свого власного саморозвитку [14] тощо. Така багатозначність у визначенні творчого потенціалу зумовлює необхідність розгляду сутності та природи творчого потенціалу особистості як соціального явища.

У вирішенні проблеми розвитку творчого потенціалу особистості перетинаються інтереси філософії, історії, педагогіки, психології, економіки, генетики, фізіології, ергономіки, тому до дефініції творчого потенціалу існують різні наукові підходи, що ґрунтуються на визначенні предмета, цільових установок, методологічної основи поняття.

В загальнофілософському сенсі творчий потенціал розуміється як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворювальної діяльності. З погляду педагогіки і психології творчий потенціал розглядається як основа пізнавальної мотивації (О. Матюшкін), інтегративна властивість особистості, готовність до творчого саморозвитку (В. Моляко), генетична потреба особистості у творчій само-

стійності (Т. Сущенко), як розвинена творча уява, здібності до новацій, творче мислення (А. Деркач, С. Смирнов), розвиток діяльності з ініціативи самої особистості (Д. Богоявленська), соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення протиріч об'єктивної реальності (Є. Адакін, Н. Касагкіна) тощо.

Творчий потенціал особистості визначається як складна система генетичних та психологічних властивостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей та можливостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у даному процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове вирішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації та саморозвитку.

Творчий потенціал особистості, на думку В. Моляко, складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння уміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [8].

Розкриваючи педагогічні механізми розвитку творчих можливостей, С. Сисоєва розглядає їх як сукупність творчих якостей особистості, що відображають специфіку її спрямованості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів... Творчі можливості в процесі навчання розвиваються, змінюються залежно від умов, культури, активності й інтересів особистості [11, с. 186].

На думку В. Моляко, творча особистість, має вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в так званих, граничних станах [8, с. 4]. Під внутрішньою готовністю до творчості вчені розуміють здатність людини концентрувати творчі сили, під зовнішньою – почуття обов'язку,

відповідальності, совісті. Тому організація навчального процесу в університеті повинна бути спрямована, насамперед, на посилення мотивації до активної пізнавальної діяльності, на розвиток творчих здібностей і характерологічних особливостей студентів.

Як зазначає дослідниця В. Александрова, «об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність дозволяє особистості досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості» [1, с. 45]. На наш погляд, структура духовного потенціалу складається з можливостей суб'єкта, які ще не розвинені в творчі здібності; із внутрішніх (суб'єктивних) можливостей, які активізують реалізацію творчих здібностей; характеру впливу суб'єкта на предмет творчості.

Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку. Сьогодні «праця все більше стає засобом самовираження й реалізації індивідуальних здібностей» [3, с. 651]. Унікальність особистості, її неповторна індивідуальність, власний шлях розвитку і становлення майбутніх фахівців поступово стають пріоритетною цінністю освітнього процесу під час професійної підготовки майбутніх фахівців професій типу «людина-людина».

Сьогодні дедалі більше уваги приділяється потенційним можливостям і внутрішнім ресурсам особистості як складникам процесу її творчого саморозвитку, завдяки якому особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок в його культурно-історичний розвиток. Тому значення саморозвитку особистості в рішенні сучасних соціально-економічних завдань нашого суспільства виступає на перший план.

На думку С. Сисоєвої, розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу занять, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідницької роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складни-

ками творчого потенціалу особистості [12]. Найважливішим складником є пізнавальна потреба як основа пізнавальної мотивації особистості, що проявляється в позитивному ставленні людини до новизни ситуації, в бажанні відкрити нове в звичайному.

Вільна творча самореалізація особистості майбутнього фахівця є запорукою успішного виконання соціальних ролей та здійснення професійного призначення. Безперечно, для цього він повинен володіти набором знань, умінь, навичок, творчих здібностей, професійних і особистісних рис.

Як зазначають російські вчені Н. Касаткіна, Є. Адакін, творчі можливості суб'єкта актуалізуються в міру подолання протиріччя у взаємодії суб'єкта з об'єктом і в процесі перетворення об'єкта перетворюються самі. Взаємодія ця зумовлена особливостями і суб'єкта, й об'єкта, що проявляється в активності суб'єкта з актуалізації свого творчого потенціалу, який відображається у вищому ступені активності особистості [5, с. 13]. Розвиток творчих здібностей, їх актуалізація, на думку дослідників, відбувається в процесі подолання протиріч між реальним рівнем творчого потенціалу суб'єкта і рівнем, необхідним для вирішення поставленої проблеми. Протиріччя між внутрішніми потребами людини у творчому розвитку та умовами діяльності, що забезпечують чи не забезпечують цей процес, і є джерелом становлення творчого потенціалу особистості студента, в міру подолання якого творчий потенціал розвивається і формується творча особистість [5, с. 14].

На думку М. Кузнецової [7], творча особистість з'являється в першу чергу сама себе творить особистістю, яка, перш ніж зробити якесь новаторське перетворення в об'єктному світі, має відповідним чином змінити свій суб'єктний світ. Як зазначає дослідниця, духовність є показником норми, цілісності та повноти розвитку особистості, свідченням реалізації та розкриття важливих властивостей людини, її творчого потенціалу. Рівень духовного спроможності особистості являє собою універсальний критерій творчості. Алгоритм формування та розкриття творчих здібностей людини, за М. Кузнецовою, можна окреслити

таким чином: «шлях від себе» (засвоєння соціокультурного досвіду, мистецтва, ремесла, предметне освоєння космосу життя) – «шлях до себе» (усвідомлення своєї самобутності, мобілізація творчих здібностей) і пошук пропорційності внутрішніх і зовнішніх аспектів людського буття (особливої заходи в співвіднесеності «світу в мені» і «мене в світі») [7].

З погляду філософії, кожна людина займається творчістю за умови не механічного, а творчого підходу до виконання своєї діяльності й прагнення вдосконалити її, збагатити чимось новим. Тільки тоді, коли людина починає творити саму себе і позитивно перетворювати, змінювати світ навколо себе заради добра, діючи згідно з загальнолюдськими законами, цінностями й життєвими орієнтирами, – лише тоді вона по-справжньому, у повному сенсі відчуває себе людиною. Творчість особистості стає універсальним способом її самореалізації.

Поділяємо думку П. Кравчук про те, що ключовий момент у системі підготовки спеціаліста з вищою освітою – це розвиток його творчого потенціалу, тому що саме розвиненість пошукових, аналітичних, перетворювальних здібностей студента підвищує рівень засвоєння ним професійних знань, а також умінь і навичок соціальної орієнтації до нових умов, швидкого реагування на зміну ситуації, прийняття оперативних рішень [6], тобто творчий потенціал є стрижневою, надпрофесійною ознакою майбутнього фахівця.

У процесі підготовки майбутнім фахівцям професій типу «людина-людина» надзвичайно важливим є своєчасне виявлення і подальший розвиток складників творчого потенціалу студентів. Найважливішим складником є пізнавальна потреба як основа пізнавальної мотивації особи, що проявляється в позитивному ставленні людини до новизни ситуації, в бажанні відкрити нове в звичайному.

Як стверджують Д. Богоявленська, Л. Новікова, Е. Бондаревська, найістотнішим чинником актуалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців є творчий освітній простір. Розвивати творчий потенціал студентів, на наш погляд, неможливо без забезпечення педагогічних умов:

– створення комфортної творчої освітнього середовища, в якій студент може самовиразитися в процесі нестандартних видів навчальної діяльності (інтерактивна лекція, дискусія, ситуативні ділові ігри, семінар, ярмарок творчих ідей, публічний захист творчих проєктів, зустрічі з відомими представниками певної професії з метою збагачення досвіду практичної діяльності майбутніх фахівців, майстер-класи тощо);

– креативний підхід до управління процесом виявлення та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців;

– забезпечення варіативності професійної підготовки з пріоритетною орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості й на індивідуальні здібності майбутнього фахівця (вибрані за власним бажанням студента професійно орієнтовані курси підсилюють мотивацію навчання, що підвищує рівень професійної підготовки);

– використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, які стимулюють прояв творчого потенціалу і вміння працювати в команді;

– створення «ситуації успіху» постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає співтворчість і творчий діалог;

– творче педагогічне співробітництво студентів і викладачів, що сприяє накопиченню і передачі досвіду творчої діяльності;

– поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;

– організація активної творчо-пізнавальної самостійної діяльності студентів;

– конструювання професійних ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток особистості, формування культури діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань;

– духовно-творча взаємодія студентів і викладачів;

– встановлення гуманістичних міжособистісних відносин як базової основи розвитку творчого потенціалу;

– використання індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів та їх подальше творчий розвиток у процесі навчання;

– забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем, посилення професійно-творчої спрямованості навчання.

Актуалізацію творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» можна здійснювати за такими етапами:

1) орієнтовано-професійний (професійне самовизначення студента);

2) навчально-освітній (формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого мислення);

3) професійно-практичний (формування образу творчої професійної діяльності, прагнення до професійно-творчої самореалізації);

4) професійно-творчий (усвідомлення творчої суті майбутньої професійної діяльності й самого себе як творчу особистість в контексті своєї професії).

Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця залежить від педагогічного супроводу: духовної взаємодії суб'єктів навчання (Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляків, І. Фрумін, І. Якиманська), творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (І. Кім, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

Критеріями актуалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців професій типу

«людина-людина», на наш погляд, є творча активність, саморозвиток, прагнення до самостворення особистості, самовиховання, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, прагнення до постійного самовдосконалення.

Отже, творчий потенціал – це складна інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика людини, що включає в себе інтелектуальний, мотиваційний і саморозвивальний компоненти. Саме вони відображають сукупність особистісних якостей і здібностей майбутнього фахівця професій типу «людина-людина», його психологічний стан, знання, вміння та навички, необхідні для здійснення розвитку і саморозвитку особистості через актуалізацію власних творчих сил і можливостей у навчанні та позааудиторній роботі. Ефективність процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців можна суттєво підвищити, якщо створити творче освітнє середовище як основну умову для самовираження та розвитку творчих здібностей студентів, збагачення досвіду їх творчої самореалізації в період професійної підготовки. Розвиток творчого потенціалу забезпечується педагогічними умовами, вдосконалення яких є запорукою творчого саморозвитку майбутніх фахівців, їх успішної професійної діяльності, творчого підходу до виконання професійних функцій і соціальних ролей.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Александрова В. Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В. Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6.
2. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Учебное пособие. Изд. 2-е. – СПб., СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
4. Згуровський М. З. Вища технічна освіта і Болонський процес. Доповідь на Всеукраїнській нараді ректорів вищих технічних навчальних закладів 17–18 березня 2004 р., м. Харків / М. З. Згуровський // Київський політехнік. – 2004. – № 12. – № 2.
5. Касаткина Н. Э., Адакин Е. Е. Противоречия как источник развития творческого потенциала студентов / Н. Э. Касаткина, Е. Е. Адакин // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 2 (46). – Серия: педагогика. – С. 11–15.
6. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. филос. наук: 22.00.06 «Социология культуры, духовная жизнь» / П. Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.
7. Кузнецова М. А. Творчество как атрибут человеческого бытия: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук: спец. 09.00.13 – философская антропология, философия культуры / Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2012. – 43 с.
8. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / О. В. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

9. Новейший культурологический словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост.: В. Д. Лихвар, Е. А. Подольская, Д. Е. Погорельый. – Ростов н / Д: Феникс, 2010. – 411 с.

10. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

11. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

12. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – 636 с.

13. Сущенко Т. І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009 – № 2, С. 382–389.

14. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії: Дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ КАДРІВ

В статті аналізується сутність та структурно-функціональне навантаження дослідницької компетентності. Виявлено значущі чинники досліджуваної компетентності. Обґрунтовано, що структурне і функціональне наповнення дослідницької компетентності наукових кадрів є основою для розуміння особливостей досліджуваної категорії. А запропонована структура дослідницької компетентності базується на розумінні цієї комплексної дефініції як професійної складової науковця, професійності як мети та результату процесу професійної підготовки.

Ключові слова: зміст, компетенції, компоненти, професійна компетентність, дослідницька компетентність, структурний компонент, функціональний компонент.

В статье анализируется структурно-функциональное содержание исследовательской компетентности. Выявлены значимые факторы исследуемой компетентности. Уточнено содержание исследовательской компетентности научных кадров. Обосновано, что структурное и функциональное наполнение исследовательской компетентности является основой для понимания особенностей исследуемой категории. Предлагаемая структура исследовательской компетентности базируется на понимании этой комплексной дефиниции как профессиональной составляющей будущего специалиста, профессионализма как цели и результата процесса профессиональной подготовки.

Ключевые слова: содержание, компетенции, компоненты, профессиональная компетентность, исследовательская компетентность, структурный компонент, функциональный компонент.

The article analyzes the structural and functional content of research competence. There were significant factors investigated competence. Clarification of the research competence of the scientific staff. It is proved that the structural and functional content of research competence is the basis for understanding the characteristics of the studied categories. The proposed structure of research competence is based on an understanding of this complex definition as part of a future specialist professional, professionalism as a goal or outcome of the training.

Key words: content, competence, components, professional competence, research competence, structural component, functional component.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема підготовки компетентних наукових кадрів, розвинутих особистостей, тому ідеї компетентнісного підходу обговорюються і апробуються в системі загальної, вищої та післядипломної освіти.

Початком однієї з наймасштабніших реформ освіти стало підписання у 1999 році Болонської декларації, яка сформулювала концепцію міжнародного визнання результатів освіти і висунула вимоги до академічного співтовариства виробити взаємовідповідні загальнозрозумілі критерії такого визнання. У ході Болонського процесу почали активно розроблятися різні версії подібних критеріїв, і ця нова методологія дістала назву компетентнісного підходу [1, с. 34].

У контексті пошуків відповідей на виклики сучасності та, зважаючи на спільні з європейськими країнами закони розвитку, в Україні, як і в інших країнах Європи, відбувається процес віднаходження найбільш прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі [2].

23 квітня 2008 року країни Європейського Союзу запровадили на практиці Європейську рамку кваліфікації (ЄРК), до розробки національних аналогів якої приєдналося 35 країн-партнерів, зокрема й Україна.

Ураховуючи проведену ЄС роботу, а також те, що Україна взяла на себе певні зобов'язання, було проведено відповідну роботу щодо адаптації ЄРК до вітчизняних реалій і, як результат, – постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК) [3].

Національна рамка кваліфікацій покликана стати основою для розроблення й модернізації цілої низки документів, що визначають розвиток і якість української освіти у відповідності до вимог сучасної економіки та європейських стандартів із забезпечення якості, а також має забезпечити можливість реалізації системних реформ у суспільстві. Передбачається, що компетентність – це не просто володіння, а потенційна готовність вирішувати завдання із знанням справи: компетентний спеціаліст буде застосовувати той метод, який найбільше підходить у даний час.

Натомість, ознайомлюючись із працями вчених, помічаємо, що компетентнісний підхід має як позитивне, так і негативне сприйняття. Так, М. Бершадский вважає, що поява такої категорії як «компетентнісний підхід» є дещо штучною [4, с. 136–143]. Інші (Є. Зеер, Є. Симанюк) відзначають невідповідність практичної орієнтованості компетентнісного підходу та існуючої предметної орієнтації педагогічної практики [5, с. 24–28]. Однак переважна більшість вчених переконана, що компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси в усіх сенсах і аспектах, котрі нині мають місце в розвинених країнах Європи:

- гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста;
- сприяє оновленню змісту педагогічної освіти;
- посилює практичну орієнтацію освіти;
- орієнтує на результат освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що предметом уваги вчених були ідеї компетентнісної освіти при підготовці фахівців (Н. Бібік, О. Локшина, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Манько, О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєва та ін. Багато зарубіжних вчених (СІ. Beelisle, М. Linard, В. Rey, L. Turkal, N. Guignon, М. Joras та ін.) зміст компетентнісного підходу пов'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси: знання, вміння, навички, здібності, психічні якості, для виконання певного завдання на високому рівні.

Аналізуючи сучасну теорію і практику

професійної підготовки аспірантів, підвищення кваліфікації наукових кадрів можна стверджувати, що на сьогодні ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування дослідницької компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку, об'єктивної оцінки пропонувані технологій, шляхів розвитку дослідницької компетентності науковців.

Метою статті є аналіз структурно-функціонального складу дослідницької компетентності наукових кадрів.

Виклад основного матеріалу. Результати системного аналізу педагогічної літератури засвідчили багатокомпонентність структурного складу компетентності та відсутність загальноприйнятого погляду на розуміння структурно-функціонального складу дослідницької компетентності.

Встановлено, що досліджувана категорія має чотирикомпонентну структуру. Зокрема, М. Головань та В. Яценко [6] визначають: *мотиваційно-ціннісний компонент*, що містить в собі систему мотиваційно-ціннісних та професійно-значущих мотивів дослідницької діяльності та емоційно-вольових і ціннісних ставлень наукових кадрів до діяльності, до самого себе, а особливо до своїх здібностей та їх розвитку; уявлення про цінність сучасної освіти; уміння формулювати цілі дослідницької діяльності у відповідності з гіпотезою та завданнями дослідження; *когнітивний компонент*, що відображає систему професійних та міждисциплінарних наукових знань і пізнавальних умінь науково-дослідницької діяльності; *діяльнісно-практичний компонент*, що містить сукупність способів і прийомів науково-дослідницької діяльності та уміння реалізувати їх у дослідницькій діяльності, розвинену самостійність і творчу активність; *рефлексивний компонент*, який включає в себе діяльність щодо усвідомлення й оцінювання ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності; здатність саморегуляції: наявність знань про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі; бажання самоудосконалюватися, уміння використовувати механізм самооцінки власних досягнень в дослідницькій діяльності.

Одночасно структурний склад дослідницької компетентності науковців, на думку О. Ляшенко, є двокомпонентним. Так, дослідник виділяє: *вербально-комунікативну компетентність* – здатність використовувати мову для ефективних комунікацій (аналітичне читання: отримання з текстів інформації та її структурування, або критичне читання; вміння формувати думки у вигляді текстів); *логіко-математичну компетентність* – здатність аналізувати реальні життєві проблеми, будувати їхні формальні моделі, розв'язувати їх математичними методами й застосовувати такі розв'язки в реальних життєвих ситуаціях.

Отже, можна відзначити, що обидві компетентності мають декілька вимірів:

– *знаннєвий* – опанування понятійним апаратом і вміння розв'язувати стандартні задачі в стандартних ситуаціях;

– *діяльнісний* – здатність розв'язувати задачі в нестандартних ситуаціях у відповідних предметних галузях;

– *практико-ціннісний* – здатність застосовувати знання й уміння для розв'язання реальних задач відповідно до усталених цінностей суспільства (цінностей суспільства сталого розвитку). [7, с. 29–30]

Слідом за дослідниками виділяємо такі компоненти науково-дослідницької діяльності: *проектувальний компонент*, який передбачає уміння, навички та здатності виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювати мету та гіпотезу дослідження, визначати основні поняття; *інформаційний компонент*, який передбачає володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних джерел повідомлень; *аналітичний компонент*, який передбачає вибір і використання універсальних та спеціальних методів дослідження, розвинуте логічне мислення, творчі здібності і здатності (інтуїція, здатність до інсайту, відкриття, продуктивного мислення); *практичний компонент*, який передбачає створення, передавання та упровадження результатів дослідження у практику.

Відзначимо також дослідження вчених про зміст дослідницької компетентності та струк-

туру науково-дослідницької діяльності, що є цінними та важливими для обґрунтування та дослідження її сутності та структури.

Вивчаючи структурні компоненти та фактори впливу на компетентність, Дж. Равен [8] описує модель Джонсона, яка показує, що поведінка індивіда є результатом взаємодії трьох змінних: 1) навиків і здібностей; 2) мотивації; 3) ситуації, в якій знаходяться люди. Аналізуючи вплив цих факторів, вчений робить такі висновки: а) компоненти компетентності будуть з'являтися і розвиватися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, тобто мотивація є інтегральною частиною компетентності; б) конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на цінності, що формуються у нього, і на можливості розвитку і оволодіння новими компетентностями; в) важливо враховувати вплив усіх змінних; г) на поведінку впливає сприйняття людиною ситуації, в якій вона опинилася, розуміння нею стилю роботи в даній організації і очікування певних реакцій з боку інших людей; д) компоненти компетентності можуть оцінюватися лише щодо значимих для індивіда задач; е) люди здатні проявляти всі свої компетентності лише тоді, коли сприймають ситуацію, в якій вони перебувають, як придатну для занять цікавою для них діяльністю.

Природно, що структуру будь-якої системи становить сукупність закономірних зв'язків між її елементами. Отже, сукупність зв'язків між елементами дослідницької компетентності як системи, можна розглядати в межах її взаємопов'язаних компонентів.

Зважаючи на принцип взаємопов'язаності компонентів будь-якої структури та враховуючи дані аналізу педагогічних досліджень, представляємо дослідницьку компетентність у вигляді математичної моделі:

$$DK = (K^1 + K^2 + K^3 + K^4) + (\Phi^1 + \Phi^2 + \Phi^3 + \Phi^4),$$

де DK – дослідницька компетентність науковця;

K^1, K^2, K^3, K^4 – структурні компоненти (відповідно когнітивний, комунікативний, мотиваційний, діяльнісний),

$\Phi^1, \Phi^2, \Phi^3, \Phi^4$ – функціональні компоненти.

Структурна модель подана на рисунку.

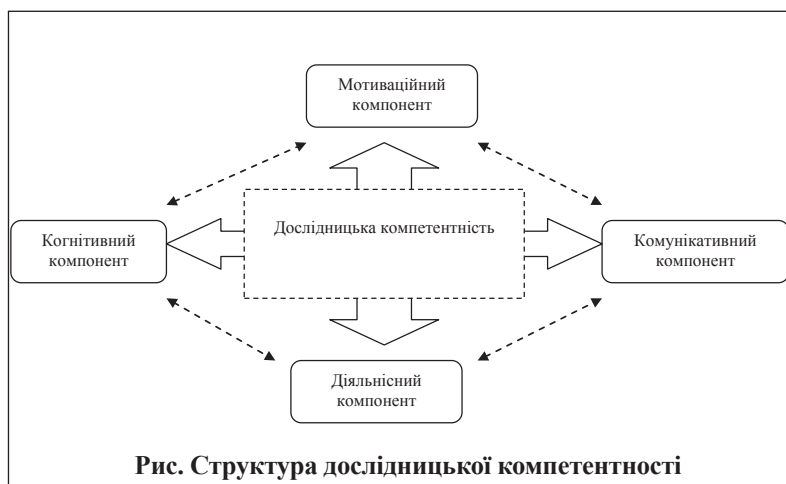


Рис. Структура дослідницької компетентності

Представлена структура дослідницької компетентності, на нашу думку, є першою спробою наблизитися до проблеми аналізу структурного компонентного складу цієї складної категорії, яка відображає здатність самостійно освоювати нові наукові знання, володіти елементами методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способами організації науково-дослідницької діяльності,

планування, аналізу, рефлексії.

Висновки. Результативність формування дослідницької компетентності, розробка відповідних методик великою мірою залежить від системності аналізу проблеми, чіткого розуміння структурного та функціонального її наповнення. Тому, перш, ніж формувати певну здатність особистості, уміння, навички, тим більше таку складну характеристику особистості, необхідно встано-

вити й проаналізувати її структуру та сутність.

Реалізація системи підготовки наукових кадрів, спрямованої на формування високого рівня дослідницької компетентності, передбачає розгляд її змістових характеристик через розвиток когнітивного, комунікативного, мотиваційного, діяльнісного компонентів та посилення координації між ними.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Матеріали методологічного семінару АПН України. – К., 2009. – С. 33–43.
2. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 рр.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/prof-tech>.
3. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
4. Бершадский М. Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника ? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.
5. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24–28.
6. Головань М. С. Сутність та зміст поняття "дослідницька компетентність" / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. – Кривий ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
7. Ляшенко О.І. Тест загальної навчальної компетентності: основні засади і результати пілотування // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. Науково-теоретичний журнал Національної академії педагогічних наук України. – 2012. – № 2(75) – С. 29–30.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Академия, 2002. – 412 с.

Карпенко С. Б.

психолог-преподаватель
Московского гуманитарного университета
Висбаденской академии позитивной терапии

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВОЕННОГО ОПЫТА (РАЗМЫШЛЕНИЯ ВОЛОНТЕРА)

У статті описані мої спостереження про зміну особистості людини, що побувала на війні. Ці спостереження структуровані за трьома рівнями роботи у позитивній психотерапії (ситуативному, змістовному та базовому). Сенса моїх спостережень у тому, що війна – це досвід, що травмує, але цю травматизацію можливо використати як ресурс для особистої трансформації.

Ключові слова: психологія, війна, позитивна психотерапія, трансформація особистості, АТО, посттравматичний стрес, психотерапевт, трансцендентний досвід.

В статье описаны мои наблюдения об изменении личности человека, побывавшего на войне. Эти наблюдения структурированы по трем уровням работы в позитивной психотерапии (ситуативном, содержательном и базовом). Смысл моих наблюдений в том, что война – это травмирующий опыт, но травматизацию можно использовать как ресурс для личностной трансформации.

Ключевые слова: психология, война, позитивная психотерапия, трансформация личности, АТО, посттравматический стресс, психотерапевт, трансцендентный опыт.

The article contains my observations about personality changes of a person, who had an experience of being at war. The structure of these observations is presented in three levels of positive psychotherapy work (situational, substantial and basic). The point of my observations is that war is a traumatic experience, but this trauma can be used as a resource for transformation of personality.

Key words: psychology, war, positive psychotherapy, personality transformation, anti-terrorist operation, posttraumatic stress disorder, behavioral therapist, transcendental experience.

*«Ценностям мы не можем научиться –
Ценности мы должны пережить».
Виктор Франкл.*

Уже много написано о том, какое негативное влияние оказывает война на людей, принимавших участие в военных действиях. Напряжение, связанное с неопределенностью, близостью смерти, тяжелыми бытовыми условиями, потеря товарищей в боевых операциях, ранения – все это создает почву для сильного стресса и в результате ведет к посттравматическому стрессовому расстройству (ПТСР). Эпидемия таких расстройств уже наблюдалась в результате локальных войн и описана в литературе как вьетнамский синдром, афганский синдром и т.д. Но в этой статье не об этом.

Как психотерапевт-волонтер я в течение шести месяцев работала в областной клинической больнице им. Мечникова в Днепропетровске, куда поступали тяжело раненные бойцы из

зоны АТО. При этом, как психотерапевт, работающий в позитивном – подходе, я вижу, что военный опыт приводит не только к расстройствам, но и к трансформации личности, к переоценке ценностей и рождению новой идентичности. В этой статье мне хочется поделиться своими наблюдениями относительно тех новообразований в личности бойца, которые рождаются из тяжелого травматического опыта войны и описать их на трех уровнях работы в позитивной психотерапии – ситуативном, содержательном и базовом (уровне идентичности).

На ситуативном уровне изменения происходят во всех сферах балансной модели. При этом сфера смыслов становится ведущей. Я задаю вопрос о планах. «Хочу выздороветь». «А потом?» – «Потом на фронт». «А потом?». В этот момент я сталкиваюсь с недоумением. Дальше войны многие из них не думали, как будто они самоубийцы, переложившие на войну всю ответственность за свою жизнь и за свою смерть. И тут я задаю много вопросов, суть которых прояснить, чем бы человек хотел заниматься

вне войны, от чего он может получать удовлетворение, выравнивая баланс деструкция – созидание. Я вижу, что большинство из них раньше не задумывались над такими вопросами. В этот момент они могут позволить себе мечтать, избавленные новым опытом от многих страхов, предубеждений и давления социальных норм. В этих мечтах их часто посещает озарение, и они начинают строить планы в сфере деятельности, как правило, новой для них.

У одного бойца миной оторвало ступню. Он был особенно подавлен – не видел для себя перспектив в мирной жизни. Я спросила, чем он занимался до войны.

– Работал на стройке, на самых тяжелых работах, бетон укладывал. Теперь уже не смогу... (и опять уход в безнадежное молчание).

– Тебе нравилась эта работа?

– Нет. Кому она может нравиться? Я гроши зарабатывал.

– А чем тебе нравится заниматься? – задумался, порозовели щеки...

– Я пчел люблю, всегда хотел быть пасечником. (После паузы) Этому и нога не помешает.

В этот момент происходит переосмысление деятельности, сонастройка с новыми целями. И эта внутренняя работа «вытягивает» их, как Мюнхгаузена (собственной рукой за волосы) из болота боли и неопределенности и ставит на твердую почву. В этот момент они забирают у войны ответственность за свою жизнь и берут ее на себя.

Еще один боец, милиционер, с огромной дырой в грудном отделе, прежде работал на зоне во внутренней службе безопасности. Замкнутый, напряженный, недоверчивый с виду человек. Наше исследование его желаний привело к совершенно неожиданному для него результату. Он вдруг выдал (и сам себе удивился), что всю жизнь мечтал быть учителем, но стеснялся даже себе в этом признаться. «У меня накопилось столько оперативного опыта, я создал свою, гуманную методику сбора информации, мне есть что сказать студентам!» Глаза горят, выражение лица живое, детское, будто живой воды выпил.

Переоценивается деятельность, приходит понимание ценности отношений, меняется отношение к телу. Баланс выравняется за счет

наполнения сферы смыслов («Человек может выдержать любое. Как, если знает. Зачем». В. Франкл).

На содержательном уровне можно отметить развитие тех актуальных способностей, которые ранее были недоразвитыми. Когда я задаю вопрос: «Зачем ты пошел на войну?», все вполне рационально отвечают, что хотели остановить войну, по возможности, подальше от своего дома, защитить свою семью. Когда бойцы после ранения собираются возвращаться на фронт, мотив меняется: «Там остались мои братья». Здесь хочу заметить, что добровольцами на войну чаще всего идут люди с выраженным параноидным радикалом, с преобладанием вторичных способностей (особенно справедливости). На фронте они сталкиваются с опытом, который развивает первичные способности: терпение, доверие, контакты, пример, надежду, веру, любовь/принятие. Характер меняется благодаря переживаниям близким к переживанию Божественного опыта (просветление, трансценденция – выход за пределы собственного «Я»). В такие моменты человек встречается не только с Богом, но и со своим истинным «Я». Война выравняет баланс любовь-справедливость («Что не убивает нас – делает нас сильнее». Ф. Ницше).

На базовом уровне активизируются, сталкиваясь с травматическим опытом войны, базовые эмоциональные установки, заложенные в детстве, а также поднимаются экзистенциальные конфликты: жизнь – смерть, одиночество – близость, свобода и ответственность, смысл – бессмысленность. Люди, пережившие околосмертный опыт, могут подняться над ограничениями, наложенными воспитанием, социумом (базовый конфликт) и приблизиться к собственной природе, к своему истинному «Я». Они переписывают семейные концепции, расширяя свое видение, благодаря опыту войны. Люди, видевшие смерть в лицо, переживают своего рода трансцендентный опыт, навсегда меняющий их жизнь.

Однажды моя одноклассница рассказала мне историю своей болезни. Врачи диагностировали третью степень онкологии и ей пришлось пройти долгий мучительный путь химиотерапии и облучения, у нее отняли грудь, умерла мама, ушел

муж и остался маленький сын, ради которого нужно было жить. И она выжила. И рассказала мне о подарке, который преподнесли ей пережитые на грани смерти страдания. Это новый смысл жизни, который заключался в полноте ощущений от каждого прожитого момента. «Я не знаю, сколько мне осталось, но это не так уж заботит меня, потому что качество моей жизни изменилось. Я по-другому ощущаю звуки, краски, прикосновения... Я дорожу каждым мгновением общения с дитем... Я дышу полной грудью и пью жизнь, как дорогое вино, смакуя каждый глоток и различая тонкости вкуса... Если бы не смертельная болезнь, я бы никогда не поняла, что такое любить жизнь и наслаждаться ею». Меня впечатлило это ее открытие и врезалось в память. И я вспомнила о нем, когда работала с ранеными бойцами. Я делала с ними работу по осознанию этих изменений в себе, вырабатывая отношение к ним как к ресурсу и возможности переосмыслить свою жизнь. («Человек может выходить за собственные пределы только опираясь на собственную истинную природу, а не на амбиции и искусственные цели». Ф. Перлз).

Они учились жить «здесь и сейчас» без сожаления о прошлом и страхов о будущем, принимать свои ограничения и видеть новые возможности. В этом им помогали «подростки» первичные способности. В нашей культуре с детства учат ценить материальное: это не ломай, тут не рисуй, там не сори – это все денег стоит. А потом жизнь переучивает – учит ценить близость, тепло, творчество, игривость, свободу, самовыражение. У людей, столкнувшихся со смертью, этот апгрейд ценностей происходит стремительно. На базе новых ценностей формируется и новая идентичность. Процесс рождения новой идентичности предполагает поэтапное кросскультурное расширение границ прежней идентичности, проходя через кризисы «экзистенциального взросления на пяти вершинах» (Концепция В. Карикаша).

Идентичность «Я – украинец» как, проявление патриотизма, значительно выросшая в результате военного опыта, может быть ресурсной, но, вместе с тем, и конфликтной, разделяющей людей на «Мы» и «Они». В работе важно поддерживать энергию и ресурс этой идентич-

ности и преодолевать конфликтные ограничения. У бойцов, которые столкнулись со смертью, уже есть предпосылки для расширения своей идентичности до уровня «Я – Человек» (ценность человеческой жизни острее всего ощущается перед лицом смерти). И я верю, что бойцы, прошедшие такую личностную трансформацию, смогут «перековать мечи на орала» и адаптироваться в мирной жизни, несмотря на физические и психические травмы.

Но есть категория бойцов, у которых идентичность война стала преобладающей и ведущей. Почувствовав вкус к войне, они намерены продолжать воевать не только на своей земле – их привлекает действие, энергия и динамика войны, экшн. Б. Невзоров как-то в интервью сказал, что в России есть люди, так называемые *dogs of war*, псы войны, прошедшие все военные компании, в которых принимала участие Россия. И не только. Когда началась война в нашей стране, многие из них прибыли в числе первых наемников воевать против Украины. Большинство из них погибло, не смотря на закалку и отточенное военное искусство. Кто противостоял им? Необученные мальчишки, которые отстаивали свою землю, свою Родину. Выходит, сфера высоких смыслов, определяемая такими понятиями как приверженность, вера, любовь, а также принадлежность своему народу, новорожденная идентичность давала им дополнительную энергию – энергию победителей.

Победителей может постигнуть та же участь. И это плохая новость. Часть бойцов так и останутся воинами, даже после окончания войны. Им трудно будет адаптироваться в мирной жизни. Но я каждый раз с надеждой прихожу в палату к раненым, заявляю, что я психолог и хочу оказать им профессиональную помощь. Из двух моих идентичностей – профессиональной и волонтерской – я, прежде всего, опираюсь на волонтерскую. И у меня есть большое желание, которое я озвучиваю: я лично заинтересована в том, чтобы люди, которые защищают меня и моих детей, поскорее встали на ноги, адаптировались к мирной жизни и продолжили свое великое дело на мирном поприще. Очень хочу, чтобы они знали, что я как женщина, мать, человек восхищаюсь ими, доверяю и рассчитываю на их уже проявленную гражданскую сознательность, а также надеюсь

на общечеловеческий гуманизм.

Катревич Л. В.

здобувач

Національної академії державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті розглянуто методи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у ВНЗ Великобританії. Наголошено на актуальності якісної університетської підготовки майбутніх учителів. Зосереджено увагу на пошуковому навчанні, як поширеній методиці підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: *учителі гуманітарних дисциплін, професійна підготовка, методи, пошукове навчання.*

В статье рассмотрены методы профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин в вузах Великобритании. Отмечено актуальность качественной университетской подготовки будущих учителей. Сосредоточено внимание на поисковом обучении, как распространенной методике подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *учителя гуманитарных дисциплин, профессиональная подготовка, методы, поисковое обучение.*

Methods of professional training of future teachers of humanitarian disciplines in Great Britain's higher educational establishments have been surveyed. The actuality of qualitative initial training of future teachers has been emphasized. The attention has been paid on the Enquiry-Based Learning as a widespread method of professional training of future teachers of humanitarian disciplines.

Key words: *teachers of humanitarian disciplines, professional training, methods, Enquiry-Based Learning.*

Оновлення соціальних процесів в Україні та її зорієнтованість на європейські цінності викликає потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки педагогів, як творців у молодого покоління нової системи поглядів, формування в нього творчих навичок та критичного мислення. В такому випадку особливої уваги заслуговує проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, на яких у стратегічних документах ЄС та Ради Європи з європейського виміру («Про європейський вимір в освіті», «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», «Стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти і навчання (Європа 2020)») покладаються першочергові завдання щодо впровадження в навчально-виховний процес ідеї європейської єдності та цінностей. Збагатити учнів знаннями про історію та політику

європейських країн, сформувати у них сприйняття Європи, як частини світу, де рівноправно розвиваються різні народи й національні меншини, закорінити ідеї європейського виміру та виховати громадян Європи можна саме навчаючи історії, географії, політичним і соціальним наукам, мові й літературі, культурі та мистецтві, які разом об'єднують в цикл гуманітарних дисциплін.

Таким чином, сьогодні набуває актуальності питання якісної університетської підготовки майбутніх педагогів гуманітарних дисциплін. Ефективність дидактичного процесу значною мірою залежить від адекватного вибору та реалізації відповідних педагогічних методів. Особливо цінним, на нашу думку, є досвід Великобританії щодо використання методів підготовки майбутніх учителів. Незважаючи на зростання міжнародної конкуренції, Великобританія є найпродуктивнішою державою і займає перше місце із запровадження наукових пошуків серед країн Великої вісімки [12, с. 8], в той же час

залишаючись осередком старих національних традицій, у тому числі й педагогічних.

Проблему методів підготовки майбутніх педагогів активно досліджують вітчизняні науковці, зокрема окреслено методи професійної підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності (О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк), форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії (Л. Поліщук), охарактеризовано зарубіжний досвід у методах підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності (О. Шквир), методи навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вищого навчального закладу (О. Ляшенко) тощо. Проте на сьогодні досі комплексно не розкрито методи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в університетах Великобританії, досвід якої в цій галузі, як ми зазначали, є цінним для української освіти.

Метою статті є проаналізувати методи підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (ГД) в університетах Великобританії.

У процесі аналізу навчальних планів та програм теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів ГД були виявлені специфічні методи навчання цих фахівців. Встановлено, що поширеною методикою підготовки фахівців-гуманітаріїв є навчання, основане на дослідженні та пошуках – пошукове навчання (Enquiry-Based Learning/Research-Based Learning). Цей термін використовується для узагальнення низки підходів до навчання, які супроводжуються шляхом пошуків та дослідження певного явища. Пошукове навчання реалізується через постановку завдання викладачем, в той час коли задача студента полягає у проведенні власної лінії дослідження, залучаючи при цьому вже набуті знання, а також визначаючи ті знання, уміння та навички, яких бракує для подальшої роботи. Під час такої роботи студент шукає факти для підкріплення своїх ідей та переконань, аналізує їх та презентує належним чином [15, с. 8].

Основними характеристиками пошукового навчання є:

1) використання скрадної проблеми або сценарію, який має відкритий кінець та дозволяє залучати велику кількість відповідей, вирішень та розв'язок;

2) студенти мають право самостійно обирати методи та напрямки дослідження;

3) пошуки вимагають використання уже наявних знань у студентів та встановлення нових необхідних потреб у навчання;

4) завдання стимулюють розвиток зацікавленості студентів, спонукаючи їх до активного вивчення та пошуків нових фактів, доказів тощо;

5) студент зобов'язується аналізувати та презентувати факти належним чином, підтримувати власний спосіб вирішення проблеми [15, с. 9].

Методами навчання, які узагальнюються терміном «пошукове навчання», є такі як проблемне навчання, польові роботи, метод випадків, розвідки, індивідуальні та групові проекти, дослідницька діяльність (див: рис. 1):

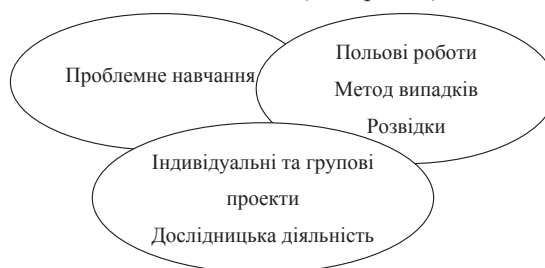


Рисунок 1. Методи навчання, які узагальнюються терміном «пошукове навчання» (за П. Каном та К. О'Рурк)

Вищезазначені методи навчання можуть частково перетинатися, накладатися один на одного та взаємодіяти. Так, метод випадків використовується під час проблемного навчання, індивідуальні та групові проекти, розвідки та дослідження можуть здійснюватись під час польових робіт тощо. Було виявлено, що всі ці методи використовуються під час теоретичної та практичної підготовки вчителів з тієї чи іншої гуманітарної дисципліни в університетах Великої Британії. Розглянемо кожний з них.

Існує багато думок відносно того, що складає і визначає проблемне навчання. У зарубіжній педагогіці концепція проблемного навчання розвивалася під впливом ідей американського філософа та педагога, професора декількох університетів Дж. Дьюї. У роботі

«Як ми мислимо» (1909) він відкидає традиційне догматичне навчання і протиставляє йому активну самостійну практичну діяльність учнів з розв'язання проблем [4, с. 45]. На думку Дж. Дьюї, «... наші знання, які добуваємо нашою власною дією, допомагають нам розв'язувати нові ситуації; часто повторювані подібні ситуації й подібні розв'язки створюють навички, які полегшують наші дії. З цього випливає й важлива для навчання ознака: вміння використовувати попередній досвід у нових ситуаціях. Нові ситуації висувають нові проблеми, зміст яких є певним новим знанням: навчання є, отже, дослідницьким процесом, що спирається на розв'язування проблем» [2, с. 63–64]. І. Я. Лернер, який стояв у витоків популяризації цього методу на теренах Радянського Союзу, під проблемним навчанням розумів рішення учнем нових для нього пізнавальних завдань у системі, яка відповідає освітньо-виховним цілям школи або вищої школи [3, с. 19].

При застосуванні проблемного навчання, студентам пропонується розглянути «відкриту» проблему, тобто таку, яка має кілька способів вирішення. Зазвичай для цього використовується метод випадків. Від так, для вирішення питання не вимагається знайти одну конкретну відповідь, а потрібно розвивати навички та уміння студентів продумувати відповідну проблему. Для того, щоб допомогти студенту розкрити проблему, починаючи з ідентифікації питання, наявних знань та необхідних ресурсів для підготовки відповіді, використовується послідовний підхід. Студенти у малих групах діляться один з одним особистим досвідом та знаннями, розвиваючи при цьому навички вирішення проблеми, а також самостійно організують та спрямовують навчальний процес. Після цього вони презентують свої результати, використовуючи один з декількох можливих форматів [6, с. 7].

Існує рад визначень терміну метода випадків, запропонованих британськими науковцями. Наприклад, Х. Фрай описує суть метода випадків як «складний приклад, який дає уявлення про контекст проблеми, ілюструючи основні моменти її вирішення» [10, с. 125]. К. Девіс та Е. Уїлкок вважають цей метод «діяльністю, орієнтованою на студента та основою

на темах, які розкривають теоретичні концепції у практичному застосуванні» [7, с. 3].

Польові роботи є важливим видом діяльності для багатьох академічних дисциплін, які вивчають середовище проживання людини. Метод польових робіт традиційно був важливим для географів [13, с. 169]. Проте, як було виявлено, що цей метод широко застосовується у процесі підготовки лінгвістів, істориків та фахівців з теології та релігієзнавства [1, с. 205].

Так, під час вивчення курсу описової лінгвістики студенти досліджують структуру мови за допомогою збирання первинних мовних даних для документації та опису певної мови через спілкування безпосередньо із носіями мови. Ще однією формою польових досліджень у лінгвістиці є збір текстів для дослідження стародавніх мов [5, с. 8].

У навчанні історії метод польових робіт використовується найчастіше під час вивчення тем, які стосуються історичної та культурної спадщини, історії ландшафтів, історії створення міст та навколишнього середовища, методології наукових досліджень, тощо [8, с. 169]. На думку А. Джекінса, цінністю використання методу польових досліджень в історії є розвиток навичок історичного мислення студентів, а саме постановки питань стосовно досліджуваного об'єкту, встановлення та перевірка гіпотез щодо його використання та суспільства, яке його створило [14, с. 41].

Польові роботи створюють відмінне середовище для вивчення релігії у Великобританії [19, с. 1]. Поселення у громадах з певними релігійними віруваннями дозволяє студентам зустрітися із «реальною» релігією, її складністю та різноманітністю, вимагаючи від студентів застосовувати на практиці етнографічні знання, засвоєні у класній кімнаті, і, в той же час, проводити наукові розвідки. У процесі навчання розвиваються такі уміння, навички та якості як співчуття, вміння піклуватися про інших, образне мислення, здатність до рефлексивного навчання, повага до поглядів та переконань інших людей, уміння збирати, оцінювати і синтезувати різні види інформації, аналітичні здібності та уміння формулювати питання і вирішувати проблеми тощо [20, с. 25].

Дослідження багатьох науковців, у тому числі й британських (А. Бойл, Дж. Капентер, Е. Керн, Н. Фоскет, І. Фуллер та ін.) свідчать про те, що польове навчання створює низку педагогічних переваг, а саме: індивідуальне зростання та набуття соціально важливих умінь студентами; розвиток загальних і специфічні навичок зі свого предмету; розвиток довготривалої пам'яті у зв'язку пам'ятним характером оформлень та оточень польових робіт; взаємодія між емоційною та когнітивною сферою, яка створює прохід до більш високоефективного навчання; інтеграція теоретичних та практичних компонентів; розвиток критичного мислення, вдосконалення здібностей опанування практичними техніками роботи, планування, організації тощо [18, с. 3].

Дослідницька діяльність та розвідки є важ-

ливими складовими пошукового навчання. У Великобританії особливо виділяється роль дисертаційного дослідження по закінченню навчання на бакалавраті. Дослідницькі проекти у цій державі часто підкріплюються програмними вимогами до навчальних курсів з методів наукових досліджень, а також інтересів наукових співробітників та викладачів [11, с. 19]. Однак наукові дослідження та розвідки можуть здійснюватися і у процесі проектного та проблемного навчання, під час польових робіт тощо. Британський дослідник М. Хілі описує характер та типи досліджень студентів у схемі. Модель схеми має дві осі, одна визначає способи заняття науково-дослідною діяльністю відповідно до рівня, в якому розглядається участь студентів (вони є слухачами або безпосередніми учасниками).



Друга вісь акцентується на змісті дослідження, його процесі та проблемах (див: рис. 2).

Науково-дослідна діяльність є важливою під час теоретичної підготовки студентів тому, що:

- основна увага при цьому зосереджена безпосередньо на студентові;
- студент реально «переноситься» у науковий світ;
- студент розглядається як потенційне джерело знань;

– така діяльність сприяє подоланню розриву між навчанням та наукою тощо [11, с. 9].

Як зазначають Дж. Бейт та Дж. Брекн: «наукові дослідження в гуманітарній сфері підвищують розуміння індивідуальної та спільної ідентичності, культури (включаючи її інституції та артефакти), ідей та вірувань, творчості, тверджень, а також людського спілкування як з минулим так і у сучасним світом» [16, с. 6–7]. Високе розуміння цих сфер є особливо важливим для майбутніх учителів

гуманітарних дисциплін, адже їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана із навчанням молодого покоління усіх історико-культурних надбань людства.

Ще одним розповсюдженим методом, який використовується для професійної підготовки учителів ГД, є проектне навчання. За визначенням американського дослідника Дж. Томаса, під проектним навчанням розуміють навчальну модель, яка акцентується на особистісно-орієнтованому навчанні за допомогою призначення та виконання проектів [22, с. 1]. Проектне навчання зумовлює розробку, планування та проведення студентами розширеного проекту, результатом якого можуть бути певний продукт, публікація або презентація [17, с. 13]. У ході дослідження було виявлено, що по закінченню проектною роботи, студенти-гуманітарії найчастіше виконують звіт та усну презентацію. Британський дослідник Ф. Столер виділяє основні ознаки проектною роботи, а саме:

- акцент на змісті навчання;
- зосередженість на особистості студента;
- перевага співробітництва на конкуренцію;
- інтеграція навичок обробки інформації з різних джерел;
- робота над проектом завершуються кінцевим продуктом [21, с. 110].

Науковці Дж. Томас, Дж. Болер, Дж. Рейлзбек окреслюють низку переваг проектного навчання: збільшення відвідуваності занять, професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

зростання самостійності студентів та поліпшення ставлення до навчання, відповідальності та роботи, широкий спектр можливостей навчання як у класній кімнаті так і поза її межами, змога розвивати комплексні навички, насамперед глибоке критичне мислення, уміння вирішувати проблеми, співробітництво та комунікабельність тощо [9, с. 2].

З досвіду професійної підготовки фахівців у Великобританії можемо зробити висновки, що пошукове навчання відіграє важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів ГД. Застосування його методів дозволяє розвинути ключові уміння, навички, особистісні якості та ціннісні орієнтації, які є пріоритетними для подальшої професійної діяльності педагогів-гуманітаріїв. У процесі пошукового навчання студенти мають змогу значно розширити коло своїх знань як із власного предмету, так і з дисциплін усього гуманітарного циклу, розвивати критичність мислення, комунікативні навички (усні й письмові) та навички колективної взаємодії, уміння раціонально використовувати час (що особливо важливо для майбутніх педагогів). Проблемне навчання, дослідження та розвідки, групові проекти та польові роботи розвивають такі важливі для майбутнього учителя-гуманітарія якості як чутливість, наполегливість, повага, толерантність, готовність до діалогу тощо. Як було виявлено, пошукове навчання є основою для створення натуралістичного середовища навчання, що є необхідно для якісної професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Катревич Л. Використання методу польових досліджень у процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (досвід Великобританії) / Л.В. Катревич // Модернізація вищої освіти в Україні і за кордоном. – Житомир, 2014. – С. 204-210.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
3. Лернер И. Проблемное обучение. – М.: «Знание», 1974. – 64 с.
4. Цырлина Т. На пути к совершенству: Антология интересных школ и педагогических находок ХХ века / Т. В. Цырлина. – М: Сентябрь, 1997. – 111 с.
5. Chelliah S. Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork / S. Chelliah, W. de Reuse. – Denton: Springer, 2011. – 450 p.
6. Dart J. Learning and Teaching Guide: Problem Based Learning in Sport, Leisure and Social Sciences / J. Dart. – 2009. – 42 p.
7. Davis C. Teaching Materials. Using Case Studies / C. Davis, E. Wilcock. – Liverpool: UK Centre for Materials Education. – 16 p.
8. Dawson I. Fieldwork in History Teaching and Learning / I. Dawson, J. de Pennington // The Practice

of University History Teaching. – Manchester University Press. – 2000. – P. 166–180.

9. Designing Effective Projects: Characteristics of Projects. Benefits of Project-Based Learning [Електронний ресурс] / Intel® Teach Program. – Режим доступу:http://download.intel.com/education/Common/pk/Resources/DEP/projectdesign/DEP_pbl_research.pdf. – Назва з екрану.

10. Fry H. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education / H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. – Glasgow: Kogan Page, 1999. – 408 p.

11. Healey M. Developing undergraduate research and inquiry / M. Healey, A. Jenkins. – Heslington: The Higher Education Academy, 2009. – 156 p.

12. Higher Education: Students at the Heart of the System. – London: TSO. – 2012. – 83 p.

13. Hope M. The Importance of Direct Experience: A Philosophical Defence of Fieldwork in Human Geography / M. Hope // Journal of Geography in Higher Education. – 2009. – Vol. 33, No. 2. – P. 169–182.

14. Jenkins A. Fieldwork with More Students / A. Jenkins. – Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1997. – P. 38-42.

15. Kahn P. Understanding Enquiry-Based Learning / P. Kahn, O'Rourke K. // Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. – 2005. – P. 8–20.

16. Leading the World. The economic impact of UK arts and humanities research / [J. Bate, J. Breckon, R. Cooper etc.]. – Art and Humanities Research Council, 2009. – 44 p.

17. Patton A. Work that matters. The teacher's guide to project-based learning / A. Patton. – Paul Hamlyn Foundation, 2012. – 58 p.

18. Quinn J. CEAIL Report on Fieldwork / J. Quinn. – 2009. – 12 p.

19. Religion in Modern Britain. Fieldwork Report [Електронний ресурс] / Sample documentation from Prof. Kim Knott, University of Leeds, comprising a guidance sheet and a module handbook. – Режим доступу: <http://www.livingreligion.co.uk/resources.html#fieldwork>. Назва з екрану.

20. Robinson C. When the Twain Meet / C. Robinson, D. Cush // The journal of the Subject Centre for Philosophical and Religious Studies of the Higher Education Academy. – 2011. – Vol. 10, No. 2. – P. 15–31.

21. Stoller, F. (2002). Project work: A Means to Promote Language and Content / J. Richards, W. Renandya // Methodology in language teaching: An anthology of current practice. – Cambridge University Press, 2002. – P. 107-119.

22. Thomas J. A review of research on project-based learning / J. Thomas. – 2000. – 49 p.

Ковальчук І. І.

аспірант кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ВПЛИВ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто різні теоретичні погляди щодо впливу дидактичної гри на інтелектуальну діяльність розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано підходи до застосування дидактичних ігор у спеціальних дошкільних закладах. Акцентовано увагу на важливості використання дидактичних ігор у підготовці дітей до навчання у школі.

Ключові слова: дидактична гра, старший дошкільний вік, розумова відсталість, інтелектуальна діяльність.

В статье рассмотрены разные теоретические взгляды относительно влияния дидактической игры на интеллектуальную деятельность умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы подходы к применению дидактических игр в специальных дошкольных учреждениях. Акцентировано внимание на важности использования дидактических игр в подготовке детей к обучению в школе.

Ключевые слова: дидактическая игра, старший дошкольный возраст, умственная отсталость, интеллектуальная деятельность.

The article discusses various theoretical views on the impact of didactic game on the intellectual activity of mentally retarded children preschool. Approaches to the use of didactic games in special preschool. Emphasize the importance of using educational game to prepare children for school.

Key words: didactic game, preschool age, mental deficiency, intellectual activity.

Істотна роль у вирішенні корекційних, виховних та освітніх завдань спеціальної дошкільної педагогіки належить інтелектуальному розвитку, оскільки це є необхідною умовою для подальшого навчання та основою становлення усіх видів діяльності.

Актуальність наших спостережень базується на законі України «Про дошкільну освіту», де затверджено державні гарантії здобуття дошкільної освіти всіма дітьми, незалежно від стану здоров'я, за рахунок держави. Однак, зі слів міністра освіти і науки України С. Квіта, щороку зростає кількість дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітей з інвалідністю, у дошкільних навчальних закладах: у 2012 році – 7,9 тисячі дітей, у 2013 році – 8,5 тисячі дітей. З цієї причини щороку збільшується мережа дошкільних закладів із спеціальними групами. Порівняно з 2012 роком кількість таких груп збільшилася на 97 і нині становить 5147 спеціальних груп. Відповідно до 3 тисяч збільшилася кількість дітей, охоплених на-

вчанням та корекційно-розвитковою роботою, які виховуються в цих групах, загалом близько 85 тисяч дітей.

Розумовий розвиток дитини із вадами інтелекту відбувається нерівномірно, зі значними відставаннями, тому робота спеціального дошкільного закладу розрахована на створення умов ігрової діяльності, у яких діти отримують можливість придбати власний дієвий досвід через практичні дії з дорослими, з навколишніми предметами.

Виходячи з потреб дитини, враховуючи її фізіологічні та психологічні можливості, поступовий розвиток організму дитини педагоги-теоретики та практики (Є. Тихеева, О. Катаєва, О. Стребелева, Н. Соколова, А. Сорокова, Т. Сак, О. Літовченко, С. Трикоз та ін.) відмічали універсальність дидактичних ігор і можливість їх ефективного використання у роботі з розумово відсталими дошкільниками на різних етапах і типах занять у спеціальному дошкільному навчальному закладі.

Метою статті є всебічне вивчення впливу дидактичних ігор на інтелектуальний розвиток старших дошкільників із розумовою відсталістю.

Дидактична гра, як метод навчання, у словникових джерелах визначається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються у навчально-виховному процесі під безпосереднім керівництвом педагога.

Метод дидактичної гри має власні ознаки, зокрема, регламентацію дитячої діяльності педагогом через спеціально створені правила та умови гри, чітко сформульовану мету навчання і, відповідно до неї, – очікуваний педагогічний результат, що характеризується навчально-пізнавальною і виховною спрямованістю.

У дослідженнях П. Рудика, М. Кларіна, Л. Борзової, В. Онищука, О. Савченка підкреслюється особливість дидактичних ігор, а саме:

- штучність, яка передбачає спеціальне створення ігор педагогами з дидактичною метою, як у відношенні змісту, так і у відношенні методик та правил гри;

- наявність чітко поставленої мети і відповідного їй педагогічного результату (під результатом вбачається передача нових знань, їх повторення, закріплення, формування умінь пошукової діяльності);

- умовність ситуації у навчальній діяльності (оскільки навчання – це цілеспрямований процес передачі суспільно-історичного досвіду, то дидактична гра – це умовна, цікава для дитини діяльність, направлена на формування знань, умінь та навичок);

- наявність правил, які встановлюють порядок, послідовність ігрових дій і взаємовідносин. Вони є заданими, використовуючи їх, педагог керує грою, процесами пізнавальної діяльності і поведінкою дітей [7, с. 78].

Найважливішим завданням спеціального дошкільного виховання педагоги вважають розумове виховання дитини. Тому ігрова діяльність, яка посідає вагоме значення в житті дитини, має важливе значення першочергово для її інтелектуального розвитку, для мислення дитини. А тому, на думку фахівців, дидактичні ігри покликані сприяти розумовому розвитку дитини, уточнювати й розширювати

коло її уявлень, розвивати складні процеси інтелектуальної діяльності.

Дидактична гра ставить певне завдання і, щоб розв'язати його, дитина повинна зробити розумове зусилля: встановити й порівняти причинні зв'язки, навчитися висловлювати свої думки, враховувати певні особливості гри. Окрім розумових зусиль дидактична гра потребує від дитини й певних вольових зусиль: дотримання правил, вміння стримати себе, зуміти виконати доручене тощо.

Вивчав питання розвитку дитини відомий педагог, директор Київського фребелівського інституту І. Сікорський. Педагог акцентував увагу на іграх, спрямованих на розумовий розвиток. Для того, щоб вихователям дитячих садків було легше організувати дидактичні ігри (називав їх інтелектуальними), І. Сікорський розробив систему вправ, необхідних і важливих для розумового розвитку. Наприклад:

- навпомацки вгадати предмет (м'яч, ручка, ложка та ін.);

- по голосу вгадати, хто говорить;

- з першого погляду, не торкаючись, визначити довжину предмета;

- за допомогою запаху відрізнити та розпізнати яблуко, апельсин або інший знайомий фрукт;

- за допомогою смаку визначити предмет (кислий чи солодкий тощо).

Педагог вважав, що такі вправи сприятимуть «розвитку пам'яті й відтворення», і, найголовніше, – «приведуть до поступового переходу від розмитих, незрозумілих уявлень про предмет до точного пізнання його індивідуальних відтінків, відмінностей та особливостей» [5, с. 112].

Дидактичні ігри, на думку І.Сікорського, мають педагогічну цінність тільки тоді, коли побудовані на ігровому сюжеті: «вони сприяють розвитку органів зовнішніх почуттів і спостережливості, вчать зосереджувати увагу, нерідко потребують винахідливості й кмітливості, надаючи можливість мислити, йти шляхом індукції або дедукції. До дидактичних ігор прямо відноситься аналітична та синтетична діяльність. Тому ігри повинні бути визнані істотною допомогою систематичному навчанню» [5, с. 119].

Звичайно, окрім навчання під час дидактичної гри діти отримують конкретні знання, які мали виховне значення. І. Сікорський акцентує увагу на таких:

- вивчення рухів предметів;
- вивчення розміру й відстані;
- вивчення сили й координації власних рухів;
- вивчення фізичних властивостей предмета;
- вивчення причинних зв'язків або послідовності явищ [5, с. 150].

Саме дидактичні ігри можуть бути дієвою підготовчою школою для дитини, яка у подальшому буде вчитися читати й писати, наголошує І. Сікорський.

Дидактична гра забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних задач з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку за означенням А. Сорокіної.

Основою розумового виховання є навчання – систематичний, цілеспрямований процес ознайомлення дітей з навколишнім життям, формування елементарних знань, умінь, навичок, відносин до явищ навколишнього світу, вважає педагог [6, с. 8].

Розумове виховання – цілеспрямований вплив на розвиток мислинневої діяльності дітей, який відбувається у дидактичних іграх і основною формою навчання дітей дошкільного віку є дидактична гра.

У роботі із дітьми старшого дошкільного віку А. Сорокіною розроблялися і застосовувалися на практиці наступні види дидактичних ігор: ігри-подорожі; ігри-доручення; ігри-пропозиції; ігри загадки; ігри-бесіди [6, с. 16].

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. Одночасно, гра – основний вид діяльності дітей. Таким чином, дидактична гра має дві мети: одна із них навчальна, яку переслідує дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. Важливо, щоб ці дві мети доповнювали один одного і забезпечували інтелектуальний розвиток дітей із розумовою відсталістю старшого дошкільного віку.

Основною формою впливу на дитину із розумовою відсталістю у спеціальних дошкільних установах є організовані заняття, у яких провідна роль належить дорослим, саме тому, О. Катаєвою та О. Стребелевою виділе-

но особливий розділ дидактичних ігор, який спрямований на розвиток співробітництва з дорослими [2, с. 4].

На думку О. Катаєвої, дошкільний період для розумово відсталого дитини є віком, коли починається розвиток перцептивної дії. У дитини з'являється зацікавленість до предметів, іграшок, відбувається ознайомлення з їх властивостями та відношеннями. Діти опановують вибір за зразком за кольором, формою, розміром, тобто здійснюють орієнтування та облік властивостей об'єктів в окремих діях із дидактичними іграшками.

Розумове виховання дітей із вадами інтелекту відбувається як у ході спілкування з дорослими, в іграх з однолітками, так і в процесі систематичного навчання, наголошують О. Катаєва, О. Стребелева.

«Основне завдання педагога полягає у тому, – визначають О. Катаєва, О. Стребелева, щоб сформувати у розумово відсталих дітей дошкільного віку пошукові способи орієнтування при виконанні завдання, а на цій основі створити інтерес до властивостей і відносин предметів, до їх використання у діяльності, і, таким чином, підвести дітей до справжнього зорового орієнтування» [2, с. 7]. На думку науковців, у цьому і полягає провідна корекційна задача виховання розумово відсталих дітей означеного віку.

О. Стребелева запропонувала методику формування мислення як діалектичного процесу, в якому кожен з видів даного процесу є необхідним компонентом загального мислинневого. В основі корекційно-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми реалізовано фундаментальне психологічне положення про генетичний зв'язок різних форм мислення. У дошкільному віці взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, які складають разом єдиний процес пізнання реального світу. У різні моменти розвитку дитини можуть переважати то одна, то інша форма мислення; у зв'язку з цим пізнавальний процес набуває специфічного характеру [2, с. 143]. Дітям із розумовою відсталістю пропонується створювати такі умови для практичної діяльності, які б сприяли формуванню перенесення принципу дії з певним

предметом в інші практичні ситуації. Дії з реальними предметами надають можливість дошкільникам подолати статичність сприймання. При таких умовах дитина усвідомлює динамічність навколишнього світу, а, головне, розуміє як виконати практичне завдання відповідно до поставлених дорослим задач.

Дії з предметами створюють умови до власних висловлювань дитини, що сприяє вербальним узагальненням власних дій та удосконаленню повноцінних образів уявлення та можливість оперувати ними. У процесі занять О. Стребелева пропонує використовувати такі прийоми роботи: порівняння, узагальнення, протиставлення, аналогії, встановлення зв'язків між явищами та об'єктами природи, класифікації та систематизації відомих фактів, формулювання висновків у вигляді суджень та силогізмів. Використання таких прийомів у роботі з розумово відсталими дошкільниками створюють умови для формування у них образного уявлення, надають цим процесам гнучкості, динамічності, узагальненості, що, у свою чергу, дозволяє дітям встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Дослідження С. Давидової, присвячене пошуку та обґрунтуванню найбільш результативних методів роботи з розумово відсталими дошкільниками. Автор обґрунтувала, що правильне поєднання наочних методів із словесними є умовою ефективного проведення корекційно-виховної роботи з дітьми даної категорії. С. Давидова дійшла висновку, що через послідовне наслідування дій дорослого розумово відсталі діти опановують навколишній світ предметів і засвоюють їх способи використання, що є основою для розвитку навичок діяти за зразком, та створює умови для включення дітей у соціальне середовище. Під час виконання роботи за словесною інструкцією дітям необхідно засвоїти «ключові слова», якими визначається вибір об'єкта чи дії з ним, також розуміння жестів дорослого. Дослідниця пропонує складну словесну інструкцію замінити комбінованою інструкцією, яка пояснює умови діяльності у словесній формі, а предмет, властивість чи якість подавати у наочній формі. С. Давидова доводить, що перед дошкільником у процесі навчання пови-

нна виступати не навчальна, а ігрова мета, що забезпечить його інтерес до завдання. Необхідно також враховувати, наскільки дитина знайома з навчальним матеріалом та її індивідуальні особливості засвоєння [1, с. 25].

Період старшого дошкільного віку, вважає Т. Сак, є вирішальним у підготовці до шкільного навчання. Розвиток дитини базується на надбаннях психічного та фізичного розвитку, яких вона досягла протягом попередніх років. Важливим складником інтелектуального розвитку дитини є її загальна обізнаність про навколишній світ – знання, відповідно до віку, про деякі соціальні явища, живу й неживу природу. Вона наголошує, що дитина на кінець дошкільного віку повинна вміти:

- аналізувати предмети за кольором, формою, розміром;
- розрізняти та знати назви основних кольорів та їхніх відтінків;
- знати основні форми предметів і вміти їх називати [4, с. 66].

Уміння проводити аналіз та порівнювати предмети у дитини формується досить тривалий час. Його основи закладаються під час ознайомлення з кольором, формою, розміром предметів. Узагальнення, якого повинна досягти шестирічна дитина, має містити: знання про предмети, які входять до певної групи (родове поняття); і знання слова-терміна, яке позначає цю групу предметів [4, с. 75]. Психолог пропонує такі дидактичні ігри та вправи, метою яких є формування у дитини знань про колір, форму, величину предметів, їхнє розміщення у просторі.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать – якщо спеціально не формувати такі знання, дитина не зможе достатньо опанувати малювання, конструювання, в школі у неї будуть проблеми із засвоєнням математичних понять, опануванням письма. Добирати ігри потрібно від найпростіших, поступово ускладнюючи їх, враховуючи можливості кожної окремої дитини. Ці знання та вміння дають можливість дитині систематизувати, поглиблювати знання та уявлення про навколишній світ, розвивають мислення [4, с. 100].

Аналіз досліджень К. Ардобацької, Л. Вавіної, Г. Мерсіянової дають можливість ствер-

джувати, що метод дидактичних ігор є ефективним способом закріплення, повторення, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу у ігровий спосіб.

Для того, щоб дидактичні ігри стимулювали інтелектуальний розвиток розумово відсталої дитини, вихователь повинен добирати їх відповідно до індивідуальних особливостей кожного, і відповідно до навчальної програми спеціального дошкільного закладу. Потрібно враховувати корекційний компонент дидактичної гри, оскільки без розуміння його змісту неможливо оволодіти прийомами роботи. Слід виділяти ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення процесу.

Дослідниця С. Миронова зазначає, що ефективне керування будь-яким процесом значною мірою залежить від його постійної корекції: від психолого-педагогічних умінь, знань та навичок; від готовності до постійного удосконалення свого професійного рівня;

впевненості у оптимістичній перспективі корекційної-розвиткового впливу; налаштованості педагога постійно працювати над збагаченням життєвого досвіду дитини [3, с. 9].

Таким чином, аналіз наукових поглядів, які апробовані нами на практиці, дають можливість зайвий раз підкреслити, що на розвиток інтелектуальної діяльності розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку позитивно впливають дидактичні ігри, які є універсальним і основним засобом підготовки дітей до навчання у школі.

Вихованці спеціальних дошкільних закладів є більш підготовленими до навчальної діяльності у порівнянні з їх однолітками, які не отримали дошкільної підготовки.

Психолого-педагогічна корекційна робота із старшими дошкільниками з вадами інтелекту стає більш ефективною, якщо відбувається на основі інтеграції дидактичних ігор: логопедичних, музичних, рухових.

Висвітлена проблема потребує постійної уваги і подальших досліджень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Давыдова С.И. Изучение умственно отсталых дошкольников в процессе психолого-педагогического эксперимента // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: [хрестоматия / авторы: Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Е.Л. Ложко] / С.И. Давыдова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 25-26.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.: ил.
3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2007. – 304 с.
4. Сак Т.В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. / Т.В. Сак – К.: Літера ЛТД, 2008. – 144 с., іл.
5. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства / И.А. Сикорский. – СПб.: Изд-е А.Е. Рябченко, 1984. – 127 с.
6. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). Пособия для воспитателя дет. сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
7. Функции и структура методов обучения / под. ред. В.А. Онищука. – К.: Радянська школа, 1979. – 160 с.

Кордонська А. В.

голова циклової комісії іноземної мови та гуманітарних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, старший викладач

Дрючило О. А.

спеціаліст вищої категорії, викладач методист
Могилів-Подільського технологіко-економічного коледжу
Вінницького національного аграрного університету

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ – АКТУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкривається сучасний стан організації патріотичного виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі коледжу як один із найпріоритетніших напрямків формування особистісних рис громадянина України.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, патріот, національне виховання, народна педагогіка, виховна система коледжу, громадянин України.

В статье раскрывается современное состояние организации патриотического воспитания студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриот, национальное воспитание, народная педагогика, воспитательная система колледжа, гражданин Украины.

The article deals with the present state of patriotic education of students in the educational process in the college as one of the national priorities formation as citizens of Ukraine.

Key words: patriotism, patriotic education, patriot, national education, college educational system, citizen of Ukraine.

Актуальність статті. Патріотичне виховання – це багатогранний комплекс впливу як на окрему особистість, так і на підростаючі покоління з тим, щоб вони навчилися любити свою Батьківщину, якнайглибше володіли рідною культурою, духовністю, щоб серцем, душею і розумом ставали представниками своєї нації, щоб на цій основі опановували досягнення зарубіжної культури і ставали повноцінними громадянами патріотами незалежної України.

Патріотичне виховання студентської молоді сьогодні є одним з найголовніших пріоритетів гуманітарної політики в Україні, важливою складовою національної безпеки України. Ставлення владної еліти до виховання молоді на кращих зразках історії рідного народу, його досвіду, традицій, освіти та культури, вищих християнських ідеалів, є лакмусовим папірцем її справжніх намірів у будівництві соборної самостійної держави національного типу. У цих умовах постає необхідність розв'язання на державному рівні найгостріших проблем, пов'язаних з вихованням патріотизму та фор-

мування національної свідомості населення України як основи консолідації суспільства і зміцнення держави.

Формулювання цілей статті: проаналізувати сучасний стан організації патріотичного виховання в навчально-виховному процесі, тому що воно покликане: формувати громадянина-патріота; виховувати любов та повагу до української мови, історії, культури; виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини; вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу.

Постановка завдання. Виховання патріотизму у коледжі має величезне значення, оскільки мова йде про долі сьогоднішнього і майбутнього покоління, адже студенти повинні не тільки володіти належним об'ємом знань, а й стати зрілими духовно і інтелектуально.

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання – це формування патріотичних почуттів, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання української держави. Наукові дослідження переконливо

доводять, що студенти повинні знаходитись під постійним виховним впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Без ознайомлення в сім'ї, коледжі з культурою свого народу, пізнання його самобутнього національно-патріотичного обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв та обрядів не можна говорити про успіхи навчально-виховного процесу. В сучасних умовах суспільного розвитку саме навчальний заклад постає необхідним чинником відродження нації, виховання у молоді національної самосвідомості. Звернення підрастаючого покоління до витоків народного життя, творче використання у роботі скарбів народної мудрості, духовності, здобутків науки, ідейного потенціалу нашого суспільства, ось дієві чинники, які забезпечують формування особистості громадянина незалежної держави. Виховання патріотизму у коледжі має величезне значення, оскільки мова йде про долі сьогоденного і майбутнього покоління, адже студенти повинні не тільки володіти належним об'ємом знань, а й стати зрілими духовно і інтелектуально.

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість. Саме дієвість спроможна перетворювати почуття на конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави. Адже патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашає дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні та світі, проте не панікує, не збирається тікати туди, де краще, а готовий долати перешкоди, пов'язати свою долю з долею Вітчизни. Патріот – це той, хто в сьогоденних умовах недосконалого правового поля сприяє розбудові демократичної соціальної держави правовими методами. Він не ототожнює України, держави з владою, а усвідомлює, що влада має бути лише механізмом, засобом здійснення волі народу. Любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її прекрасне майбутнє, що обов'язково справдиться. Справжній патріот, керуючись сучасним досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він здолає всі історичні випробування, вийде з них міцні-

шим. У тім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості, помилки і недосконалості, розуміє, що в історії Вітчизни є й темні, важкі сторінки. Любити свій народ не означає улещати його чи приховувати від нього слабкі сторони, а чесно і мужньо викривати їх і боротися з ними. У цьому полягає вияв громадянської мужності. Національна гордість не повинна вироджуватись у самозадоволення.

Рідна мова – духовне багатство народу. Мовленнєва культура людини – дзеркало її духовної культури. Молода українська держава, розвиваючи етнічну свідомість народу України, зобов'язана реально допомогти національним меншинам розвивати їхню культуру, освіту, мову. Для цього необхідно надавати економічну допомогу, здійснювати правове забезпечення цього процесу. Відчуваючи реальну зацікавленість і турботу про розвиток своєї рідної мови з боку держави, представники етнічних меншин охочіше сприйматимуть українську мову як державну і вважатимуть за обов'язок її вивчити. Тому національне відродження, розбудова поліетнічної української держави як єдиної політичної нації і виховання патріотизму нерозривно пов'язані з оволодінням кожним студентом як рідної, так і державної мов.

Справжній патріот гуманно ставиться до інших народів. Його культура проявляється в повазі до інтересів, прав, самобутності людей інших національностей, підтримці їх у боротьбі за свободу і незалежність, терпимості, толерантності, готовності й умінні йти на компроміс із різними етнічними, релігійними групами заради миру в своїй державі й у світі. Свідомий патріотизм несумісний із шовінізмом, расизмом, які проявляються у неповазі до інших народів і націй, до їх культури і прав. Недооцінка патріотизму як найважливішого складника суспільної та індивідуальної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави. Цим визначається пріоритетність патріотичного виховання особистості у виховній системі коледжу.

Одним із найбільших надбань народу є його народна педагогіка. Завдяки їй переда-

ються і примножуються новими поколіннями здобутки матеріальної і духовної культури народу, утверджується його національна самобутність і самосвідомість. Пам'ять народу зберегла із сивої давнини до наших днів високomorальні норми нашого суспільства. Адже все минає. Зникають у безвісті держави, володарі, раби; на порох розсипаються величні будівлі і пам'ятники, вмирають дерева, пересихають ріки, гори перетворюються на купи каміння, все стає тліном, прахом, а пам'ять народу все зберігає. Такими пам'ятками є народні думи, історичні пісні та билини. Хочу зокрема зупинитись на такому жанрі народних пісень як історичні пісні. Поетичний геній українського народу створив неперевершені художні цінності історії українства. За змістом пісень ми бачимо лицарів, патріотів, самовідданих і мужніх, тому вважаємо за доцільне проведення в коледжі конкурсу історичної пісні. Виховання студентської молоді на засадах народної педагогіки прагне зародити в дитини паростки тих рис, які відповідають ідеалу українця – свободолюбність, чуйність, щедрість і гостинність; працьовитість і постійне прагнення до знань, розширює сферу міжнародних зв'язків, утверджує загальнолюдські цінності й норми моралі, повагу до інших націй, народностей і країн. Основну мету виховання народна педагогіка вбачає в тому, щоб навчити кожного бути людиною. Повага і любов до свого роду, рідної землі. Національних звичаїв і традицій починалися з цінування писемних пам'яток, переказів, предметів побуту, сімейних реліквій та інших матеріалів про життя пращурів.

З вищезазначеного в народознавства є багато цінних надбань і засад. Це вечори, присвячені символам України державним і народним, складання родоводу, проекти на тему: «Люблю тебе, Україно», конкурсні роботи: «Мое бачення майбутнього України» і т.п. У цьому важливо сформулювати власне «Я» молоді людини.

Отже, українське народознавство є базою для виховання патріотизму у всіх його проявах. Воно включає в себе різноманітні форми роботи: вечорниці, календарні і обрядові свята, проектні роботи, конкурси, усні журнали,

екскурсії до етнографічних та краєзнавчих музеїв, Будинків народної творчості, походи до місць козацької слави, концерти і багато іншого.

Щорічно в коледжі відзначаються дати, пов'язані з героїчним літописом Другої світової війни. Виховуючи у студентській молоді високе почуття патріотизму, даючи відчути їм, що герої живуть поряд, що мирним днем вони зобов'язані тим, хто захищав Батьківщину від ворогів, що найбільш священна пам'ять – це пам'ять серця. Куратори груп та керівники гуртків активізують пошукову роботу студентів. Пошукова робота студентів – невичерпне джерело формування особистості. Застосовуються різні форми і методи: інтерв'ю, збір історичних експонатів, робота в архівах та в краєзнавчому музеї тощо. Така дослідницька діяльність активізує інтерес студентської молоді до історії, насамперед до минулого рідного краю, сприяє формуванню навичок критичного погляду на історичні події, вмінню робити висновки. Стали традиційними зустрічі з ветеранами війни, воїнами – афганцями, військо службовцями строкової служби. В коледжі продовжується багаторічна робота по збиранню воєнних реліквій, по оформленню фотоальбому «Естафета пам'яті», де зібрані фотокартки воєнних часів, подаровані ветеранами. Куратори груп організують творчо-пошукову роботу по вивченню студентами долі своєї родини: «Війна в долі моєї родини», «Орден в моїй сім'ї», «Війна в спогадах ветеранів». Спогади ветеранів оформлені в рукописних альбомах. Центром виховної роботи патріотичного виховання молоді є Кімната Бойової слави коледжу. Саме оформлення Кімнати примушує входити в неї з якоюсь поважністю і шанобою, як до святині, де не може бути галасу і нечемного поведіння. З метою поширення знань студентів з історії коледжу в період війни проводяться екскурсії до Кімнати Бойової слави. Викладачами, кураторами організуються походи по місцях бойової слави з метою військово-патріотичного виховання студентської молоді.

Такі виховні заходи в академічних групах ведуть до визначеної мети: більше дізнатись про збройні сили України, міцніше любити їх,

як армію народу. Зустріч з випускниками, що перебувають на дійсній службі – це можливість збагатити уявлення студентської молоді про різні війська, поглибити та розширити їх знання історії Української армії, привернути увагу до нових героїчних імен, зацікавити сучасною військовою технікою.

У великому арсеналі воєнно-патріотичного виховання одне з провідних місць займає тема козацтва. Козацьке військо впродовж віків було армією, яка протистояла чужинцям, боронила свою землю і український народ від загарбників. Дебати, дискусії, творчі обговорення, прес-конференції – це саме ті форми, в яких спілкування використовує як фактор виховання.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Досвід роботи переконує, що справжні патріоти успішно формуються в активній

практичній діяльності, яка поліпшує умови життя, підвищує матеріальний і духовний рівень народу. У національно-патріотичному вихованні провідне значення має активність студента, його бажання вдосконалювати себе, вивчати відповідний матеріал, брати участь у суспільно-корисній праці.

Таким чином, виховання патріотизму у студентської молоді – актуальне завдання сучасної педагогіки, що ставить за мету виховання у них відповідних моральних якостей на основі збагачення форм і методів виховної роботи коледжу та активного залучення до виховної роботи батьків, що відіграє важливу роль у їх патріотичному становленні дітей і спонукає всіх учасників виховного процесу до взаємодії, забезпечуючи ефективність досягнутих результатів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Арчажникова Л.Г. Теорія і методика виховання. Програма для вищих педагогічних учбових закладів. – Ужгород, 1991. – 309 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – 1999. – С. 263.
3. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогіка і психологія вищої освіти. – К.; Альма-матер; 2004. – 271 с.
5. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста. Навч.-метод. посібник. – К.: ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.

Кравчук О. А.

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Розглядається проблема формування мультилінгвальної компетенції, яка вміщує в себе інтегровану національно-регіональну складову наданої специфікою лабільного субординированого білінгвізма або мультилінгвізма.

Ключові слова: білінгвальна/мультилінгвальна компетенція, трилінгвальне навчання, інтерференція, транспозиція.

Рассматривается проблема формирования мультилингвальной компетенции, которая включает в себя интегрированную национально-региональную составляющую предоставленной спецификой лабильного субординированного билингвизм или мультилингвизм.

Ключевые слова: билингвального/мультилингвального компетенция, трилингвальное обучения, интерференция, транспозиция.

The problem of formation multilingual competence, which contains an integrated national and regional specificity labile component provided bilingualism or multilingualism subordinated.

Key words: bilingual/multilingual competence, trylinhvalne learning, interference, transposition.

В сучасних умовах особливу актуальність набирає підтримка білінгвального та полікультурного розвитку, равно як і забезпечення міжнародно-стандартного рівня володіння мовами з метою укріплення діалога між культурами.

В умовах мультилінгвізму та плюрилінгвізму змінюється мета навчання іноземним мовам в системі як шкільної так і вузівської освіти. Сучасне володіння однією мовою або двома, навіть трьома мовами не є метою. Метою стає розвиток такого комунікативного репертуару, де є місце усім лінгвістичним вмінням, що пропонує формування багатомовної компетенції.

Мета мультикультурного виховання базується на чотирьох фундаментальних орієнтирах:

- соціокультурна ідентифікація особистості;
- засвоєння системи понять та уявлень про полікультурну середу;
- виховання позитивного відношення до міжкультурного середовища;
- розвиток навичок міжнаціонального спілкування.

У контексті сучасної мовної освіти явно відчувається тенденція розробки моделі фор-

мування білінгвальної/ мультилінгвальної компетенції. Слід згадати перш за все існуючі моделі трилінгвального навчання. (українська, російська, англійська/російська, англійська, німецька)

У процесі взаємодії трьох або чотирьох мов виникає певна ієрархія, яка утворюється завдяки особливості їх психолінгвістичного взаємопідпорядкування, характерного для субординированого білінгвізма [1, с. 124].

Встановлення характеру впливу рідної мови на іноземну, а також виявлення зон інтерференції та транспозиції раніше засвоєних мов у процесі оволодіння третьою мовою дозволили підійти до рішення проблем, пов'язаних із засвоєнням мовного матеріалу та його оперуванням в усному продуктивному спілкуванні.

У відповідності до принципу обліку рухомого відношення систем першої та другої мов при оволодінні третьою на середньому та старшому етапах виникає принципіальна можливість «допояснення» вже пройдених мовних явищ та їх тренування на новому, якісно вищому рівні їх усвідомлення на основі залучання другої мови як опори.

«Допояснення» розглядається як додаткова національно-регіональна стратегія усунення сильного інтерферуючого впливу рідної мови.

Таким чином, можливість опори на рідну(українську) або російську мову чи на обидві рівночасно при навчанні іноземній, втілюється кожен раз у тій чи іншій раціональній комбінації, є об'єктивною реальністю та обумовлюється рухомим характером субординированого білінгвізму.

Подолання міжмовної та внутримовної інтерференції, виробка відповідних автоматизмів оперування мовними одиницями у процесі формування мультилінгвальної компетенції досягається за допомогою системи вправ.

У відповідності до загальних вимог система вправ повинна:

- враховувати мету навчання, конкретні задачі розвитку мовної діяльності, етапи навчання та послідовність становлення мовних навичок, синтез організації етапу ознайомлення та тренування;

- передбачати виконання вправ у конкретних ситуаціях у зв'язку з поставленими комунікативними задачами;

- враховувати диференційний підхід до різних груп студентів при використанні даних про їх різні можливості та діапазон опори на раніше опановані мови [2, с. 36].

В основі системи вправ є становлення мовної діяльності, тому необхідно закріплення – тобто говоріння з використанням одиниць мови із глибинної пам'яті, комбінування, структурування.

Наряду з відміченими операціями пропонуються вправи закріплюючого характеру:

- у виборі та угрупованні мовних одиниць по тій чи іншій прикметі, формування їх зорового та слухомоторного образу;

- в імітації мовних одиниць до автоматизації репродукування;

- у відтворенні мовних кліше (патентів) для розширення оперативної пам'яті.

Градація вправ у відповідності до ускладнення їх виконання визначається, по-перше, ступенем складності(від однієї навчальної задачі до двох-трьох, вирішуваних одночасно. По-друге, співвідношення вправ з різними

рівнями організації матеріалу(слова, словосполучення, речення, групи речень, текст). По-третє, з поступовим обмежуванням часу виконання завдань.

Формуванню еталонів мовних одиниць (зорових та слухомоторних комплексів) сприяють так звані «тести-вправи». Вказані вправи не тільки забезпечують багаторазові зустрічі з мовними одиницями у різному контексті, але й сприяють запам'ятовуванню останніх у пам'яті студентів в результаті актуалізації зорового та мовного аналізатора. Вище вказані блоки вправ забезпечують високу активність студентів, можливість виконання кожним студентом тієї чи іншої групи усіх вправ та відповідних операцій з відповідним матеріалом, що у певному ступені гарантує накопичення суб'єктивної частоти одиниць мови у результаті багаторазових зустріч з ними, що розвиває швидкість відтворення та можливість самоконтролю.

Вище вказані блоки вправ етапу підготовки студентів до мовної практики повинні:

- максимально наближати студентів до реальної ситуації спілкування, і відтворювати ті задачі та дії із мовним матеріалом у реальній мовній діяльності.

- забезпечити поетапну активізацію мовних одиниць.

- сприяти поступовому згортанню аналітичних операцій з мовним матеріалом, що досягається при умові обмеження часу виконання завдань; студенти повинні вміти справлятися з певними завданнями у заданому темпі, при цьому важливо так скласти вправи, щоб при виконанні студенти були б гарантовані від помилок та не допускали їх.

Цим вимогам відповідають тести-вправи, підставочні вправи без виборчої діяльності, читання вголос абзаців тексту у заданому темпі. Швидкість вимови є одним з показників автоматизованості навичок.

Підставочні вправи розвивають як швидкість говоріння, так і здібність студентів до імпровізації.

При розробці вправ, враховуються наступні фактори:

- характер навчальної задачі;
- об'єкт вправи (Якщо навчальної задачею

є освоєння слова, тобто утворення слухомоторного та зорового образу, то об'єктом вправи може бути оволодіння семантикою та формою (фонетичною, граматичною, графічною) мовних явищ);

– ступінь самостійності виконання вправ – наявність/відсутність прикладу.

– матеріал вправ – ізольовані слова, словосполучення, речення, групи речень, текст (наприклад, слова, схожі за лунанням, значенням, написанням).

Незважаючи на те, що етапу підготовки студентів до мовної діяльності та міжкультурному спілкуванню приділяти особу увагу, пропонована система передбачає мовні зразки, репрезентуючи спілкування «у чистому» виді.

Практиці у мовній діяльності повинно відводитися значне місце у навчальному процесі, оскільки саме тут забезпечується реалізація придбаних знань, вмінь та навичок у їх синтезі, тобто «вихід» мовних засобів діяльності у запланований результат (говоріння). Ці вправи спонукають студентів до самостійного використання мовних одиниць для передачі певного змісту у відповідності з вирішуємою комунікативною задачею у тій чи іншій ситуації та сфері спілкування.

Таким чином, процес формування мультилінгвальної компетенції показує складну, багатомірну функціональну систему впливу на полілінгвальну особистість навчаємого як суб'єкта навчальної діяльності та міжкультурної комунікації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аствацатрян, М.Г. Обучение иностранному языку в условиях подвижного субординированого билингвизма – Ереван: Луйс, 1992.
2. Барышников, Н.В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5.
3. Гурвич, П.Б. Положительное и отрицательное в концепции сторонников структурного подхода к методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе.

СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах професійно-творчого освітнього середовища, розкриттю сутності понять «середовище», «педагогічне середовище», «освітнє середовище». Висвітлено педагогічні, психологічні погляди на проблему; визначено умови створення професійно-творчого освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Підкреслено роль педагога ВНЗ, самостійної роботи студента, творчої взаємодії викладача та студента, використання сучасних методів і прийомів організації навчального процесу.

Ключові слова: майбутній вчитель початкової школи, особистість, педагог, освітнє середовище, педагогічне середовище, творчий потенціал.

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальной школы в условиях профессионально-творческой образовательной среды, раскрытию сущности понятий «среда», «педагогическая среда», «образовательная среда». Освещены педагогические, психологические взгляды на проблему; определены условия создания профессионально-творческой образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Подчеркнута роль преподавателя, самостоятельной работы студента, творческого взаимодействия преподавателя и студента, использования современных методов и приемов организации учебного процесса.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, личность, педагог, образовательная среда, педагогическая среда, творческий потенциал.

The article is devoted to the training of future primary school teachers in terms of professional and creative educational environment, disclosure of the concepts of «environment, educational environment, educational environment». Lit pedagogical, psychological perspectives on the problem; the conditions for the creation of professional and creative educational environment in the process of professional preparation of future teachers of initial classes. Emphasized the role of the teacher the University, independent student work, creative interaction between teacher and students, the use of modern methods and techniques to the organization of the educational process.

Key words: future elementary school teacher personality, teacher, educational environment, creativity.

Реалії сьогодення вимагають активізації розвитку особистості студента в навчально-виховному процесі, особливо це стосується професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи. Наразі існують певні протиріччя між станом підготовки майбутніх учителів початкової школи та соціальним замовленням суспільства на творчих фахівців, креативних і мобільних педагогів.

Виклики епохи інформаційного суспільства вимагають компетентних, творчих, конкурентоспроможних учителів початкових класів з особливим професійним світоглядом, інноваційним мисленням, високою професійною культурою і духовністю. Тому сучасна освіта у педагогічних навчальних закладах

повинна бути спрямована на розробку моделей та технологій формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу.

Актуальність статті викликана необхідністю розробки теоретичних положень про максимально ефективно й педагогічно комфортне освітнє середовище для підготовки майбутніх вчителів початкової школи до професійно-творчої діяльності у процесі навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, **мета** якої – окреслити сутність концепту «середовище», проаналізувати наукові підходи до питання освітнього середовища, висвітлити фі-

лософські, педагогічні, психологічні погляди на проблему підготовки майбутніх вчителів початкової школи до творчо-професійної діяльності у спеціально створеному освітньому середовищі.

Проблема становлення творчої особистості вчителя певною мірою висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці цієї проблеми приділяли В. Андреев, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, А. Маркова, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, М. Потішить, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, С. Сисоева, та інші.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях сутності творчості значна увага приділяється вивченню педагогічних умов, шляхів, засобів формування творчої особистості (В. Андреев, О. Бодальов, Н. Кичук, М. Демінчук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко, О. Савченко та ін.) а також створенню методик виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (В. Моляко).

Проблеми освітнього середовища, визначення його сутності та структури розглядалися в наукових працях В. Петровського, В. Слободчикова, А. Хуторського, В. Ясвіна. До питання освітньої ролі середовища зверталися Г. Васильєв, Б. Бім-Бад, Ю. Мануйлов, М. Соколовський, Л. Новикова та інші.

В системі професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів існує велика потреба в теоретичній та практичній підготовці студентів до творчої професійної діяльності, розвитку креативності та формування творчої особистості майбутніх учителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу, в озброєнні майбутніх учителів технологіями розвитку творчих можливостей учня.

Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної й

процвітаючої держави [4, с. 232]. Наразі актуалізуються завдання створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина (що підкреслюється і в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття») [4].

Проблема формування й розвитку творчої особистості майбутнього педагога початкової школи в процесі професійної підготовки виникає із-за недостатньої уваги до творчості студента, майбутнього вчителя початкової школи, до його саморозвитку, самореалізації, результатом чого є недостатня, неефективна професійна підготовка. Студентові важко визначити необхідні для своєї майбутньої діяльності професійні та особистісні властивості й риси у педагогічних ситуаціях. Створення освітнього середовища для формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи не було предметом спеціальних досліджень.

У тлумачному словнику дається таке пояснення поняттю «середовище»: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [8].

Середовище – «сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.» [1], «сукупність умов, які оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю» [5, с. 556].

Педагогічне середовище – це спеціально, згідно з педагогічними цілями, організована система міжособистісних відносин і ставлень до світу [2].

У педагогіку термін «середовище» було введено ще в епоху Просвітництва, його розумли як суспільні, матеріальні та духовні умови його існування, формування і діяльності, що оточували людину. У цьому значенні середовище розглядалося як: макросередовище, суспільно-економічна система в цілому (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія і культура конкретного суспільства); мікросередовище як безпосереднє соціальне оточення людини (сім'я, колектив і групи різних рівнів) [9].

Для того, щоб реалізувати педагогічні завдання, необхідне відповідне середовище, яке допоможе реалізувати поставлені цілі. Але для цього необхідно володіти певними вміннями та якостями, для здійснення міжособистісних відносин з відповідним результатом.

Комфортне освітнє середовище в площині психолого-педагогічних розвідок тлумачиться як зручна обстановка, сприятливі умови для розвитку й формування особистості. Так, Т. Лошакова трактує поняття комфортного середовища як сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [3].

Для студентів педагогічних спеціальностей знаходиться та навчається у межах комфортного освітнього середовища є неодмінно важливим. Це сприятиме більш глибокому та професійному вивченню всіх навчальних дисциплін. Досвід знаходження у такому середовищі надасть можливість отримати вміння та навички для створення відповідного комфортного освітнього середовища для учнів початкової школи.

Український вчений А. Білинський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і наголошує на тому, що його слід розглядати не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації» [3, с. 19].

Це свідчить про те, що в комфортному освітньому середовищі кожен студент матиме змогу проявити себе у різних видах діяльності, відчути себе творчою особистістю, побачити та проаналізувати свою індивідуальність та неповторність. Це призведе до появи впевненості у собі, своїх діях, своїй професійній діяльності та підготовки до неї. Впевнений вчитель, здатний мобільно реагувати на зміни у освітній системі та навчальному процесі, є необхідним для сучасного суспільства.

Освітнє середовище майбутніх вчителів початкової школи, на нашу думку, неодмінно має бути креативним. Це середовище допоможе кожному студенту розвинути свої творчі зді-

бності, підготує до міжособистісної взаємодії під час професійної діяльності, допоможе відчути власне значення в обраній професії, спеціальності, власну відповідальність за свої професійні дії та вчинки.

На наш погляд, педагогічне освітнє середовище повинно настільки наблизитися до професійного, щоб кожен студент під час навчання міг усвідомити, що педагогічна діяльність – це творча діяльність, креативна дійсність, діяльність, що потребує імпровізації, мобільності, гнучкості мислення, швидкого аналізу та синтезу. Студенту необхідно навчитися швидко знаходити шляхи розв'язання проблем та реагувати на ситуації стресу, вміти їх вирішувати та залишатися гідним своєї професії.

Правильно організоване освітнє середовище призведе до формування правильної мотивації навчання студентів. Велику роль будуть відігравати викладачі ВНЗ та їх особистий приклад, доцільне професійне залучення студентів до різних видів роботи, доцільне планування та проведення контролю самостійної роботи студентів, успішна організація педагогічної практики, яка включатиме в себе саме творчу діяльність студента, власні, індивідуальні, авторські розробки. Все це призведе до підвищення рівня знань, умінь, навичок та сприятиме активній та творчій участі студентів у навчальному процесі.

Педагоги вищих навчальних закладів повинні звернути увагу на власне використання нових освітніх технологій; принципи особистісно орієнтованого навчання, диференціацію навчальних завдань; реалізацію системного, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісного, аксіологічного, творчого підходів до професійної підготовки майбутніх учителів.

Творча й духовна взаємодія педагога-фахівця у певній галузі та студента становить основу професійно-творчого освітнього середовища, за вдалих висловлюванням В. Слободчикова, – «місця, де відбувається зустріч утворюючого з утворюваним» [6]. Це – «основна клітинка сучасного педагогічного процесу передбачає: чуйне ставлення до юнацьких переживань, прагнення до згоди і зближення зі студентом. Це вміння викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює,

дивує і вражає, яка стимулює розкриття його самобутності в кращому самовиявленні. Це вихід із простору вимушеного спілкування і поетапний розвиток духовного потенціалу. Це, нарешті, піднесення особистості, підвищення її особистого статусу» [7, с. 40].

Поняття «професійно-творче освітнє середовище» є складним та багатогранним за змістом. Воно має бути спрямованим на формування творчої професійної компетенції майбутнього вчителя початкової школи, стимулювати вільний та активний саморозвиток кожного студента, забезпечувати набуття спе-

ціалізованих, фахових навичок і вмінь, отримання необхідних професійних знань.

Отже, для формування належного професійно-творчого освітнього середовища, яке б сприяло розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя початкових класів, доцільно створити сукупний, спільний навчальний процес. Особливо важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента та створити передумови для формування творчої, мобільної, креативної, здатної до самореалізації, саморозвитку та самоосвіти особистості майбутнього вчителя початкової школи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Великий тлумачний словник української мови / Упоряд. Т. В. Ковальова; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. – Харків: Фоліо, 2005. – 767 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448 с.
3. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті / Вища освіта в Україні: Норматив.-прав. регулювання / За заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К.: Форум, 2003.
5. Рапацевич Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич; под общ. Ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с. ISBN 978-985-513-723-9.
6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.
7. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика: 3-я Международ. научн.-практ. конф. 24–25 марта 2011 г.: сборник докладов и тезисов выступлений / авт.-сост. В. П. Сергеева, Н. В. Чернышева, Н. Н. Рудь. – М.: МГПИ АПК и ППРО, 2011. – С. 37–40.
8. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х.: ФОП Співак, 2009. – 960 с.
9. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Кучменко О. М.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Касперський А. В.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ ТЕХНІЧНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ

В роботі доводиться необхідність підготовки учителів технологій та доповнення лабораторного практикуму розділу «Механіка» загальної фізики роботами технічного характеру з метою активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій та покращення їх фахової підготовки.

Ключові слова: технологія, учитель технологій, лабораторна робота технічного характеру, активізація самостійної роботи студентів.

В работе доказывается необходимость подготовки учителей технологий и дополнения лабораторного практикума раздела «Механика» общей физики работами технического характера с целью активизации самостоятельной работы будущих учителей технологий и улучшения их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: технология, учитель технологий, лабораторная работа технического характера, активизация самостоятельной работы студентов.

In this paper we prove the need for teacher training and technology complement laboratory practical section „Mechanics” General Physics technical work to strengthen independent work of the future teachers of technology and the improvement of their professional training.

Key words: technology, teacher, technology, technical laboratory work, activation independent work.

Актуальність теми. Зміни в організації навчально-виховного процесу в вищій педагогічній школі відбуваються у відповідності до соціально-економічних умов розвитку України. Одним із шляхів реформування освіти є органічна інтеграція освіти, науки та виробництва [1, с. 3]. Мета та зміст освіти обумовлені змінами, які відбуваються в суспільстві під впливом соціального та науково-технічного розвитку.

В зв'язку з цим важливо з'ясувати напрямки здійснення сучасної технологічної підготовки студентів інженерно-педагогічних інститутів. Черговий етап науково-технічного розвитку має не технічний, а переважно технологічний характер, в основі якого міститься система взаємопов'язаних технологій. Це обумовлено тим, що розвиток сучасної цивілізації

значно залежить від суттєвого прискорення переробки природної речовини, енергії, інформації. Розробка та поширення нових технологій, важливим напрямками розвитку яких є комп'ютеризація, перехід від дискретних процесів до неперервних, хімізація та біологізація технологій, екологізація технологічних систем, впровадження безвідходних та маловідходних технологій, перетворює їх в суттєвий фактор розвитку суспільства. Вирішальним аспектом введення нових технологій є те, що вони слугують джерелом і базою перетворень, які охоплюють всі сфери життя суспільства та по-новому організують старі способи відношення до оточуючої дійсності. Сучасний етап суспільного розвитку все більш обумовлюється зростаючим зв'язком технологій і наукового знання, що є однією з основних його особли-

востей. На відміну від попередніх етапів більшість інновацій сьогодні виникає як результат реалізації наукових знань, практичне використання принципово нових явищ, відкритих в провідних галузях природознавства. Саме розвиток науки слугує тою теоретичною основою, яка призводить до якісних стрибків в прогресі технології. Звертаючи увагу на особливості технічного прогресу, слід відмітити, що технологія не лише спирається на розрахунки або окремі наукові результати, але й сама являє собою науку про перетворюючу діяльність людини, яка враховує в своїх рішеннях і рекомендаціях всі системні характеристики діяльності. Це визначає її спрямованість не лише на екстремальні значення, але й певну ефективність, а також вирішує питання про виправданість та доцільність його досягнення, про оптимальні умови його протікання, про раціональність дій. Технологія використовує наукові результати не лише для досягнення цілей діяльності, але й для теоретичного обґрунтування, виправдання та раціоналізації всіх виробничих, економічних, соціальних, культурно-гуманістичних рішень і процесів, які реалізуються в даному виді людської діяльності. Таким чином, нами виявлена суперечність між прискореним розвитком технологічної реальності, яка змінює трудовий характер, яка змінює трудовий характер діяльності людини та пригальмованим формуванням сучасної технологічної культури в фаховій підготовці майбутніх учителів технологій в вищих педагогічних навчальних закладах, що призводить до недооцінки зниження рівня технологічної освіти в вищій школі.

Така ситуація в освіті вимагає приділення особливої уваги підготовці майбутніх учителів технологій з боку держави.

Постановка проблеми. Розвиток професіоналізму випускників педагогічних університетів з напрямом підготовки «Технологічна освіта» є проблемою державного рівня, вирішенню якої відводиться пріоритетне значення. основною метою освіти стає не стільки формування традиційних знань, умінь і навичок, а заснована на них особиста, соціальна і професійна компетентність – уміння самостійно добувати, аналізувати і ефективно працювати, навчаючись упродовж всього життя.

В зв'язку з цим набуває актуальності розвиток мислення майбутніх учителів технологій, їх творчих здібностей, дослідних навичок.

Завдання статті полягають в обґрунтуванні необхідності підготовки учителів технологій, а також доповнення лабораторного практикуму розділу «Механіка» загальної фізики роботами технічного характеру з метою активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій та покращення їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Виявлена нами та сформульована вище суперечність не викликає сумнівів в необхідності активізації підготовки студентів інженерно-педагогічних інститутів педагогічних університетів за напрямом «Технологічна освіта».

Основним завданням у фаховій підготовці учителів технологій є набуття ними вмінь і навичок працювати самостійно, постійно навчатися в умовах посилення конкуренції знанневих категорій в широкому аспекті спеціалізації та напрямків роботи в школі. Оскільки переповісти всю інформацію, що існує в науковій літературі, навчальних посібниках та періодичних виданнях, не здатен жоден викладач, то необхідним є визначення напрямків самостійного набуття знань, пошуку та відбору інформації, а також інтерпретації теоретичних фундаментальних знань у відповідності з технічними і технологічними потребами майбутнього фахівця.

Головний акцент у теоретичній підготовці майбутніх учителів технологій направлений на формування глибоких знань фізичних закономірностей, процесів і законів, які є базовими в техніці та технології. Тому одним із напрямків розв'язання окресленого вище завдання, на нашу думку, є формування вмінь і навичок використання технічних, технологічних приладів, установок різного рівня складності та адаптувати до практики теоретичне, фізико-технічне підґрунття до практичних дій і усвідомлення процесів, що лежать в основі функціонування використовуваних приладів і установок.

Примусити вчитися – важка справа, але сформувати мотивацію навчання в багато разів важливіше тому, що внутрішні і зовнішні

потреби спонукають суб'єктів науково-навчального процесу мимовільно, а власне по потребі, навчатися, ознайомитися, проаналізувати інформацію не тільки вузько фахову, а й базову.

Жоден заклад освіти не може навчити свого випускника всього, дати рецепти на всі випадки життя. Але він може і зобов'язаний озброїти випускника передовим досвідом і методологією наукового пізнання, що дасть йому змогу в міру потреби засвоювати нову інформацію, доповнювати знання і розширювати свій кругозір.

Таким чином створення навчально-методичної системи, яка має відповідати освітньому і психологічному рівню студентів та спрямувати їх на здобуття базових знань є педагогічно виправданим і, як показує досвід, ефективним процесом. Головним у цій справі є вибір форм, методів і засобів навчання, які ґрунтуються на інтересі, мотивах самих студентів. Позитивні результати функціонування системи будуть сходинками до організації й активізації самостійної та освітньої роботи студентів.

Вчитель стає організатором і першим науковим керівником учнівської самостійної роботи. Тому процес підготовки учителя технологій має базуватися на дидактичному принципі поєднання навчальної та самостійної роботи студентів. В основі реалізації цього принципу лежить оволодіння майбутніми учителями технологій науковим методом пізнання, поглиблене і творче засвоєння навчального матеріалу; навчання методики й засобів самостійного розв'язування навчальних і технічних проблем, навичок роботи в творчих колективах. Мова повинна йти про охоплення посильними завданнями навчально-дослідницького характеру більшості студентів [1, с. 3].

Досить ефективним є впровадження в навчальний процес системи поєднання навчальної та самостійної роботи студентів протягом вивчення загальної фізики, яка націлена на удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, забезпечуючи набуття студентами вмінь і навичок організувати власну самостійну роботу.

Саме лабораторні заняття є ефективною формою організації навчального процесу в

педагогічному університеті, яка базується на самостійній роботі студентів.

Лабораторні заняття не лише закріплюють теоретичні знання, а й дають змогу студентам глибоко вивчати механізм застосування цих знань, оволодівати важливим для фахівця умінням інтелектуального проникнення у ті природно-технічні або виробничі процеси, які досліджуються на лабораторному занятті. Під впливом цієї форми занять у студентів часто виникають нові ідеї наукового і технічного характеру, які використовуються у курсових, кваліфікаційних, дипломних роботах. Лабораторні заняття значною мірою забезпечують відпрацювання вмінь і навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах виробництва.

Далі наводимо лабораторну роботу технічного характеру, якою доповнена система аудиторних лабораторних робіт розділу «Механіка» загальної фізики [2].

ВИМІРЮВАННЯ МОМЕНТУ ІНЕРЦІЇ ВЕЛОСИПЕДНОГО КОЛЕСА

Мета роботи: експериментальне визначення моменту інерції велосипедного колеса методом обертання та методом коливань.

Прилади й приналежності: велосипедне колесо з шківом і гніздами, набір гир, металева кулька, електричний секундомір, міліметрова лінійка, штангенциркуль.

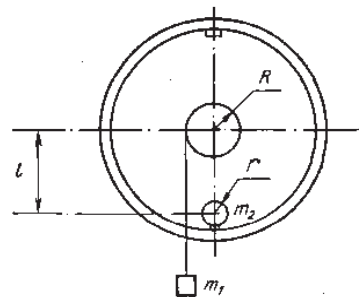


Рис.1.

Теоретичні відомості.

У роботі момент інерції тіл (велосипедного колеса) визначається двома методами: методом обертання та методом коливань. У першому випадку центр мас тіла лежить на осі обертання. Колесо приводиться в обертання силою натягу нитки, до вільного кінця якої підвішений вантаж m_1 (рис. 1). З рівняння динаміки обертального

руху $M = I_{\text{в}} \cdot \varepsilon$ можна обчислити момент інерції колеса $I_{\text{в}}$, якщо відомі кутове прискорення ε й момент сили натягу нитки $M \cdot \varepsilon$ і M визначаються через прискорення a поступального руху вантажу m_1 підвішеного до нитки, і через радіус шківів R . Прискорення a легко визначити, вимірявши відстань h , пройдене вантажем m_1 (рівноприскореного руху) за відповідний проміжок часу t . Використовуючи рівняння динаміки обертального руху, отримуємо:

$$I_{\text{к}} = \frac{M}{\varepsilon} = m_1 \cdot R^2 \left(\frac{g \cdot t^2}{2h} - 1 \right) \quad (1)$$

Формула (1) виведена без урахування сил тертя. В роботі пропонується врахувати сили тертя, які виникають при обертанні колеса. Для цього необхідно виміряти максимальну масу підвішеного на нитці вантажу Δm , при якій колесо ще не обертається. Оскільки в умовах рівноваги

$$M_{\text{тр}} = \Delta m \cdot g \cdot R,$$

то розрахункова формула з врахуванням сил тертя в осі колеса набуває вигляду:

$$I_{\text{к}} = (m_1 - \Delta m) R^2 \left(\frac{g \cdot t^2}{2h} - \frac{m_1}{m_1 - \Delta m} \right) \quad (1)$$

В другому випадку центр мас тіла лежить нижче осі обертання, тіло являє собою фізичний маятник. При відхиленні його від положення рівноваги на малий кут маятник приходить в коливальний рух з періодом, який залежить від його моменту інерції відносно закріпленої осі:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{I}{m \cdot g \cdot d}}, \quad (3)$$

де m – маса маятника і h – відстань від центру мас до осі обертання. Вираз (3) дозволяє обчислити момент інерції тіла шляхом вимірювання періоду коливань фізичного маятника.

Опис експериментальної установки.

Експериментальна установка являє собою велосипедне колесо, здатне обертатися навколо горизонтальної осі (рис. 1). На шків колеса намотана нитка. До вільного кінця нитки

прикріплена чашка, на яку накладаються різні вантажі. Вимірювання часу руху вантажу проводиться за допомогою електричного секундоміра. Відстань h , яку проходить вантаж визначається метровою лінійкою.

На внутрішній стороні обода колеса симетрично по діаметру є два однакових невеликих гнізда. Помістивши в одне з них металеву кульку масою m_2 , ми отримуємо фізичний маятник, здатний коливатися навколо осі колеса.

Момент інерції маятника I складається з моменту інерції колеса $I_{\text{к}}$ і моменту інерції кульки $I_{\text{ш}}$ відносно осі, яка проходить через центр колеса:

$$I_{\text{ш}} = \frac{2}{5} m_2 \cdot r^2 + m_2 \cdot \ell^2,$$

де r – радіус кульки.

Вираз (3) в цьому випадку легко перетворюється до виду:

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{I_{\text{ш}} + I_{\text{к}}}{m_2 \cdot g \cdot d}}. \quad (4)$$

Для визначення $I_{\text{к}}$ вимірюється період коливання маятника T (за допомогою електричного секундоміра), маса m_2 і радіус r кульки.

Вимірювання і обробка результатів.

Завдання 1. Проведіть необхідні вимірювання і обчисліть момент інерції колеса методом обертання для трьох різних вантажів. Інтервали часу t в кожному випадку визначте з трьох вимірювань. Дані вимірювань t , h , m_1 , Δm , R й обчислення $I_{\text{к}}$ внесіть в таблицю.

Завдання 2. Проведіть необхідні вимірювання і обчисліть момент інерції колеса методом коливань. Період коливань визначається шляхом вимірювання часу 10 повних коливань колеса. Дані вимірювань і обчислень t , T , m_2 , d , $I_{\text{ш}}$, $I_{\text{к}}$ внесіть в таблицю.

Оцініть похибка визначення $I_{\text{к}}$ методом коливань і методом обертання.

Запитання і вправи.

1. Запропонуйте інший метод експериментального визначення сил тертя в осі велосипедного колеса (стосовно до даної роботи).

2. Виведіть вирази (2) і (4).

3. Виведіть вираз (3), вважаючи, що обертальний момент прикладений до центра мас системи «велосипедне колесо – кулька».

4. З якою точністю необхідна взяти з таблиці значення π і h при визначенні I_k методом коливань і методом обертання?

5. Який з двох використовуваних методів (обертання або коливання) дає меншу похибку при визначенні I_k ?

6. Випадкова або систематична помилка визначає точності вимірювання I_k у виконаних вами експериментах?

Виконання лабораторних робіт технічного характеру ґрунтується на використанні досвіду, набутого студентами під час виконання класичних робіт розділу «Механіка» загальної фізики, в ході яких визначають моменти інерції твердих тіл, перевіряють теорему Штейнера, досліджують закони обертання твердих тіл; узагальнюють і поглиблюють знання теоретичного матеріалу, проводячи комплексні дослі-

дження переважно обертальних рухів твердих тіл, що є базовими для вивчення та розуміння роботи реальних механізмів, а також полегшують розуміння та виконання лабораторних робіт в процесі вивчення дисципліни «Прикладна механіка». Виконання лабораторних робіт сприяє виробленню в свідомості студентів еталона культури фізичного експериментування, на який вони орієнтуються у своїй подальшій навчальній і науковій роботі, а також у практичній діяльності вчителя технологій.

Висновки. В статті обґрунтована необхідність підготовки вчителів технологій. Доповнення лабораторного практикуму розділу «Механіка» загальної фізики роботами технічного характеру сприяє активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій та покращенню їх фахової підготовки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Шут М. І. Науково-дослідна робота з фізики у середніх та вищих навчальних закладах: навч. посібник / М. І. Шут, В. П. Сергієнко. – К.: Шкільний світ, 2004. – 128 с.
2. Лабораторный практикум по общей физике / [Кравцов Ю. А., Мансуров А. Н. и др.]; под ред. Е. М. Гершензона, Н. Н. Малова. – М.: Просвещение, 1985. – 352 с.

Лагунова Г. В.

викладач вищої категорії, викладач-методист,
голова циклової комісії «Художньо-костюмерне оформлення театральних вистав»
ВНКЗ «Одеське театрально-художнє училище»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦІЙНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ТКАНИН

У статті розглядається проблема фахової підготовки майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва. Проведено аналіз педагогічної літератури. Виділені такі поняття, як мистецька педагогіка, арт-педагогіка та педагогіка мистецтва.

Ключові слова: театральньо-декораційне мистецтво, мистецька педагогіка, арт-педагогіка, педагогіка мистецтва.

В статье рассматривается проблема специальной подготовки будущих художников театральньо-декорационного искусства. Был проведен анализ педагогической литературы. Выделены такие понятия, как художественная педагогика, арт-педагогика и педагогика искусства.

Ключевые слова: театральньо-декорационное искусство, художественная педагогика, арт-педагогика, педагогика искусства.

The article considers the problem of special training of future artists theatrical-decorative art. An analysis was conducted of educational literature. Allocated concepts such as creative pedagogy, art education and art pedagogy.

Key words: theatrical-decorative art, creative pedagogy, art education, art pedagogy.

Актуальність статті полягає у тому, що підготовка художників для театру і кіно має певну специфіку, яка зумовлена характером їх діяльності, синтетичністю даного виду мистецтва та станом театральньо-декораційного мистецтва в Україні і загалом тенденціями сучасного світового театального мистецтва.

Постановка проблеми. Майбутні фахівці повинні вміти узагальнювати досвід театального мистецтва, володіти художніми навичками створення власних образів, засвоїти, як на практиці здійснюється театральне виробництво. Реалізація вказаних умінь потребує вдосконалення системи підготовки художників театру у вищих навчальних закладах, формування у майбутніх фахівців високого рівня знань, умінь, навичок, розвитку особистих якостей, які повинні знайти вияв у професійній культурі митця театральньо-декораційного мистецтва.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у розробці методів вдосконалення викладання дисципліни «Художня та технологічна обробка театральних тканин» шляхом введення до робочої програми практичного курсу творчих завдань.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи процес формування професійної культури майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва не можна оминати праці О. Рудницької, О. Отич, Г.Падалки та інших дослідників в області педагогіки мистецтва.

За висновками О.М. Отич загальнонауковою методологією педагогіки мистецтва є культурологічний, аксіологічний, та креативний підходи. На нашу думку запропоновані О. Отич принципи педагогіки мистецтва: опора на художній образ; поліхудожність, інтеграція мистецького та професійно-педагогічного у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців (у межах предметно-інтегративної моделі означеної підготовки); єдність раціонально-логічного, емоційно-почуттєвого й творчого; культуровідповідність; системність педагогічно-мистецької діяльності; педагогічна гармонія (поєднання у викладачеві творчого начала педагогічних пошуків та його художня обдарованість); педагогічна калокатія; педагогічно творча спрямованість взаємодії студентів із мистецтвом; педагогічна виразність; образність викладу на-

вчального матеріалу; естетизацію освітнього середовища; поетизацію (поетична педагогіка Ш. Амонашвілі) та романтизацію (М. Чембержі навчально-виховного процесу й педагогічної діяльності, всі ці принципи можна віднести до умов формування професійної культури майбутніх художників театральнo-декораційного мистецтва.

Конкретно-науковою методологією педагогіки мистецтва виступає сукупність принципів, методів дослідження та процедур, застосовуваних у конкретній мистецькій галузі, тобто методологія педагогіки конкретного його різновиду: методологія педагогіки музики, методологія педагогіки театру, методологія педагогіки образотворчого мистецтва. [8, с. 35].

У нашому дослідженні це повинна бути методологія педагогіки театральнo-декораційного мистецтва.

Говорячи про надання освіти майбутнім художникам театральнo-декораційного мистецтва та формування їхньої професійної культури у першу чергу не можна оминати роботу Оксани Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька». Автор підкреслює деякі важливі аспекти сучасної педагогіки та робить акцент на необхідності розробки єдиного узагальненого методологічного та методичного забезпечення фахової підготовки спеціалістів мистецького напрямку.

О. П. Рудницька, зазначала, що «зважаючи на особливу роль мистецтва у розвитку здатності людини до широких творчих узагальнень почуттів і думок, можна стверджувати про необхідність виокремлення нової галузі педагогічних знань та введення до наукового обігу відповідного поняття – «педагогіка мистецтва», якій притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі [10, с. 233–245].

За твердженням О.М.Отіч, значний інтерес учених до проблеми функціонування мистецтва в освіті, пов'язаний з тим, що основний масив наукових досліджень з цієї проблеми стосується різних аспектів мистецької педагогіки. Значно менше досліджень присвячено проблемам арт-педагогіки і зовсім незначний відсоток стосується проблем педагогіки мистецтва [8, с. 35].

Педагогіка мистецтва – це наука щодо визначення об'єктивних, стійких і сутнісних зв'язків художнього виховання й розвитку особистості, навчання її мистецтву як феномену відображення дійсності в художніх образах. Об'єктом педагогіки мистецтва виступає дослідження змісту, структурних компонентів, педагогічних закономірностей художнього навчання, виховання й розвитку студентів, а предметом – визначення методів дослідницького пошуку, а також теоретичне обґрунтування методологічних засад, принципів, педагогічних умов і методів художнього навчання, виховання та розвитку учнів [9].

За висновками О.М.Отіч, «предметом мистецької педагогіки є мистецька освіта, а предметом педагогіки мистецтва – освіта засобами мистецтва». Ця думка є дуже цікавою в аспекті нашого дослідження, оскільки процес навчання майбутніх художників театру невід'ємною своєю частиною має вивчення різноманітних сторін мистецтва (історія театру, історія костюму, історія матеріальної культури тощо), а питання, як це буде викладатися, знаходиться якраз у площині педагогіки мистецтва.

Виокремлення мистецької педагогіки як однієї з гілок загальної педагогіки, що робить наголос на вивченні культурології, естетики, аксіології, спроможне надати навчальному процесу творчого характеру. З цього приводу О.М.Отіч наголошує, що «мистецька педагогіка має бути не мистецтвознавством, а творчістю», в цьому сенсі вона поділяє думку М. Лещенко. [4].

З приводу цього треба звернутися до праць Г. Гегеля, де знаходимо таке твердження – сприйняття краси в мистецтві відбувається суто індивідуально у одних це переживання виражається й супроводжується у захоплюючих, сильних емоціях, котрі оновлюють його духовний світ із самої середини серця, інші відчують тиху радість з почуттям повної єдності з витвором мистецтва.

Індивідуальне сприйняття мистецьких творів поєднання духовної сторони людської сутності з естетичними образами, враженнями відображають його потреби, переживання в спілкуванні самого мистецького витвору й

особистості людини відбувається об'єднання митця з глядачем, слухачем, читачем.

Єдиний напрямок на зустріч одне одному, при якому відбувається самовираження обох й складає цю об'єднаність.

Л. Віготський зазначав, що художнє сприйняття – це творча діяльність і складна розумова праця. Тут йдеться про когерентну (від лат– *hoerentia* – зв'язок) реальність, яку вчений характеризував як єдність людської свідомості й художніх об'єктів. Особистість, що сприймає мистецтво, – головна складова цього процесу [1, с. 252].

Глибинне, сутнісне визначення діалогової природи мистецтва дав О.Лосєв. На відміну від О. Леонтьєва, який визначає мистецький твір як «квазіоб'єкт», а спілкування з ним «квазі – спілкуванням» – О. Лосєв прямо називає художній твір (форму) особистістю. Виявляючи комунікативну природу символу він дає визначення процесу спілкування з мистецтвом: «художня форма є живою особистістю «– «особистість як символ «або «символ як особистість» [6, с. 114].

Діалог, який відбувається під час художнього спілкування охоплює обидві особистості: особистістність мистецького твору і людську особистість, яка його сприймає. О.Лосєв логічно обґрунтовує особистістність як принцип мистецтва. «Будь-яке справжнє мистецтво – портрет, пейзаж, архітектурний шедевр у своєму сутнісному смислі є живою, цілісною, самодостатньою, самоадекватною, неповторною і тому самоцінною особистістю... Нехай якийсь пейзаж у живописі не містить людини, ні її особистості, ні її тіла; але якщо цей пейзаж – твір мистецтва, він завжди містить щось «живе», що викликає певний стан почуттів, думки, прагнення. В ньому є зовнішнє, і в ньому є внутрішнє, в ньому є смисл, є розуміння, є інтелігенція. Отже, він принципово є живою і розумною особистістю» [5, с. 47].

На нашу думку, такою особистістністю можна назвати і театральне мистецтво, яке в багато разів сильніше захоплює глядача ніж пейзаж, портрет або літературний твір, тому, що драматургічний твір у театральному мистецтві об'єднує в собі, візуальну сторону – ху-

дожнє оформлення, емоціональну – особистісний вплив акторської гри, при цьому необхідно враховувати особливості режисерського рішення, якщо можна так сказати, театральне мистецтво і глядач – це не діалог, а багатоголосе спілкування. Тут проявом високої професійної культури виступає органічне об'єднання режисер, актор, художник.

Продовж століть як і сьогодні основним фактором формування професійної культури художника у різних напрямках мистецтва є бажання самовираження.

У педагогічному процесі формування професійної культури майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва повинно відбуватися поступово, одним з етапів такого формування є курс «Художня та технологічна обробка театральних тканин»

Художня та технологічна обробка театральних тканин є важливою дисципліною у методологічному комплексі дисциплін, які будуть сприяти формуванню професійної культури майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва

Робоча програма дисципліни «Художня та технологічна обробка театральних тканин» повинна бути сформована таким чином, щоб зберігався баланс між теоретичними та практичними заняттями, творчими завданнями, на яких студентові надається можливість проявити свої здібності та такими на яких студент напрацьовує технічні навички.

Теоретичний курс цієї дисципліни більш розрахований на самостійну роботу студента.

Говорячи про формування професійної культури майбутніх художників театального мистецтва необхідно підкреслити важливість залучення їх в ході підготовки до світових цінностей культури. «Завдання освіти – культурні цінності, до яких в процесі навчання має долучитися людина» [2, с. 36]. Розглядаючи наукові праці польських учених, таких як С.Гессена, Б.Навровичського, К.Сосницького, – можна зробити висновок, що вони ототожнювали педагогіку мистецтва та педагогіку культури, але ж на сьогодні виокремлення від більш широкого поняття культури педагогіки мистецтва з її подальшим розвитком та створенням своєї окремої мето-

дології є фактом та актуальною проблемою. Російський вчений-педагог Б.Неменський у своїх працях підкреслює, що вчити треба не мистецтву, а мистецтвом [7].

Дотик до історичних зразків текстильно-го мистецтва надихає студентів до створення власних ескізів текстилю.

Одним з етапів переходу до творчих робіт є копіювання історичних зразків у необхідний формат та задану форму, це може бути деталь історичного костюму, ширми, меблів тощо. Таке завдання ставить перед студентом задачу в процесі роботи зберегти стильові особливості та основні риси тієї чи тієї епохи.

Впродовж курсу студенти знайомляться зі значенням фактури у театральному виробництві та грамотного застосування її у сценічному просторі, це дуже складний елемент у викладанні даного курсу, тому, що він безпосередньо пов'язаний з театральним виробництвом, з можливістю побачити вибрану фактуру або свій витвір на театральній сцені. При виборі фактури художник повинен враховувати не тільки задум режисера, властивості тканини, її екологічність та вплив на здоров'я акторів, а також розміри сцени та театральне освітлення його технічні можливості, при цьому він вступає у взаємовідносини з багатьма творчими людьми – режисер, актор, художник з освітлення за цих обставин відбувається формування професійної культури майбутніх художників театраль-но-декораційного мистецтва, де вони повинні навчитися проявляти етику професійного спілкування.

У контексті розвитку професійної культури майбутніх художників театраль-но-декораційного мистецтва треба поставити акцент на виконання творчих робіт, тому у курсі «Художньої та технологічної обробки театральних тканин» цей розділ займає значну роль. Такі завдання як створення ескізу для сучасної тканини та виконання зразку за затвердженим ескізом, створення ескізів для гарячого та холодного батіку з подальшим практичним виконанням згідно технології. Останні найбільш стимулюють студентів, вони дають максимальну можливість самопрояву у мистецькому творі і що дуже важливо участь цих робіт у виставках, конкурсах.

Створення умов для реалізації творчих прагнень особистості є обов'язковим чинником фахового зростання студента і його успіхів у подальшій професійній діяльності, а також у набутті ним професійної культури.

Д. Леонт'єв визначає професійну культуру як здатність читача, слухача, глядача вичерпувати з художнього тексту різні за глибиною наповненістю змістовно-сміслові пласти. Ця характеристика відображає рівень художньо-естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, ступінь творчості, що виявляється у сприйнятті мистецтва. Художньо-естетична компетентність визначає якість естетичного переживання у сприйнятті мистецького твору. Вона залежить не тільки від рівня мистецьких знань (хоча ця складова визначає глибину і якість сприйняття), а й від специфіки психологічної індивідуальності особи. «Особистість накладає відбиток на організацію тих психічних процесів, що виконують роботу щодо відтворення світу художнього твору з матеріального об'єкту: тексту або партитури, живописного або скульптурного твору, послідовності звуків тощо, – в якому цей світ утілив митець» [3, с. 73].

У педагогічній діяльності часто бувають випадки, коли студент не хоче подолати труднощі, які виникають в ході роботи для досягнення поставленої мети. Пошук потрібних засобів та методів для подолання труднощів у ході навчального процесу – головна задача викладачів. На наш погляд, професіоналізм викладача, який працює у мистецькому ВНЗ повинен органічно поєднуватись з творчою натурою педагога, з його художньою діяльністю. Таким чином гармонійне поєднання цих якостей дають синергетичний ефект у викладанні творчих дисциплін, що дозволить на нашу думку повноцінно формувати та розвивати професійну культуру майбутніх художників театраль-но-декораційного мистецтва, в процесі навчання, найбільш якісно.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Отже, враховуючи вищесказане можна стверджувати, що формування професійної культури майбутніх художників театраль-но-декораційного мистецтва можливо завдяки створенню педагогічної методології театраль-но-декораційного мистецтва. Одним з розділів

якої буде комплекс методичних рекомендацій та розробок з кожної теми курсу «Художньої та технологічної обробки театральних тканин», для полегшення самостійної роботи студента, так як підручники та посібники конкретно з такою специфікою відсутні.

Він може включати такі методи, як художньо-дидактичний (Я. Мамонтов), педагогічної візуалізації (Ю. Азаров), педагогічної імпровізації (Б. Яворський), творчих проєктів і завдань на мистецькому матеріалі (Л. Петрушевська).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с., с. 252
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с., с. 36
3. Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика / Д.А. Леонтьев. – Москва: Наука; Смысл, 2000. – 549 с, с. 73
4. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. / М.П. Лещенко – К., 1996.
5. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова/ А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
6. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова/ А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
7. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Борис Михайлович Неменский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.
8. Отич О.М. Концептуальні засади педагогіки мистецтва Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 1. – 356 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с. Падалка Г. М
10. Рудницька О.П. // Професійна освіта: педагогіка і психологія :українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова, 2000. – Вип. II. – С. 233–245

Ларюкова К. О.

студент

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

КРЕАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У статті розглянута специфіка прояву креативності у студентів вузької спеціалізації. Проаналізовано результати дослідження рівня креативності студентів-програмістів та зв'язок рівня креативності та типу особистості.

Ключові слова: студенти вузької спеціалізації, студенти-програмісти, зв'язок креативності та типу особистості, креативність у структурі особистості.

В статье рассмотрена специфика проявления креативности у студентов узкой специализации. Проанализировано результаты исследования уровня креативности студентов-программистов и связь уровня креативности и типа личности.

Ключевые слова: студенты узкой специализации, студенты-программисты, связь креативности и типа личности, креативность в структуре личности.

In the article the specific of display of creativity is considered for the students of narrow specialization. The results of research of level of creativity of студентов-programmers and connection of level of creativity and type of personality are analysed.

Key words: students of narrow specialization, students, are programmers, connection of creativity and type of personality, creativity in the structure of personality.

Актуальність теми статті полягає у вивченні специфіки прояву креативності у студентів – програмістів. Дослідженні рівня креативності у студентів вузької спеціалізації.

Об'єктом дослідження є креативність особистості.

Предметом дослідження є креативність у структурі особистості студентів-програмістів.

Метою дослідження є виявлення взаємозв'язку між рівнем креативності особистості та типом її потреб.

Відповідно мети визначено наступні завдання:

1. Розглянути поняття креативності та проаналізувати погляди науковців, які вивчали її.

2. Проаналізувати результати дослідження рівня креативності студентів – програмістів за типами потреб особистості.

Проблема креативності тривалий час знаходиться у центрі уваги закордонних і вітчизняних психологів. В англійській літературі, як правило, терміном «creativity» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його

суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості». У Психологічному словнику [47] креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації».

Суть креативності як психологічної властивості зводиться, за Я. Пономарьовим, до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів власної діяльності [42]. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати досягнення мети, проходячи повз новизну [3]. Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, підбиваючи підсумки досліджень у галузі креативності з 1970 по 1980 роки, зробили такі узагальнення відомостей про креативність:

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність

породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [3].

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Особливостями творчого процесу та продукту діяльності є їхня оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент.

4. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо.

Аналізуючи сучасні дослідження цього явища, можна зробити висновок, що не існує однозначної відповіді на запитання: чи існує взагалі креативність, чи вона є науковим конструктом, чи є самостійним процесом креативності, чи креативність – це сума інших психічних процесів? Один з аргументів на користь останнього підходу полягає в когнітивній теорії «вроджених структур» (Н. Хомський, Дж. Фодор), яка стверджує, що не можна створити щось з нічого, тобто повз існуючі структури, а процес вирішення творчих задач описується як взаємодія інших процесів (мислення, пам'ять тощо) [8].

Якщо Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення [1], то Ф. Баррон вважає центральним процесом уяви і символізації, визначаючи креативність «як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії», Р. Стернберг підкреслює важливість здібності створювати «продуктивні метафори», С. Меднік вважає, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем [20].

Велике місце у дослідженнях креативності посідає визначення ролі цілеутворення. Більшість дослідників вважають, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному

пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, М. Шикшентмихалій, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор).

Проміжна позиція полягає в тому, що креативний процес викликається невдалою спробою пояснення або гіпотезою, яка не підтвердилася, або спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торренс, Р. Візберг).

Інші автори ігнорують роль несвідомого у творчості. Окрема точка зору відводить несвідомим процесам певну роль. Зокрема, П. Ленглі та Р. Джонс приписують важливу роль несвідомим елементам у контексті активації пам'яті, яка відповідає творчому нахненню і робить доступною ту інформацію, яка свідомо не використовується [32].

Креативність (від латів. Creatib – творення) – загальна здатність до творчості і перетворень, характеристична особливість в цілому. Проявляється в різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості [37].

У психології виділено 2 основні напрями вивчення креативності. По-перше, по результатах (продуктах), їх кількості і значущості. По-друге, креативність розглядається як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Основними чинниками креативності визнаються оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптивна гнучкість. Здатність до загостреного сприйняття недоліків, дисгармонії. Рядом закордонних дослідників креативність зв'язується з особистісними рисами [41].

Існує як мінімум три підходи до проблеми творчих здібностей. Вони можуть бути сформульовані таким чином.

1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особи. Автори, що стоять на цій

позиції (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу та ін.), пояснюють творчу поведінку через мотивацію, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості вони відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях [45].

2. Творча здатність (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев) [52].

У рамках цього напрямку існує «теорія інтелектуального порогу» Е.П. Торренса.

1) Якщо IQ нижче 115 – 120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник.

2) При IQ вище 120 творча здатність стає незалежною величиною, тобто не має креативу з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Припущення Торренса добре відповідає даним Д. Перкінса, згідно з якими для кожної професії існує допустимий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижче певного рівня не можуть опанувати цю професію, але якщо IQ вище за цей рівень, то прямого зв'язку між інтелектом і рівнем досягнень немає. Головна роль у визначенні успішності роботи грають особистісні цінності і риси вдачі.

3. Високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.)[3]

«Психометрична революція» у дослідженнях креативності почалася на початку 60-х років і до цього часу не закінчилася.

Головними ідеологами «психометричного» підходу до дослідження креативності стали Дж. Гільфорд і Е. П. Торренс.

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності після виходу в світ робіт Дж. Гільфорда [29]. Підставою для цієї концепції стала його модель структури інтелекту. Гільфорд вказав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією.

Медник вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна

складові. На думку Медника, чим більш віддалені області узятих елементів проблеми, тим більш креативним є процес її рішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значеннєвого простору. Але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, наприклад: поєднання рис коня і людини актуалізує в уяві кентавра, а не уява – людини з головою коня [30].

Творче рішення відхиляється від стереотипного: суть творчості, за Медником, не в особливості операції, а в спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій.

Однієї з останніх за часом виникнення концепцій креативності є так звана «теорія інвестування», запропонована Стернбергом і Д. Лавертом. Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». На думку Дружиніна, у цій концепції проявилися особистісні особливості самого Стернберга, автора і співавтора більш 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей.

Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілком очевидно, що тут прояв творчості замінюється його соціальним прийняттям і оцінкою.

За Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем.

В іншому підході до концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності Пономарьова, креативність досліджується як процес, в якому виділяються різні фази, рівні і типи творчого мислення:

1 фаза – свідомою робота (підготовка інтуїтивного проблеску нової ідеї);

2 фаза – несвідомою робота (інкубація спрямовуючої ідеї);

3 фаза – перехід несвідомого у свідомість (переклад ідеї рішення в сферу свідомості);

4 фаза – свідомо робота (розвиток ідеї, її остаточне оформлення та перевірка).

У якості «ментальної одиниці» виміру творчесткості розумового акту, «кванта» творчості Пономарьов пропонує розглядати різницю рівнів, що домінують при постановці та вирішенні задачі (задача завжди вирішується на більш високому рівні структури психологічного механізму, ніж той, на якому купуються засоби до її вирішення).

Багато досліджень креативності «особистісного» напрямку, а серед них слід виділити Баррона, вивчають роль мотивації в творчому процесі, а також вплив різних факторів соціального середовища на розвиток креативності. Баррон виділяє основні параметри соціального мікросередовища, що сприяють формуванню креативності:

- низька обґрунтованість поведінки,
- висока ступінь невизначеності,
- наявність зразка креативної поведінки,
- створення умов для наслідування творчому поведінки,
- предметно-інформаційна обогаченність,
- соціальне підкріплення творчої поведінки.

Інший напрямок, автором якого є Маслоу, здатність до творчості, розглядає як установку на самореалізацію особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. Творчий процес пов'язаний з самоактуалізацією, повної та вільної реалізацією своїх здібностей та життєвих можливостей. За Маслоу свобода, спонтанність, самоприйняття та інші риси дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал.

Богоявленська визначає креативність як глибинне особистісне– властивість, яка виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом. Вивчення творчості як продуктивної і спонтанного явища здійснювалося за допомогою методу, названого автором «Креативне поле». У цих дослідженнях було встановлено, «що процес пізнання детермінований прийнятої завданням лише на першій стадії. Потім, в залежності від того, чи розглядає людина рішення задачі як засіб для досягнення зовнішньої мети через пізнання, визначається і доля процесу.

У першому випадку він обривається, як тільки вирішується завдання. У другому виникає феномен саморуку діяльності. Богоявленська підкреслює, що креативність є спільною особливністю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності [10, 11].

На думку деяких американських психологів, більшість отриманих даних про співвідношення креативності та інтелекту дають можливість для виділення креативності «як поняття того ж рівня абстракції, що і інтелект, але більш невизначеного і невиразно вимірюваного».

Дослідження було проведено у Київському електротехнічному коледжі на вибірці 70 осіб, з яких 68 осіб– хлопці, 2 особи– дівчата.

Досліджуваним було запропоновано зробити малюнковий субтест Торренса завданням якого було за десять хвилин на десяти картах домалювати малюнок. Елемент зображений на кожній картці мав стати або основою малюнку, або його частиною.

У табл. 2.1 представлені середньо групові результати, отримані при обробці первинних даних. За результатами видно, що рівень креативності у досліджуваних знаходиться у межах норми.

Таблиця 2.1.

Середній показник рівня креативності групи

Побіжність (загальний показник групи)	Гнучкість (загальний показник групи)	Оригінальність (загальний показник групи)	Розробленість (загальний показник групи)
9	8	9	27
T-шкала	45	40	

Також була використана у дослідженні методика Скворцова, яка побудована на «піраміді потреб» Маслоу, для визначення рівня вираженості та домінування потреб у досліджуваних.

Найбільш значущі потреби, які прагнуть задовольнити опитані – це потреби у безпеці, наступні – соціальні або міжособистісні потреби, потреби у визнанні, матеріальні потреби, і останні – потреби у самовираженні.

Причинами цього можуть бути сучасні соціальні умови та, через комп'ютеризацію та Інтернет, недостатність живого спілкування та недорозвиток комунікативних навичок та навичок взаємодії у суспільстві.

У більшості досліджуваних є високий рівень потреби у задоволенні потреби у безпеці (40%), соціальні потреби на другому місці – 23%, потреби у визнанні – 18% та матеріальні потреби – 17%, наймен-

ший показник потреб у самовираженні 2% (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Домінування потреб у структурі особистості студентів– програмістів (у%)

Матеріальні потреби	Потреба у безпеці	Соціальні потреби	Потреби у визнанні	Потреби у самовираженні
17%	40%	23%	18%	2%

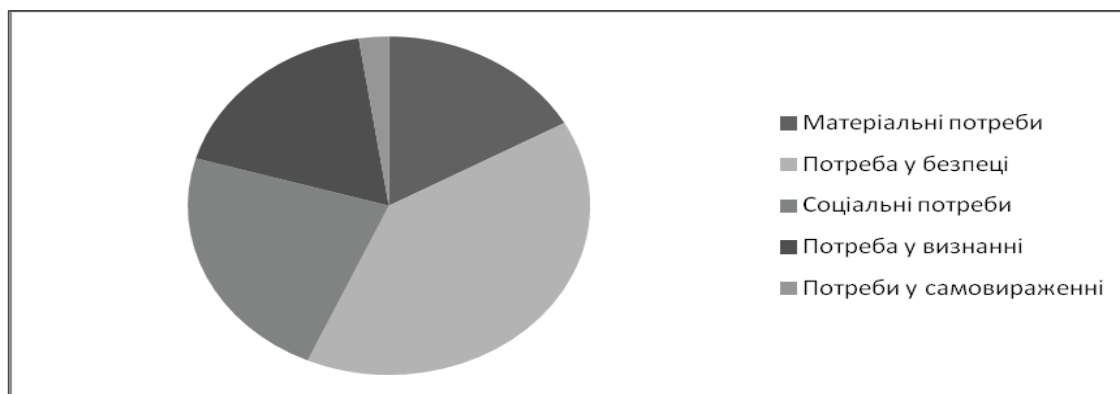


Рис. 2.1 Рівні вираженості та домінування потреб у структурі особистості студентів– програмістів (у %)

Таблиця 2.3
Показник рівня домінування потреб у відсотках

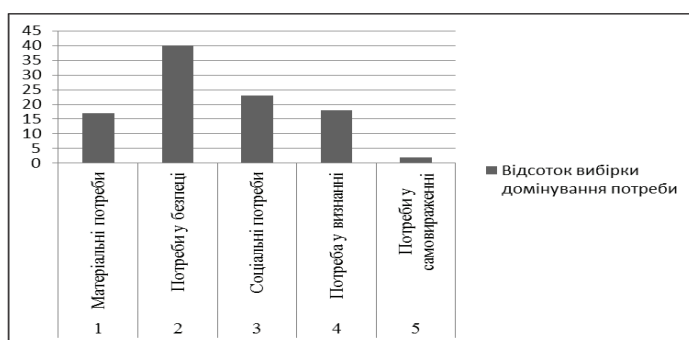


Рис. 2.2. Показник рівня домінування потреб у відсотках

У процесі дослідження було підраховано відсотковий та кількісний показники вираженості потреб у досліджуваних, що зображені у табл. 2.5.

За цими даними видно, що найбільше домінує потреба у безпеці як у відсотковому та і у кількісному показнику і складає 40% (33 особи), соціальні потреби (23%, 19 осіб) та

потреби у визнанні (18%, 15 осіб) знаходяться на другому місці, матеріальні потреби виражені більш слабо 17% (14 осіб), найслабше виражена потреба у самовираженні – 2% (2 особи).

На рис. 2.2 показаний рівень вираженості потреб у відсотковому показнику.

Вибірка була розділена на окремі підгрупи за домінуванням основних потреб:

- Підгрупа з домінуванням матеріальних потреб у відсотковому показнику;
- Підгрупа з домінуванням потреб у безпеці у відсотковому показнику;
- Підгрупа з домінуванням соціальних потреб у відсотковому показнику;
- Підгрупа з домінуванням потреб у визнанні у відсотковому показнику;
- Підгрупа з домінуванням потреб у самовираженні у відсотковому показнику;

Потім було визначено рівень креативності за потребами і було виявлено, що за рівнем потреб креативність знаходиться у межах нижче норми-норма. «Найкреативнішими» потребами є соціальні потреби, це визначено за балом розробленості.

Побіжність, гнучкість та оригінальність знаходяться приблизно на однаковому рівні. Розробленість найвища у представників вибірки у яких домінують соціальні потреби (31 бал), потреби у визнанні та у безпеці ма-

ють по 27 балів, матеріальні потреби– 25 балів, потреби у самовираженні– 17 балів.

Як бачимо у табл. 2.4 ступінь вираженості креативності за ступенем вираженості потреб у оригінальності майже однакові. Ступінь вираженості креативності за ступенем вираженості потреб виявлено за показником розробленості.

Розробленість – це кількість елементів, які були використані для створення малюнка, що передбачено завданням.

Таблиця 2.4.

Ступінь вираженості креативності за ступенем вираженості потреб

Потреби	Побіжність	Гнучкість	Оригінальність		Розробленість	
			Бал	Т-шкала	Бал	Т-шкала
Матеріальні потреби	9	8	10	45	25	35
Потреби у безпеці	9	8	9	45	27	40
Соціальні потреби	10	8	9	45	31	40
Потреба у визнанні	10	8	9	45	27	40
Потреби у самовираженні	10	9	9	45	17	35

За отриманими даними можна стверджувати, що рівень креативності у обраній вибірці коливається в межах нижче норми та норми за визначенням Т-шкали 35-40-45.

Висновки. Було виявлено, що рівень креативності та професійна спрямованість не пов'язані значною мірою між собою. Професійна спрямованість визначається прагненнями, цінностями, цілями та активністю особистості.

Креативність же виступає, за різними теоріями, як діяльність підсвідомого та інтелектуального розвитку людини, а також результатом досвіду діяльності.

Так Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, то Ф. Баррон вважає центральним процес уяви і символізації, визначаючи креативність «як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії». Р. Стернберг підкреслює важливість здібності створювати «продуктивні метафори», С. Меднік вважає, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем.

Більшість дослідників вважають, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямовано спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, М. Шикшентмихалий, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор).

Проміжна позиція полягає у тому, що креативний процес викликається невдалою спробою пояснення або гіпотезою, яка не підтвердилася, або спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торранс, Р. Візберг).

Інші автори ігнорують роль несвідомого у творчості.

Для дослідження обраної теми використано методики: малюнковий тест Торренса, методика для визначення домінування потреб В.В. Скворцова, адаптованої Є.Є. Туник.

За методикою Торренса ми визначали побіжність, гнучкість, розробленість та оригі-

нальність виконаного завдання, яке полягало у завершенні запропонованих малюнків на аркушах за 10 хвилин 10 малюнків.

За допомогою методики дослідження домінування потреб ми виявили рівень домінування потреб у вибірці. Домінуючою є потреба у безпеці.

Було виявлено, що у вибірці домінуючим типом особистості є заповзятий тип особистості.

Також було виявлено, що креативність у всіх представників представлених потреб знаходиться у межах норми, але «найкреативнішою потребою» є потреба у безпеці, це було визначено за показником розробленості.

При дослідженні домінування потреб було виявлено, що найвираженіша потреба у вибірці є потреба у безпеці. Ступінь вираженості соціальних потреб займає другу позицію. Ма-

теріальні потреби виражені та потреба у самовираженні представлені у вибірці найменше.

При підрахунку показників було зведено показники вираженості потреб та показники креативності, що показало, що за балами розробленості «найкреативнішими» потребами є соціальні потреби, а потреби у самовираженні мають найнижчі показники.

Отже, у процесі обробки зібраних емпіричних даних було виявлено, що «найкреативнішими» потребами є соціальні потреби за балами розробленості. Вони пов'язані з налагодженням міжособистісних стосунків, успішність цього процесу залежить від цінностей особистості, рівня адаптації та умінням виходити із складних ситуацій, знаходити підхід до інших. «Найменш креативними» потребами у представленій вибірці є потреби у самовираженні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Torrance E. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. NY. Prentice-Hall, 1964, –128 с.
2. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л.Н. Азарова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 83.
3. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд./ Айзенк Г. // Вопросы психологии, 1995, № 1, С. 111–131.
4. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей./ Айхенвальд Ю. – М.: Республика, 1984. С. 479.
5. Батоев Г.Б. Развитие творческого воображения учащихся./ Батоев Г.Б. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд., 1986. – 144 с.
6. Белова Е.С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е.П. Торренса/ Белова Е.С // Психологическая диагностика. – 2004. – № 1. – С. 21–40.
7. Березина Т.Н Интеллект и креативность/ Березина Т.Н – Эдип, 2008, № 3, С. 92–101.
8. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? / Бескова И.А. – М., 1993. – 198 с.
9. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества/ Богоявленская Д.Б. // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана и др. – М.: Смысл, 2000. – С. 186–198.
10. Богоявленская Д.Б. О важности метода «креативного поля»/ Богоявленская Д.Б. // Проблемы психологической диагностики. Теория и практика. – Таллин, 1977. – С. 67–82.
11. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей./ Богоявленская Д.Б. // Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
12. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству/ Богоявленская Д.Б. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
13. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание./ Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 36.
14. Бондарчук К. Стан та напрямки вдосконалення профорієнтаційного обслуговування громадян в Державній службі зайнятості//Україна: аспекти праці. – 2004. – № 1. – С. 12–20.
15. Борис И. Мотивационная сфера як проблемний фактор поведення / Борис И // Психология и общество. -2002. – № 2. – С. 48–57.
16. Бьюзен Т. Простые методы повышения ваших интеллектуальных и творческих способностей. – Минск: Попурри, 2001. – 188 с.
17. Варламова Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека/ Варламова Е.П.// Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 48.
18. Вартова И.И. К проблеме диагностики мотивации/ Вартова И.И. // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. -1998. – № 2. -С. 80–87.
19. Верьовка П. Етичні засади соціальної профорієнтаційної роботи державної служби зайнятості/ Верьовка П //Соціальний захист. – 2000. – № 4. – С. 31–37
20. Вишнякова В.Ф. Креативная психология. Психология творческого обучения./ Вишнякова В.Ф. – Минск, 1995. – С. 22 – 126.
21. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації/ Гнатко М.М.– Луцьк, 1996. –26 с.
22. Голобородько Є.П., Малихина О.В. Основные психологические теории мотивации та их значение сегодня/ Голобородько Є.П., Малихина О.В. // Наша школа. – 2002. – № 3. – С. 46–50.

23. Загребельний С. Профорієнтація страхокласників на виробничі спеціальності/ Загребельний С. // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 52-54
24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 512с.
25. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий./ Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
26. Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. – М., 1999. – 289 с.
27. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений/Ковалев В.И.// Психологический журнал. –1984. – Т. 5, № 4. – С. 3–13.
28. Котик І.О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії/ Котик І.О //Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 67–71.
29. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции/ Леонтьев А.Н.. – М.: Педагогика, 1971. -186с.
30. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи/ Литвиненко С. // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3(50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
31. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии./ Ломов Б.Ф. – М.: Наука, 1984. – 190 с.
32. Лук А. Н. Психология творчества./ Лук А. Н – М.: 1987. – С. 11–26.
33. Матейко А. Условия творческого труда. / Матейко А – М.: Мир, 1970. – 300 с.
34. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности/ Мильман В.Э. // Вопросы психологии. -1987. – №5. -С.129-138.
35. Муранова Н. Вітчизняний освітній досвід і сучасна допрофесійна підготовка старшокласників/ Муранова Н //Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 62-65.
36. Наказ Міністерства праці України Про затвердження Положення про організацію професійної орієнтації населення від 31 травня 1995 року N 27/169/79
37. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. заведений в 3-х кн./ Немов Р.С.. – М.: Владос, 1999. – Кн.1. -688с.
38. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены/ Олах А. // Суспільні науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение, 1968. № 4. С. 69-73.
39. Орлов А.В. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации/ Орлов А.В// Вопросы психологии. -1989. – №5. – С. 27–34.
40. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
41. Перкинс Д. Н. Творча обдарованість як психологічне поняття/ Перкинс Д. Н // Суспільні науки за кордоном. Р. Ж. Сер. Науковедение. 1988, № 4. С. 88-92.
42. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика./ Пономарев Я.А – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
43. Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности/ Поршнев Б.Ф // Проблемы личности: материалы симпозиума. – М.: Педагогика, 1969. – С. 344–349.
44. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Наука, 1975. – 256 с.
45. Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
46. Психология: Учебник /Под ред.А. А. Крылова. – М.: Проспект, 2005. –752 с.
47. Психологический словарь/ Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г.– 2-е изд., испр. и доп. – М.:Политиздат, – 494 с.
48. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала./ Рогов Е.И. – М.: Владос-пресс, 2003. – 336 с.
49. 49. Роджерс Н. Творчество как усиление себя/ Роджерс Н // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
50. Сирвачак О. На порозі вибору // Психолог. -2007. – № 13–15. – С. 50–52.
51. Сторожева Г. О профессиональном самоопределении учащихся: Школьному психологу/ Сторожева Г //Воспитание школьников. – 2004. – № 10. – С. 37–44.
52. Шумакова Н.Б. и др. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников / Шумакова Н.Б. и др // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27.
53. Щепланова Е.И. Теория и тесты творческого мышления Е.П. Торренса // Психологическая диагностика. – 2004. – № 11. – С. 3–20.
54. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. -137с.
55. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971.
56. Яковлев В.Я. Философские принципы креативности / Вестник Московского Университета. 2005.
57. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 287 с.
58. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–37.
59. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии. – Вопросы психологии, № 6, 1985 – С. 14–24.
60. Яскал Л. Профорієнтація та професійна підготовка дітей //Україна: аспекти праці. – 2003. – № 8. – С. 9–13

Литвинова Т. Д.
магістр психології кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

ГУМАНІТИЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розкрито основні проблеми, що стоять на шляху впровадження в освіту гуманітаризації. Здійснено аналіз основних перспектив гуманітаризації освіти в Україні. Розглянуто психологічні, соціальні, педагогічні особливості процесу гуманітаризації. Заплановане дослідження особливостей проблем і перспектив гуманітаризації вищої освіти.

Ключові слова: гуманітаризація освіти, гуманізація, особистість, самосвідомість, освітній діалог.

В статье раскрыты основные проблемы, стоящие на пути внедрения в образование гуманитаризации. Осуществлен анализ основных перспектив гуманитаризации образования в Украине. Рассмотрены психологические, социальные, педагогические особенности процесса гуманитаризации. Запланировано исследование особенностей проблем и перспектив гуманитаризации высшего образования.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, гуманизация, личность, самосознание, образовательный диалог.

The article describes the main problems, which are going to be realised at the education of humanitarization. The main perspectives of humanitarization of education in Ukraine were analyzed. The psychological, social, pedagogical peculiarities of humanization process were considered. Investigation of peculiarities of problems and prospects of humanitarization of higher education are planned.

Key words: liberalization of education, humanization, personality, self-awareness, educational dialogue.

Актуальність статті. В сучасний період розвитку людства відбувається глобальне «вдосконалення» усіх систем, що нібито призводить до покращення якості життя. Так чи інакше, але факти залишаються фактами і ми чітко можемо поспостерігати за моральною, емоційною деградацією людства, за тим, що діти не поважають батьків, не бережуть свого здоров'я, а лише гоняться за нереальними мріями. Взагалі, здається, що в сучасних реаліях життя ані діти, ані дорослі люди не розуміють в якому світі вони живуть, а головне заради чого!

Людина зараз стала об'єктом маніпуляції, проте це трапилося не тому, що на даний момент є величезна кількість психологів, що працюють на політиків, рекламодавців і намагаються всіма можливими методами обманути і заробити, а тому що сама людина не має навиків і здатності відсіювати зайву інформацію і критикувати здавалося б зовсім очевидні речі. Як так могло трапитися, коли людство на порозі ХХІ століття уже керує світом і впливає на усю природу, змінює її, «створює» нові закони природи, не може володіти собою. Можливо це надто голосно сказано, проте як можна назвати людину, яка не розуміє свого значення для суспільства, яка має

масу амбіцій, але нічого не може зробити, яка не здатна знайти собі місця у світі і яка врешті-решт не розуміє хто вона є, а найстрашніше, що не хоче зрозуміти.

Причиною усіх цих проблем, наших проблем, в яких ми щоденно «варимось» є освіта, її теперішній стан, її вплив, котрий руйнує в людині все людське: її переживання, щирі емоції, ініціативність, креативність, – а насаджує лише свої стандарти, норми і вимоги освоїти нові «кілограми» енциклопедичних знань.

Постановка проблеми. На жаль чи на радість, а в цьому ми спробуємо розібратися, з'явився новий вектор розвитку і вдосконалення освіти – гуманітаризація. Всупереч тому, що даний напрямок освіти де-юре було введено вже понад 20 років тому, його реалізація торкалася лише окремих пунктів або ж впроваджувалася на паперах. Так даною проблемою почали цікавитися науковці: Ю.К. Бабанський, Г.О. Балл, Л.А. Беланов, І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, В.Г. Кремінь, Т.В. Максимова, М.І. Романенко, В.М. Галузинський, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, І. Ф. Ісаєва, П.П. Кононенко, Б.Т. Ліхачова, М.Д. Нікандрова, О.М. Пехота, В.В. Рибалка, М.Х. Роз-

ова, М.І. Романенко, О. Г. Романовський, В.А. Семиченко, В. О. Сластьоніна та ін.

Погляди вчених зводяться до теоретичних обґрунтувань положень, розробки технік гуманітаризації освіти, однак вони часто відірвані від реальних умов у яких ці техніки повинні застосовуватися.

Тому **метою** нашої статті є пошук проблем, які заважають або не сприяють гуманітаризації освітнього процесу та розкриття перспектив гуманітаризації освіти.

Виклад основного матеріалу. Гуманітаризація, на відмінну від того, як вважають більшість освітян, не є напрямком який передбачає нагромадження гуманітарних дисциплін, якими необхідно «фарширувати» студентів і учнів, адже це так чудово, що діти будуть вивчати культурологію і мистецтвознавство! Так, прекрасно, але чомусь говориться про сукупність знань, а не про розвиток душі і моральності. Саме гуманітаризація освіти пропонує нам заповнити не прогалину, а справжню діру, на місці якої має бути цікаве викладання різних дисциплін з використання ігор, метафор, цікавих історій, жартів і притч, де слово «навчання» не викликає у дітей реакції «ось, знову... і коли це все закінчиться...», а коли навчання стане в першу чергу розвиток, розвиток особистості, що відбувається через переживання яскравих вражень, подорожах фантазіями. Гуманітаризація ставить на меті створити умови для морального і психологічно розвитку людини, для розвитку свідомості, а головне самосвідомості [3, с. 81; 4, с. 8; 7, с. 123; 8, с. 192].

Безперечно кожен відчуває на собі вимоги нового суспільства, можна навіть сказати життєвого ладу, який вимагає від молодих спеціалістів не лише компетентності в межах своєї професії, але й вміння приймати рішення (відповідальності), ерудованості, креативності, лідерських якостей. Проте наша освіта стає тим фактором, який не лише не сприяє розвитку цих якостей, а чомусь прагне зруйнувати у дітей віру в себе, ініціативність, спроби творчої реалізації, що абсолютно суперечить вимогам ринку праці. Гуманітаризація освіти стає тією альтернативою, яка чітко увійде у рамки, які ставить перед нами сучасне життя.

Ми переконалися у тому, що насправді наша освіта потребує змін, але головне питання на яке нам варто відповісти чи насправді гуманітаризація – це той напрямок, який дасть нам можливість реабілітуватися, або ж має на шляху ті перепони, котрі не дадуть можливості йому становитися. Отож, важливо розглянути спершу напрямки розвитку, які передбачає гуманітаризація [2; 4, с. 9; 5, с. 60]:

- Розвиток культури особистості;
- Свобода особистості;
- Гуманізація змісту освіти та інші.

Можна виділити і інші напрямки гуманітаризації, та ми зупинимося на цих основних.

Розвиток культури особистості передбачає не лише прив'язати любов до мистецтва, хоча і цього не виключає [1, с. 44], а в першу чергу ставить на меті духовний розвиток особистості. Це означає розвиватися, вдосконалюватися особистісно, пізнавати себе і навчитися розуміти інших, що можливо за умов читання літератури, а в першу чергу в ході здобуття освіти, в освітньому діалозі, котрий дає можливість людині виразити свою думку, почути іншого, подискутувати із собою, не у вимушеній атмосфері [5, с. 65]. Такий підхід малює прекрасні перспективи, та в ході його реалізації виникають труднощі. В першу чергу – це підготовка або ж перепідготовка кадрів, які зможуть реалізувати новий підхід до освіти. Друге з чим ми стикаємося на шляху реалізації ідеї – це можливість реєстрації успіхів учнів і студентів, так як даний напрямок розрахований в першу чергу не на кількість, а на якість, яка може бути розтягнутою в часі.

Тут виникає якраз питання свободи і відповідальності особистості, що безумовно є важливою гранню процесу гуманітаризації [3, с. 83]. Свобода реалізується в рамках даного напрямку розглядається як можливість вибору власного напрямку у саморозвитку, у можливості бути суб'єктом навчального процесу, мати власну думку і бути впевненим в тому, що її ніхто не заперечить [5, с. 59]. Свобода крокує завжди поруч із відповідальністю, тобто готовністю діяти самостійно і приймати наслідки цієї діяльності (позитивні чи негативні). Відповідальність поряд із самостійністю є ключовими поняттями, яких потребує у розвитку наше молоде покоління, інфантильне покоління.

Гуманізація змісту освітнього процесу передбачає оживлення, «олюднення» сухого теоретичного матеріалу [3, с. 83], насичення його практичними завданнями, приближення до життя учнів і студентів, відтворення цих знань у вигляді театральних вистав, ділових ігор, та живого обговорення, обговорення власних думок, вражень, відчуттів стосовно цього матеріалу. Проведення занять безпосередньо на місці, де можливо здобути знання в чуттєвому досвіді: на природі, в дитячій кімнаті міліції, в лікарні, школі і т.д. Надзвичайно важливим, і певно найпростішим для реалізації, в гуманітаризації змісту освітнього процесу є впровадження освітнього діалогу [8, с. 191], про що ми і говорили попередньо. Тобто необхідно ініціювати смислові переживання учнів, студентів, які стануть процесом набуття особистісного досвіду [5, с. 65].

Аналізуючи вище сказане, ми можемо одразу ж відзначити ще одну трудність реалізації напрямку гуманітаризації, яку не можливо не помітити – це реальність організації навчального процесу таким чином і підготовка навчального матеріалу, який би сприяв реалізації основних цілей гуманітаризації. Насправді дані проблеми, на нашу думку, є основними, які гальмують можливість реалізації даного проекту, проте варто розуміти, що всі труднощі не впираються в особливості навчального матеріалу, а в першу чергу в особливості його подання в особливості організації навчального процесу.

Висновки. Звісно ідеальним варіантом для нашої освіти було б трьох етапне впровадження напрямку гуманітаризації: 1) навчання працівників вищих навчальних закладів за програмою «Гуманітаризація»; 2) зміна підходу до викладання у вищій школі; 3) підготовка навчальних матеріалів, що сприяють гуманітаризації освіти і впровадження даного підходу в школі. Ми вважаємо, що такий підхід буде ефективним, так як з університетів будуть випускатися кваліфіковані кадри, які зможуть зламати стереотипи і масово впроваджувати даний підхід в реальному житті.

Ми звісно повинні розуміти, що є труднощі, проблеми на шляху реалізації даного напрямку освіти, та найголовніше потрібно зрозуміти, переусвідомити, що даний напрям освіти потребує змін, якщо ми нічого не змінимо ми не лише втратимо свою «людяність», але й державу в цілому, оскільки розвиток держави залежить від стану освіти. Тому нам педагогам, психологам і викладачам потрібно не боятися взяти на себе відповідальність, зуміти бути собою і наполегливо розвивати молоде покоління – впевнених у собі, моральних, відповідальних, щирих і креативних людей, людей, які зможуть змінити світ на краще. Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей проблем і перспектив гуманітаризації вищої освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бабенко Т.В. Розвиток естетичних потреб студентської молоді в добу гуманітаризації освіти / Т. В. Бабенко // Мовні і концептуальні картини світу. – ВПЦ «Київський університет», – 2012. – С. 43–51.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993. – № 896. – С. 1–4.
3. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект / Р. В. Євсович // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 5. – С. 79–87. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2012_5_12.pdf
4. Кочубей А. В. Гуманітаризація підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах засобами народознавства: авториф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Кочубей; Вінниц. держ. пед. ун-т. – Вінниця, 2010. – 20 с.
5. Радчук Г.К. Аксиопсихологія вищої школи: Моногр. / Галина Кіндратівна Радчук – Тернопіль:ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014 – 380 с.
6. Сиволога В.Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти / В.Ф. Сиволога // Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: збірка наукових праць / [за заг. ред. Л. О. Ануфрієва]. – ОНУ ім. І.І. Мечникова, ІСН. – Одеса: Одеський нац. ун-т, 2013 – С. 266–286
7. Сінько Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація математичної освіти та роль математичної логіки в цих процесах / Ю.І.Сінько // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 122–127.
8. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І. П. Чистовська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. – 2008. – № 1(22). – С.191–193.

Лісніченко Ю. М.
старший викладач кафедри тактики
Одеської військової академії

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін та виокремлено основні напрями дослідження системи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін з виконанням таких функцій: освітню, розвиваючу, виховну, практичну, когнітивну, самоосвітню. Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні офіцери, професійна діяльність, готовність до професійної діяльності, готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Рассмотрены теоретические основы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин и выделены основные направления исследования системы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в процессе изучения специальных дисциплин с выполнением таких функций: образовательную, развивающую, воспитательную, практическую, когнитивную, самообразовательную. Определены педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущие офицеры, профессиональная деятельность, готовность к профессиональной деятельности, готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности, педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности.

The theoretical bases of training future officers for professional careers in the study of professional disciplines and singled out the main directions of research training system for future officers for professional careers in the study of professional disciplines with the performance of such functions: educational, developmental, educational, practical, cognitive, self education. Pedagogical conditions of formation of future officers' professional activities.

Key words: future officers, professional activity, readiness for professional activity of future officers' professional activities, pedagogical conditions of formation of future officers for professional work.

Актуальність статті. Визначальним чинником якісного рівня підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін є формування їх готовності до професійної діяльності, що вимагає особливого дослідження. Кожний навчальний процес формування готовності майбутніх фахівців забезпечується відповідними умовами.

Постановка проблеми. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до певної діяльності, що ґрунтується на набутому досвіді, легко актуалізується, піддається розвитку в процесі навчання і може досягти більш високих рівнів сформованості за певних педагогічних умов. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, на неї впливають як зовнішні (новизна, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінка оточую-

чих), так і внутрішні фактори (самооцінка, самоконтроль за рівнем цієї готовності) [7].

Добираючи педагогічні умови при яких найефективніше відбувається формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності, ми розглянемо поняття «умова» та «педагогічна умова».

Під умовами І.Х. Хачирова розуміє обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [6].

На думку Н.О. Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів [3].

Під педагогічними умовами К.Л. Біктагіров розуміє обставини, при яких компоненти

навчального процесу подані в найкращому взаємозв'язку і створюють атмосферу плідної співпраці між викладачем і студентами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а студентам – успішне навчання [1].

На думку В. М. Манько, педагогічні умови це взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4].

Н. А. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу [2].

Проблема розуміння і розкриття змісту педагогічних умов знайшла своє відображення в наукових працях Ю. Бабанського, І. Підласого, П. Олійника та ін. Зокрема, Ю. Бабанський зазначає, що серед компонентів процесу навчання, таких як цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми і методи навчання), контроль-регулюючий, оціночно-результативний, немає умов, «хоча процес без них або зовсім неможливий, або може відбуватись в несучасному виді» [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в кожному дисертаційному дослідженні педагогічні умови мають свою специфіку і призначення, внаслідок спрямування науковцями своєї діяльності в певних напрямках дослідження для досягнення поставлених цілей та мети дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета нашого дисертаційного дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу. Під педагогічними умовами для предмету нашого дослідження, спираючись на наведені вище визначення, розуміємо взаємозв'язану сукупність обставин, факторів, зовнішніх впливів, при яких найефективніше відбувається формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності відбувається в процесі вивчення фахових дисциплін.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту та мети дисертацій-

ного дослідження, слід зазначити основні напрями дослідження системи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін з виконанням таких функцій: освітню, розвиваючу, виховну, практичну, когнітивну, самоосвітню.

Освітня функція передбачає: оволодіння знаннями, вміннями, що дозволять реалізувати стратегію; формування професійно-військової компетентності як чинника постійного зростання підготовленості майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін; формування прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

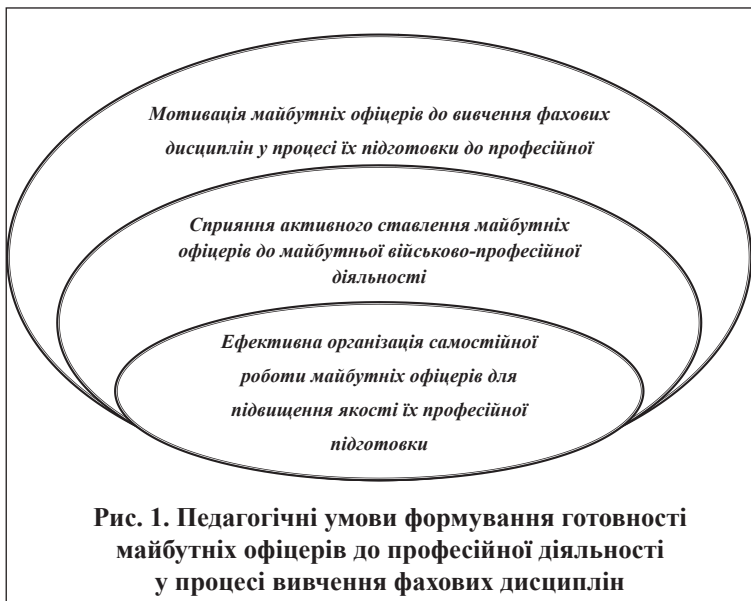
Розвивальна функція полягає: формування освітніх цінностей та готовності їх впровадження до професійної діяльності; формування гармонізації навчально-пізнавальних та індивідуально-дослідницьких якостей спрямованих на професійний розвиток.

Виховна функція передбачає: формування відповідального ставлення до професійної діяльності; формування готовності до розвитку власних особистісно-професійних характеристик; формування установки на пізнання та досконалення власних можливостей.

Практична функція полягає: формування застосовувати набуті знання на практиці; формування цілісності професійної діяльності; формування практичних вмінь та навичок до професійного зростання і вдосконалення підготовленості до діяльності; формування цілісності професійної діяльності та підготовленості до професійної діяльності.

Когнітивна функція передбачає: формування об'ємності та системності набутих знань; формування умінь узагальнювати і аналізувати набуті знання із здатністю їх реалізації до військової діяльності; формування системної інтеграції освітньо-військового процесу та особливостей їх застосування у професійній діяльності; формування спрямованості професійної освіти на перспективи та вмиле планування професійної діяльності та оцінки її результативності.

Самоосвітня функція полягає: формування потреби професійного зростання; формування активізації навчально-пізнавальної та самостійної військової діяльності; формування спрямованості самоосвіти в військовій



сфері; формування стратегії досягнення особистісно-професійного зростання.

Військово-педагогічна діяльність, нажаль, не завжди дозволяє досягати позитивних результатів у формуванні готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Позитивна реалізація військово-педагогічної діяльності можлива при створенні оптимальних педагогічних умов, які керовані системою освіти і визначаються організацією освітньо-педагогічного процесу. Умови виокремлюють процес в якому виникає, проходить, розвивається, досягає певного рівня готовності сам процес формування готовності майбутніх фахівців до діяльності. Педагогічні умови виокремлюють, задіюють з метою ефективного впливу на протікання процесу.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, результатів констатувального етапу експерименту, враховуючи взаємозв'язану сукупність обставин, чинників, факторів і різні підходи науковців до педагогічних умов нами було визначено такі педагогічні умови для формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності:

1. Мотивація майбутніх офіцерів до вивчення фахових дисциплін у процесі їх підготовки до професійної діяльності;

2. Сприяння активного ставлення майбутніх офіцерів до майбутньої військово-професійної діяльності;

3. Ефективна організація самостійної роботи майбутніх офіцерів для підвищення якості їх професійної підготовки.

Педагогічні умови стосовно предмету нашого дослідження необхідно задіювати в освітньому процесі як взаємопов'язаний багаторівневий вплив з дотримання обраних дидактичних принципів освітньо-навчального процесу (науковість, системність, наступність, послідовність, доступність, ефективність, індивідуальність, інтегративність), визначених концептуальних принципів підготовки майбутніх

офіцерів до професійної діяльності (професійна спрямованість майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін; організація навчально-виховного процесу вищого військового навчального закладу; кредитно-модульна система організації навчального процесу вищого військового навчального закладу; організація науково-дослідницької діяльності майбутніх офіцерів вищого військового навчального закладу), організації навчання форм (лекційні знання, практичні заняття, контрольні роботи, самостійні роботи, творчі заняття, проходження практики), методів (наочний, словесний, практичний, дослідницький), засобів (технічні системи, комп'ютерно-телекомунікаційні системи, засоби опрацювання даних та професійної інформації, мультимедійні засоби навчання, мережі передачі даних).

Реалізація цих педагогічних умов (рис. 1.) в їх взаємозв'язку, єдності впливу на формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки. Педагогічні умови пов'язані між собою та безпосередньо впливають на інтеграцію професійних і наукових знань майбутніх офіцерів та формування їх готовності до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін під час освітньо-навчального процесу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 10.00.01 / К. Л. Биктагиров. – Казань, 1973. – 37 с.
2. Бугаець Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з сім'єю учня: автореферат дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н. А. Бугаець. – Харків, 2002. – 18 с.
3. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. А. Ерошина. – Липецк, 2001. – 22 с.
4. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: [зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова]. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
5. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988, С. 347
6. Хачирова И. Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Х. Хачирова. – Ставрополь: СГУ, 2001. – 22 с.
7. Царенко О. В. Педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 / Царенко Оксана Василівна. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 168 с.

Лотоцька Ю. М.

кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник
Лабораторії нових інформаційних технологій навчання
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОСТОРІВ

В статті представлено авторський підхід до створення мотивуючого впливу в дистанційному форматі. Використано технологічно-проектну парадигму розвитку дорослих. Виділено ключові мотиваційні аспекти, що впливають на ефективність роботи з дистанційними курсами на прикладі власних розробок (дистанційний курс розвитку «Успіх»).

Ключові слова: дистанційний курс розвитку «Успіх», психологія життєвої успішності, віртуальні освітні середовища, мотиваційні аспекти у дистанційних курсах розвитку.

В статье представлен авторский подход к созданию мотивирующего влияния в дистанционном формате. Использована проектно-технологическая парадигма развития взрослых. Выделены ключевые мотивационные аспекты, влияющие на эффективность работы с дистанционными курсами на примере собственных разработок (дистанционный курс развития «Успех»).

Ключевые слова: дистанционный курс развития «Успех», психология жизненной успешности, виртуальные образовательные среды, мотивационные аспекты в дистанционных курсах развития.

The article presents the author's approach to creating of motivating effect in distance format. The technology-projecting paradigm of adults development are used. The key motivational aspects that weigh with effectiveness of the distance learning course on the example of own research (distance learning course of „Success”) are determined.

Key words: distance learning course „Success”, psychology of life success, virtual learning space, motivational aspects in distance learning courses development.

Актуальність статті. Виклики сьогодення: великий масив постійно нової інформації, швидкість виникнення та зникання ідей, глобалізація світу та «дорослішання» людства. Потрібні нові навички, вимоги соціуму до людини змінюються та ускладнюються. Через те, одним з актуальних завдань сьогодні є забезпечення інтелектуального розвитку дорослих, в тому числі, у віртуальних просторах, в системі дистанційного навчання. У ході масштабного науково-дослідного проекту «Психологія життєвої успішності» (2008-2013 Lototska) ми зробили спробу вирішити дану задачу: створили і апробували програму розвитку «УСПІХ» в реальному і віртуальному середовищах: вже п'ята група протягом року проходить авторську програму розвитку психологічних компетенцій «Успіх» (ДКРУ).

Постановка проблеми. Сучасні інститути розвитку дорослих часто побудовані за принципом професійного розвитку, або особистісного зростання (психотерапевтичні підходи). Але людина повинна навчитися «вчитися»,

розуміти принципи керування власними здібностями, власними мотивами, обирати більш адекватні засоби саме для себе. Таких просторів не так багато, але останнім часом вони з'являються. Тому метою нашої роботи було створення віртуального освітнього середовища впливу на підвищення психологічної компетентності дорослих, інтелектуальний розвиток задля підвищення психологічної якості життя, життєвої успішності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У ході роботи ми відчули певні труднощі нового формату – віртуального освітнього простору, вимоги до нових інструментів і підходів. Ми згрупували виявлені складності у великі групи:

- % учасників, що завершують розпочаті проекти саморозвитку;
- різний рівень готовності, мотиваційний «рівень» учасників;
- результативність навчання (обсяг засвоєних знань, швидкість навчання, точність виконання інструкцій, переклад теорії в практику,

використання знань в повсякденному житті, підвищення психологічної якості життя, тощо);

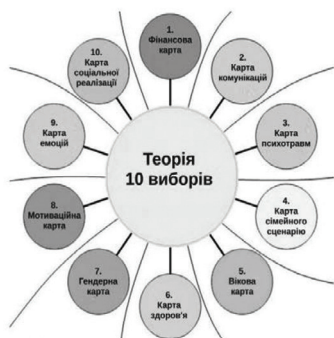
- рівень задоволеності собою в процесі навчання.

Отже, висвітлення нашого досвіду вирішення цих викликів і стало метою даної розвідки.

Виклад основного матеріалу.

Результатом нашого дослідження стала теорія 10-ти виборів, наслідком діяльності якої є психологічна якість життя, стиль життя. Психологічна якість життя не може бути зведена тільки до задоволення потреб і соціально-економічних благ. Успішною або неуспішною така життєдіяльність виявляється через функціонування ментальної моделі, яку ми описали (Розумова модель життєвих виборів, або теорія 10-ти виборів Лотоцької). Уточнення моделі 10-ти виборів можливо за допомогою керованих і природних факторів, які супроводжують людину протягом життя, що приводить до більш екологічних, точних та розвиваючих виборів у різних сферах нашого життя. Розвиток моделі 10-ти виборів ми можемо прирівняти до інтелектуального розвитку і зробити висновок, що це приводить до покращення психологічної якості життя дорослих.

Модель 10-ти виборів вибудована у критеріально-ієрархічному методі: існує базовий перелік сфер життєдіяльності (субмоделі), де особистість робить вибори, з них і складається ментальна модель у дорослої особи:



1. ФІНАНСОВА МОДЕЛЬ.

Фінансова модель складається з трьох частин: Здатність заробляти гроші. Здатність зберігати ресурси. Ментальна карта рівня.

Ментальна карта рівня – це масштаб вимог до життя.

2. КОМУНІКАТИВНА КАРТА.

Комунікативна карта пов'язана з трьома компетенціями: Здатність встановлювати контакти. Здатність підтримувати контакти. Здатність підтримувати баланс конструктивних і деструктивних баластних контактів (щоб на балансі завжди було більше конструктивних контактів).

3. КАРТА психотравм (або життєвого сценарію). Усвідомлення свого психотравматичного набору. Усвідомлення свого захисного механізму.

4. СІМЕЙНА КАРТА. Родина дає нам: підтримку, рольові моделі, заборони і дозвіл, картину світу. Успішністю є – проаналізувати, що корисно, а що шкодить. Успішним є вихід за деструктивний сценарій сім'ї.

5. ВІКОВА КАРТА. Віковим успіхом є жити у своєму віці, серед трьох стратегій, жити зараз і вирішувати завдання, які перед нами ставить вік.

6. ФІЗИОЛОГІЧНА КАРТА. Людина фізіологічно успішна, коли у неї є здоров'я жити обраним стилем життя. Тим, яким хочеться жити, від якого стає більше енергії та здоров'я.

7. ЦІНІСНО-МОТИВАЦІЙНА КАРТА. Наші цінності – це те, що не дозволяє нам виходити за межі свого сценарію, утримує нас від вчинків, за які буває соромно, робить нас щасливими і гордими за себе. Успіх ціннісно-мотиваційної сфери – це вміння жити згідно до власних цінностей, усвідомлення «своїх» цінностей.

8. ЕМОЦІЙНА КАРТА. Є звичні емоції, як одяг, або вулиці рідного міста. Керування власними емоціями дає сили, бажання, мотивацію для того, щоб життя було радісним і ЦІКАВИМ.

9. ПРОФЕСІЙНА КАРТА, або карта соціальної реалізації. Успіх у професійному факторі – це коли професія збігається з особистісними компетенціями, коли за це суспільство платить мені бажану платню, і коли я реалізую карту власних здібностей (карта 9 талантів).

10. ГЕНДЕРНА КАРТА. Гендерною успішністю є такі критерії: прийняття своєї

статі, вміння обирати «своїх» людей і будувати гармонійні відносини з людьми протилежної статі. Неуспіхом є не прийняття своєї статі. Успіхом є усвідомлена гендерна роль. Гендерна не означає тільки статеву, гендерна – це поведінкова.

Ці десять карт індивідуалізовано поєднані у Сцені особистості, через що проявляється наша модель виборів. І вона буде або псевдомодельна, (ідеальні метамоделі, мій псевдосвіт – збірна декларативна частина ментальної моделі дорослого, ми б називали цю частину «кладовище еталонів», за якими «робиться життя», але які не є адаптивними, чи втілюваними конкретною особою, інколи такі моделі є навіть небезпечними, але найчастіше неусвідомленими), або модельна. Саме наші вибори в кожній карті приводять до нашого життєвого успіху або програшу. З плином часу, при відповідній зміні середовища та сталості моделі, без саморозвитку ця розумова модель перетворюється на неадаптивну, нерезультативну псевдомодель [3, с. 43»48].

Ми апробували модель 10-ти виборів протягом проекту, і прогнози та оцінка життєвої успішності, зроблена на базі моделі 10-ти виборів виявились точними на 86% та задовільнили 92% респондентів (корисність, повнота, практичне використання, інструменти розвитку – критерії оцінки задоволеності). В ході апробації більшість респондентів відмітили високе прикладне значення даної моделі. За рахунок просвітницької роботи (ознайомлення спільноти з теорією 10-ти виборів) та створення простору для саморозвитку ми виконали проект дослідження психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі, що вдалося нам в більшій мірі.

Наш віртуальний освітній простір, наразі має в собі такі п'ять складових:

1. Дистанційний курс розвитку Успіх: <http://moodle.dlc-success.org/>

2. Психологічний блог підтримки, онлайн бесіди з психологом <http://yunonalototska.livejournal.com/>

3. Мережеві спільноти (WEB 2) – <https://www.facebook.com/groups/181953808508038/>

4. Відеоблог – популярні лекції для саморозвитку – <https://www.youtube.com/user/Yunonallina>

5. Школа успішності «Від серця до серця». Географія нашого проекту – 9 країн, на кінець 2014 року ми маємо більше 2000 учасників. Детальніше познайомимся зі складовими нашого простору розвитку.

1. ДКРУ: <http://moodle.dlc-success.org/>

Програма Дистанційного курсу розвитку життєвої успішності – ДКРУ "Успіх" побудована в проектно-технологічній методології. Учасники – група 9 країн, більше 350 осіб від 20 до 65 років. В 2014 році ми маємо 5-ту хвилю набору ДКРУ. Курс має 10 модулів та не має можливості пропуску блоків, триває, в середньому, 16 місяців.

За статистикою, зі 100% починаючих дистанційне навчання до успішного його закінчення доходять не більше 15%, нам вдалося підвищити дані цифри до 40% в нашому курсі, в живому форматі ці цифри становили близько 80%.

Ми вважаємо це своїм досягненням, яке сталося завдяки виявленим нами психологічним феноменам, зокрема, «Долина смерті минулого досвіду» (ДС). Феномен пояснює одну з причин неуспішних трансформацій у дорослих, а також є однією з причин неефективності дистанційного навчання дорослих. Відомо, що ментальна модель агресивна до реінтерпретації, нові знання про систему ставлять людину перед вибором і потрібен «дозвіл» на зміни. Ми розділили етапи підготовки до трансформацій на три блоки: виявлення, усвідомлення, зміна. Важливо дозволити виявити протиріччя, яке стане причиною чергового витка розвитку, або відмовитися, тобто, не входити в трансформації. Без зовнішньої допомоги% учасників, які дозволяють собі трансформації, був 7–12% (різні вибірки). Після «виявлення» йде процес усвідомлення наслідків для життя, для майбутнього, аудит минулого і тільки потім відбувалася зміна – трансформація [6, с. 184–189]. При проходженні ДС зовнішня підтримка не була потрібна 14% учасників. Решта потребували зовнішньої допомоги. Курс добре справляється з задачею саморозвитку дорослих. За оцінками, його результативність досить висока.

2. Психологічний блог підтримки, онлайн бесіди з психологом <http://yunonalototska.livejournal.com/> налічує більше 1000 читачів, та 88 активних учасників, з 2010 по 2014 рік вийшло 136 блогів з середньою регулярністю 2-3 на місяць.

3. Мережеві групи (WEB 2) – <https://www.facebook.com/groups/181953808508038/>

Це інформаційна платформа для підтримання мотивації для саморозвитку учасників нашого проекту. Вона складається з відкритої групи, яка на 2014 рік налічує майже 1500 учасників, і закритої групи, що налічує 55 учасників (це ті, хто зараз проходить дистанційний курс). З 2011 по 2014 рік кількість учасників відкритої групи зросла на 93%, закритої – на 73%.

4. Відеоблог – <https://www.youtube.com/user/YunonaIllina>

Відеоблог було створено у 2013 році на прохання наших учасників. Налічує (сумарно) більше 15 000 переглядів та ... підписників, що регулярно користуються ресурсом.

5. Школа успішності.

З 2013 року ми запустили скорочену версію проекту саморозвитку – «Школу успішності», 3-4-х годинна зустріч раз на місяць, по суботах, яку відвідали більше 300 осіб, з них 50 відвідали кожне заняття, та 3-тю групу зустрічей КРУ. Триває школа успішності – 11 місяців. Наразі йде друга школа. З'ясовано, що це формат дуже затребуваний, бо без живої підтримки віртуального простору учасникам важко підтримувати власну мотивацію, живе спілкування дає багато мотиваційних поштовхів для саморозвитку.

Ми познайомили вас з нашим досвідом побудови віртуального освітнього середовища, і нами доведено, що навчання дорослих у віртуальних освітніх середовищах має важливу особливість – воно спирається, в основному, на внутрішню мотивацію. За допомогою виділених нами методик по створенню освітнього середовища, мотивуючого до саморозвитку, ми підвищили ефективність проекту, створили множинні нелінійні психологічні містки зв'язки. Хорошим рішенням виявилось створення мотивуючих середовищ в соціальних мережах: груп підтримки, де учасники обмінювалися досвідом.

У ході комплексної роботи над проектом ми виявили, що найбільш важливими для ефективності віртуальних просторів поєднання таких п'яти факторів: – інтерактивність, – запам'ятовуваність, – гнучкість у використанні, – надання допомоги, – доступність.

1. Інтерактивність. Зробити учасника більш активним. Це змушує його прагнути досягти максимального результату. Інтерактивність допомагає також викладачам включити в курс більш складні матеріали. Інтерактивність можна поєднувати з імітуванням в процесі навчання того середовища, з яким повинні познайомитися учні.

2. Запам'ятовуваність. Для цього потрібен зв'язок з повсякденним використанням. Вважається, що важливо знизити процент повторів, які, начебто, знижують ефективність електронного навчання. Ми ж, навпаки, відкрили необхідність «психологічних містків» між темами в одній темі, та якісні повтори, як необхідна умова засвоєння теми. Нами, також, визначено, аби краще запам'ятати матеріал, він повинен бути емоційно цінним, важливим, та з якісно структурованою логічною схемою подання інформації.

3. Гнучкість у використанні курсів. В системі повинна бути передбачена можливість навчання осіб з різним рівнем підготовки та різними можливостями. Тут ми тільки виокремимо необхідність робити різні «мотиваційні потоки», тому що і психологічна готовність до учинневої діяльності є різною. Нами описано п'ять рівнів готовності, які вимагають різних мотиваційних впливів.

4. Надання допомоги. Ми емпірично з'ясували, що в нашому просторі (проекті, курсі, блозі) потрібні інструкції з: перелік ресурсів, алгоритми проходження курсу, засоби навігації по курсу, підказки для виконання завдань, посилення для отримання визначень, підтримка при виникненні технічних питань і т. ін. «Кнопка виклику» допомоги має бути доступна з будь-якого слайду курсу. КРУ мало запити до: проходження курсу, підказки для виконання завдань, підтримки при виникненні складнощів у виконанні завдання. Ми допомагали окремим людям (віртуальні спільноти

у соцмережах та у просторі нашого дистанційного курсу розвитку «Успіх») керувати власною якістю життя і вводити в культуру систематичну роботу населення задля поліпшення власного психологічного відчуття.

5. Доступність. Через завантаженість сучасним дорослим часто існує складність виділити час для навчання. 24-х годинна робота курсу та можливість запису курсу на диск є варіантом.

Подальша робота показала необхідність додати акцент на психолого-соціальні чинники, що є найбільш впливовими у віртуальному освітньому просторі.

1. Людина-легенда. Бренд. Особистісний фактор – курс імені... (вплив особистості ведучого/групи тьюторів, через таке: професійність, гнучкість зміни стратегії поведінки ведучого та вибір інструментарію впливу, також емоційний вплив, так звана «харизма», та особистісний приклад – тренер як взірцець для копіювання певних моделей поведінки).

2. Конструктивна спільнота. Віртуальна групова динаміка, вплив групи (синергія, розвиток рефлексивності, розширення картини світу та власного досвіду через спостереження, активний обмін досвідом, спеціально скеровані комунікації, людські стосунки). У дистанційному форматі даний чинник забезпечується складніше, ніж у реальних учбових курсах, і потребує усвідомленого впливу, але, за результатами опитування, саме наявність конструктивної соціальної спільноти є перешкодою покинути курс для кожного 5 учасника [1, с. 33–34, 4, с. 28].

3. Зворотній зв'язок (вагомий емоційний вплив, високий рівень емоційної реакції, індивідуальний та своєчасний підхід «людина-людина»). Індивідуалізація зворотнього зв'язку є найбільш складним чинником для реалізації у курсах, де є багато учасників. Ми вирішували дану складність через побудову психологічних пірамід спілкування – інтерв'їзні групи проекту, де учасники, які пройшли більшу частину курсу є наставниками для наступної хвилі.

4. Проект результату навчання. Важливо заохотити учасника створити власний проект результату, такий собі «індивідуальний план

розвитку» засобом дистанційного курсу. Та робити заміри протягом курсу. Хвилі нашого проекту, що користувалися «Щоденником проекту та самоспостереження» були більш результативними та ефективними у навчанні проти хвиль без подібної активності (40% проти 20% учасників).

Отже, ми виділили психолого-педагогічні принципи створення мотиваційного середовища у віртуальних просторах, у курсах саморозвитку зі збереженням інтерактивності, мотиваційного впливу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тут, також добре підійде бізнес-модель для оцінки ефективності нашої роботи над створенням освітнього простору, що мотивує до розвитку: якщо учасники відмічають наявність цих компонентів – простір ефективний. Бізнес-модель ADKAR – це абревіатура, що об'єднує п'ять факторів ефективності організаційних змін, які ми екстраполюємо на особисті.

A – Awareness – Усвідомлення необхідності змін. Ефективні зміни можуть мати місце тільки у разі, якщо автори та учасники курсу усвідомлюють їх необхідність.

D – Desire – Бажання реалізовувати заплановані зміни. Просто усвідомлення необхідності недостатньо для того, щоб почати реалізацію змін. Для цього необхідно ще й бажання.

K – Knowledge – Знання, необхідні для реалізації змін (технологія). Будь-які зміни вимагають наявності певних знань (технологій), їх реалізації. Як наслідок, будь-які зміни вимагають навчання.

A – Ability – Здатність реалізувати намічену технологію змін. Тільки знань не достатньо для реалізації технології, необхідно володіти відповідними здібностями. Наприклад, необхідно бути здатним подолати власні установки.

R – Reinforcement – Спонування до дій. Зміни мають бути затребувані в суспільстві [7].

ADKAR працює в поєднанні цих факторів. Завдяки вибудованому мотиваційному середовищу, наші курси, як живий, так і дистанційний, мають ознаки розвиваючого простору, що приводить до покращення якості життя.

Завдяки нашому проекту доведено, що розповсюджена думка: психологічна якість життя залежить від зовнішніх обставин – є міфом, але вона змушує втрачати мотиваційний імпульс працювати над покращенням нашого життя. Важливим завданням є зміна нашої психологічної культури, культури мислення, культури виборів. Ці зміни ми здатні робити нескладними інноваціями, які ми вже експериментально перевірили: віртуальними групами підвищення психологічної якості життя.

Наше дослідження довело, якщо людина робить невеличкі кроки наполегливо та регулярно, то вона має здатність досягти мети, мінімальна регулярність занять нами визначена як матриця 5Е (5 періодів: щоденно, щотижнево, щомісячно, щоквартально, щорічно), де найлегші дії розташовано щоденно (це були роздуми про тему, збір інформації, запитання). Ми визначили, що регулярність (3 рази на тиждень) дала нашим учасникам можливість перейти «рубікон» звичного стилю життя і покращити психологічну якість власного життя. Час на зміну цього становить 1.5 роки в середньому [5, с. 15].

Тому ми можемо стверджувати, що розвиток самоорганізації населення та підвищення якості життя вимагає принципово нових соціально-інженерних технологій і без створення інфраструктури підтримки позитивної суб'єктності найбільш активних людей і груп населення це не відбудеться.

Висновки, зроблені в результаті дослідження.

В освітньому просторі розвитку саме розробники відповідають за створення мотивуючого до розвитку середовища, але ця задача не є легкою.

Головним аспектом, який потрібно зберегти є інтерактивність. Зміна форм обміну інформацією між учасниками та ведучим

у тренінговому форматі має найвищу ступінь через швидкість та зручність обміну інформацією для досягнення мети заняття [2, с. 47–54]. У тренінговому форматі ми маємо **множинну, або діалогову** взаємодію, коли інформація пов'язана з множиною попередніх повідомлень та відносинами між ними (1:m). У дистанційному ж форматі ми природньо виходимо на **лінійний тип взаємодії (1:1)**, коли відсутній зв'язок з попередніми повідомленнями, що власне не є інтерактивністю. Або на **реактивну взаємодію (1:1)**, коли кожне повідомлення, обмін взаємодіями пов'язані лише з однією попередньою інтеракцією без врахування інших зв'язків. Саме для виходу в площину інтерактивності – у множинну, діалогову взаємодію нам довелося зробити більше всього трансформаційних дій з контентом та методом подання інформації в нашому віртуальному просторі. Також, емпірично виокремлені чинники створення мотиваційного середовища допомогли нам значно підвищити% осіб, які закінчили річний курс УСПІХ, а частина учасників (15%) просто продовжили курс на 15-18 місяців, замість 12.

Найголовнішим моментом у трансформації розвивальних методик в дистанційному форматі є збереження мотиваційного аспекту та принципу інтерактивності. Хорошу перспективу також показав наш механізм організації систематичної роботи по управлінню власною якістю життя. Наша інновація – то державно-волонтерські групи підвищення психологічної якості життя, на наш погляд, вони добре зарекомендували себе у віртуальних спільнотах.

Дана розвідка ґрунтується на даних експериментів лабораторії Нових інформаційних технологій навчання, автор-розробник проекту Юнона Лотоцька.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ільїна Ю.М. Інформатизація освіти: дистанційне розвиваюче середовище. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія / Ю.М. Ільїна // Традиція і культура. Феномен діалогу: традиція і сучасність: ІХ Міжнародна наукова конференція, 19-20 листопада 2010 р.: тези доп. / Київ, 2010. – Ч. 4, – С. 33–34.
2. Ільїна Ю.М. СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих / Ю.М. Ільїна // Методичний посібник для проведення тренінгу «Управління змінами». – К.: ЦТІ, 2007. – 80 с.
3. Ільїна Ю.М. Розумова модель життєвих виборів / Ю.М. Ільїна // [Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту // Електронний фаховий журнал Лабораторії нових інформаційних технологій навчання, – Київ, – 2011 – Том 1, № 1

4. Лотоцька Ю.М. «Чинники впливу віртуального середовища на розвиток інтелектуальних компетенцій особистості» / Ю.М. Лотоцька // [Електронний ресурс] // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Психологія нового тисячоліття» // режим доступу до журналу: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28.htm

5. Лотоцька Ю.М. Психологічна якість життя, як наслідок наших виборів / Ю.М. Лотоцька // Technologies of Intellect Development // [Електронний ресурс] // режим доступу до електронного варіанту: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/142

6. Lototska Yunona. The psychological phenomenon of «the death valley of past experience». // Матеріали міжнародної наукової конференції «Современная наука: тенденции развития», – г. Будапешт 5-7 июля 2013. – Том 5, С. 184–189 // [Електронний ресурс] режим доступу до електронного варіанту: <http://seanewdim.com/published-issues.html>

7. <http://www.change-management.com/tutorial-adkar-overview-mod3.htm>

Мельник Н. О.

доктор медичних наук, професор кафедри гістології та ембріології
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

Никоненко І. О.

аспірант
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

Чайковський Ю. Б.

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри гістології та ембріології, проректор з наукової роботи
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
член-кореспондент
Національної академії наук України

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АДАПТАЦІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПЕРШОГО КУРСУ У 2012 ТА 2014 РОКАХ

Стаття присвячена дослідженню відмінностей адаптаційних особливостей першого року навчання серед студентів-іноземців у 2012 та 2014 роках у НМУ імені О.О.Богомольця. У статті зазначено, що існує статистично значима відмінність в особливостях адаптації між групами респондентів. Висунуто припущення, що диференціація показників статистичного аналізу обумовлена тим, що процес адаптації тісно пов'язаний з соціалізацією студентської молоді до нових умов соціально-культурного життя. Зазначено, що для студентів-іноземців, незважаючи на рік вступу та соціально-політичні обставини у країні, саме у другій декаді першого півріччя студентського життя, властиво перебувати на фазі фізіологічної адаптації. На підставі проведеного дослідження, ми мали змогу охарактеризувати психологічне підґрунтя щодо відмінностей процесу адаптації першого року навчання між студентами-іноземцями.

Ключові слова: студенти-іноземці, адаптаційні особливості, емоційний інтелект.

Статья посвящена исследованию различий адаптационных особенностей первого года обучения среди студентов-иностранцев в 2012 и 2014 годах поступления в НМУ имени А.А. Богомольца. В статье указано, что существует статистически значимое отличие в особенностях адаптации между группами респондентов. Выдвинуто предположение, что дифференциация показателей статистического анализа обусловлена тем, что процесс адаптации тесно связан с социализацией студенческой молодежи к новым условиям социально-культурной жизни. Указано, что для студентов-иностранцев, несмотря на год поступления и социально-политические обстоятельства страны, именно во второй декаде первого полугодия, свойственно находится на фазе физиологической адаптации. На основании проведенного исследования, мы имели возможность охарактеризовать психологическое основание процесса адаптации первого года обучения среди студентов-иностранцев.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, адаптационные особенности, эмоциональный интеллект.

The article is devoted to the differences in adaptive features between 1-st year foreign students of 2012 and 2014 at Bogomolets National Medical University. The article points out that there is a statistically significant difference in the characteristics of adaptation between the groups of respondents. It is suggested that the differentiative indicators of statistical analysis are caused by the fact that the process of adaptation is closely linked to socialization of students to the new conditions of social and cultural life. It is demonstrated that foreign students, despite the year of entry to the university and socio-political situation in the country, are at the stage of physiological adaptation namely in the second decade of the first semester. Based on this investigation, we were able to characterize the psychological basis of the adaptation process among the 1-st year foreign students.

Key words: foreign students, features of adaptation, emotional intelligence.

Постанова проблеми. Студентство України є важливою категорією суспільства, діяльність якої присвячена опануванню навчальним, теоретичним матеріалом та практичними навичками з метою успішної майбутньої професіоналізації та конкурентоспроможності на ринку праці. На сучасному етапі Україна є однією з держав з підготовки висококваліфікованих іноземних студентів у вищих навчальних закладах, що позитивно впливає на соціально-економічний рівень країни та надає можливість позиціонувати себе як демократичну, європейську державу.

Велике значення у процесі навчальної діяльності студентів має рівень адаптації молодих людей. Особливо це стосується студентів-іноземців, які опинилися у нових умовах життєдіяльності, мають мовленнєвий бар'єр та незнайомі особливості традиційної культури України. У процесі навчальної діяльності студенти-іноземці ознайомлюються з низкою проблем, психолого-педагогічний аспект яких, пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, яка принципово відрізняється від попереднього місця навчання. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. З цього слідує, що у розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування конструктивної адаптації студентів-іноземців.

Таким чином, вивчення адаптаційних особливостей першого року навчання серед студентів-іноземців, які почали навчання у 2012 та 2014 роках у НМУ імені О.О. Богомольця, враховуючи актуальний соціально-політичний та економічний стан України, слугує не лише актуальним обранням нашої теми дослідження, а й пусковим механізмом до диференціації адаптаційних особливостей студентів-іноземців враховуючи внутрішню– та зовнішньополітичну ситуацію.

Аналіз останніх досліджень. Феномен адаптації є одним з найбільш значущих і характерних явищ суспільного життя XXI сторіччя. Адаптація – це процес психологічного пристосування особистості до системи соціальних, соціально-психологічних та професійних зв'язків та відношень з метою

здійснення відповідних рольових функцій. Процес адаптації студентів до умов навчального-виховного процесу у ВНЗ є багатограним. Н. Березовін розглядає адаптацію як «комплексний динамічний процес», що зумовлений взаємодією психологічних, соціальних та біологічних факторів [8, с. 137].

На нашу думку, труднощі які виникають у студентів у зв'язку з адаптацією до нових форм та методів початкової роботи, обумовлюються психологічними та фізіологічними компонентами. До психологічного компонента адаптації студентів, зокрема студентів-іноземців, належать труднощі які виникають внаслідок засвоєння та відтворення соціальних норм і цінностей, властивих навчально-студентському середовищу, оволодіння своєрідними ролями у новому академічному колективі та виконання належних функцій. Особистісними факторами щодо виникнення проблем у процесі адаптації слід вважати недостатню усвідомленість студентом майбутньої професійної діяльності, невміння змістовно організувати власний час, а також труднощі у налагодженні взаємовідносин з колегами академічної групи. Слід зазначити, що процес адаптації тісно взаємодіє з соціалізацією особистості у нових умовах. Процес соціалізації студентів, у контексті соціально-педагогічної адаптації молодих людей, сприяє гармонійному задоволенню потреб студентської молоді в умовах життєдіяльності, позитивному ставленню до нового статусу та повноцінному включенню до нової системи міжособистісних стосунків у студентському колективі.

Слід враховувати, що зазначені вище труднощі у процесі адаптації студентів впливають на пізнавальну діяльність особистості. Зміни пізнавальної діяльності проявляються у процесі сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу, які ґрунтуються на низькому рівні володіння логічними операціями спрямованими на осмислення навчального матеріалу та на інертності репродуктивного мислення студентів, що впливає на неможливість лабільного знаходження оптимальних рішень в умовах нестандартних, логічних, навчальних завдань.

В свою чергу, фізіологічний компонент адаптації студентів ґрунтується на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність, а саме на поглядах про динамічний стереотип, який сприяє автоматизації сформованих навчальних вмінь та навичок студентів та впливає на конструктивну адаптацію організму людини до нової діяльності. Слід зазначити, що процес фізіологічної адаптації складається з трьох фаз, а саме: порушення гомеостазу, руйнування старої програми та формування нової програми життєдіяльності. У разі виникнення проблем при проходженні цих фаз, виникає неповна адаптація, проявами якої є погіршення самопочуття або виникнення соматичних захворювань.

Отже, адаптація особистості відбувається під час взаємодії факторів зовнішнього середовища та організму людини. У той час як головними показниками адаптованості особистості є емоційні стани, серед яких: позитивні емоції, задовільне самопочуття та відчуття душевного комфорту.

На теренах вітчизняної психології існують праці присвячені проблемам адаптації іноземних студентів у контексті взаємодії з викладачами (Н. Голубєва, Н. Персіанова, Г. Князева), особливостям адаптації іноземних студентів до навчально-виховного процесу у ВНЗ (І. Ширяєва); а також дослідження соціальних стереотипів студентів-іноземців (А. Філіппова) та роботи присвячені вивченню адаптації іноземних студентів до початкової групи й дослідження соціально-психологічного клімату в ній (М. Іванова, Н. Тіткова). У свою чергу, у зарубіжній літературі вивчення процесу адаптації знайшло своє відображення у працях багатьох авторів (Брейн, Бочнер, Гюллахон, Люсгаард, Севелл і Девідсон, Бресслер, Клайнберг, Халл), які вивчали ряд психологічних проблем, що стосуються соціально-психологічних факторів адаптації іноземних студентів до соціальних та культурних відмінностей у таких країнах, як США, Англія, Австралія, Індія та Німеччина [2, 4, 6, 9].

Таким чином, незважаючи на значний перелік робіт присвячених вивченню адаптації іноземних студентів у нових соціально-культурних умовах, здійснення порівняльного аналізу особливостей адаптації студентів-іно-

земців різних років вступу є практично значущим вибором тематики нашого дослідження, особливо після виникнення збройного протистояння на сході України.

Мета дослідження. Здійснити порівняльний аналіз адаптаційних особливостей серед студентів-іноземців першого курсу у 2012 та 2014 роках.

Завдання дослідження.

1. Здійснити теоретичний аналіз науково-методологічних досліджень у контексті адаптаційних особливостей.

2. Визначити відмінності в адаптаційних особливостях студентів-іноземців першого курсу у 2012 та 2014 роках.

3. Розкрити характерні особливості процесу адаптації студентів-іноземців першого курсу у 2012 та 2014 роках.

Матеріали та методи дослідження. З метою здійснення порівняльного аналізу адаптаційних особливостей студентів-іноземців першого курсу у 2012 та 2014 роках, нами були використані наступні методи:

1. Теоретико-методологічний аналіз літератури.

2. Метод спостереження.

3. Метод анкетування.

4. Психологічна методика: багатовимірний шкала соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support).

5. Метод математичної та описової (дескриптивної) статистики: Т-критерій Стьюдента.

Дослідження проводилося на базі ВНЗ України, НМУ імені О.О. Богомольця. У дослідження брали участь п'ятдесят два респонденти. Серед студентів-іноземців I курсу 2012 року – 27 респондентів, серед яких 12 дівчат та 15 хлопців. В свою чергу, студентів іноземців I курсу 2014 року – 25 респондентів, серед яких 11 дівчат та 14 хлопців.

Результати досліджень та їх обговорення. У результаті проведення дослідження, використовуючи вище зазначені методи та статистичну обробку результатів (SPSS), а саме Т-критерій Стьюдента, було визначено, що існують відмінності щодо особливостей адаптації студентів-іноземців першого курсу у 2012 та 2014 роках.

В свою чергу, використання багатовимірної шкали соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support), яка містить 3 шкали, а саме: шкалу друзів, шкалу сім'ї та шкалу інших факторів, показало, що у студентів обох груп переважає шкала сім'ї (52% у студентів 2012 року та 56% у студентів 2014 року), у той час, як шкала друзів (9% у студентів 2012 року та 20% у студентів 2014 року) та шкала інших факторів (39% у студентів 2012 року та 24% у студентів 2014 року) знаходяться на нижчих сходинках вагомості, проте мають статистично значиму відмінність, на рівні значимості $p < 0,05$ ($p < 0,02$).

Нами було використано метод описової (дескриптивної) статистики з метою зображення відсоткового співвідношення у відмінностях соціальної підтримки між групами респондентів (див. Рис. 1).

На нашу думку, результати дослідження пов'язані з тим, що незважаючи на рік вступу та соціально-політичне життя країни, для студентів-іноземців нагальним завжди залишається завдання позитивно адаптуватися до нових соціально-культурних умов, що в свою чергу вимагає від молодих людей активізації особистісних ресурсів.

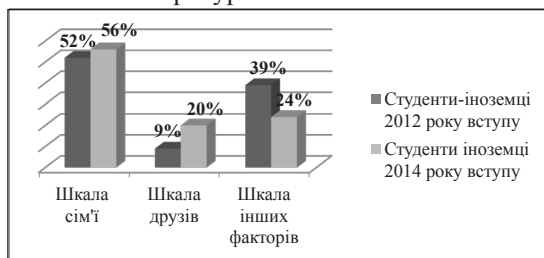


Рис. 1. Відсоткове співвідношення відмінностей у соціальній підтримці серед студентів-іноземців 2012 та 2014 років

В свою чергу, враховуючи значимі відмінності у шкалах «друзі» та «інші фактори» серед груп респондентів, ми можемо припустити, що студенти-іноземці 2014 року значно швидше пройшли адаптацію у нових соціально-культурних умовах, незважаючи на актуальні внутрішньо- та зовнішньо політичні події в Україні; у них зникло відчуття відчуженості, з'явилися нові друзі. Адаптувавшись до особливостей нового середови-

ща, студентам властиво звертати більшу увагу на навчання та майбутню діяльність, тому базова потреба – у безпеці (А. Маслоу) є задоволеною.

В свою чергу, нами був проведений якісний, порівняльний аналіз анкетування, метою якого було вивчення емоційної складової студентів-іноземців 2012 та 2014 років. Було визначено, що для студентів обох груп властивою є тривожність, нестриманість поведінкових дій, що свідчить про актуальність проходження фізіологічної адаптації. П. Анохін наголошував, що саме емоційна сфера особистості відіграє мобілізуючу, захисну функцію у життєдіяльності особистості. Завдяки емоціям організм має можливість адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

На нашу думку, у процесі адаптації до нових соціально-культурних умов, суттєву роль відіграє емоційний інтелект. І.М. Андреева наголошує, що розвиток емоційного інтелекту формує емоційну компетентність майбутнього професіонала, яка обумовлена вираженою потребою в емоційному благополуччі й включає розвиток здатності до емпатії, до уміння диференціювати власні емоції та емоції інших людей, до саморегуляції та само мотивації [4].

Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі їх підготовки до професійної діяльності зумовлена необхідністю формування у кожного з них своєї індивідуальності, свого «Я» яке передбачає рефлексію їх життя. В свою чергу, необхідність розвитку емоційного інтелекту пов'язана з питаннями самоконтролю та саморегуляції, що має вагомое значення у життєдіяльності та адаптації іноземних студентів до нових соціально-культурних умов. В умовах конфліктної ситуації або незадоволення, у суб'єктів, як правило, виникають негативні переживання, які часто не сприяють розв'язанню конфлікту, а навпаки – ускладнюють ситуацію. Тому, здатність до емоційного регулювання є невід'ємною складовою у розв'язанні конфліктних ситуацій або життєво необхідних питань.

Таким чином, існує відмінність між адаптаційними особливостями серед студентів-іноземців різних років вступу. З допомогою дослідження, було з'ясовано, що студенти

2014 року швидше пройшли процес адаптації до нових соціально-культурних умов, а емоційний стан студентів-іноземців 2012 та 2014 років не має суттєвих відмінностей.

Висновки.

1. Успішність адаптаційних особливостей особистості до нових соціально-культурних обставин та умов життєдіяльності залежить від взаємозв'язку та взаємодії психологічної та фізіологічної складової особистості.

2. Серед адаптаційних особливостей першого року навчання серед студентів-іноземців 2012 та 2014 років існують відмінності на рівні значимості $p < 0,05$ ($p < 0,02$), що обумовлено статистично значимими показниками між групами респондентів за шкалою соціальної підтримки.

3. З'ясовано, що, незважаючи на особливості соціально-політичної ситуації в Україні, цьогорічні студенти значно швидше пройшли процес адаптації до нових умов, ніж студенти, які вступали у 2012 році.

4. Визначено, що для обох груп респондентів властивим є відчуття тривожності та емоційної експресії на даному етапі процесу адаптації. Дане твердження обумовлено тим, що саме в цей період студентам властиво перебувати на фазі саме фізіологічної адаптації.

Перспективи подальших досліджень.

Базуючись на отриманих результатах, маємо на меті дослідити взаємозв'язок навчальної мотивації студентів-іноземців та особливостей їх адаптації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гришанов, Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе г. Кишинев: Кишиневский госуд. ун-т., 1990. – С. 20.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя: ГУ „ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
3. Дерев'янка С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.П. Дерев'янка. – Київ, 2009. – 20 с.
4. Корель Л. В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.
5. Мельник Н.О., Никоненко І.О. Вивчення адаптаційних особливостей студентів-іноземців у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця/Н.О. Мельник, І.О. Никоненко//Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор науково-практичної конференції, Ялта (21-22 березня, 2013 року). – С. 130–133.
6. Панькович О. Проблеми адаптації у вищому закладі освіти: методики індивідуально-психологічного консультування / О.Панькович// Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти: наук. статті держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – С.70–71.
7. Подоляк О.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник / О. І. Подоляк, А. В.Юрченко / – К. : Знання, 2000. – 160–165 с.
8. Резник Т. І. Практична психологія та соціальна робота: Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т. І. Резник. – 2002. – № 1. – С. 135–139.
9. Heikinheimo P.S., Schute J.M. The Adaptation of Foreign Students: Student Views and Institutional Implications // Journal of College Student Personnel. 1986. – № 27 (5). – P. 399–405.

Миرونенко Г. В.

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ПРОБЛЕМА СТИЛІВ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТІ З МЕДІАРЕАЛЬНІСТЮ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ ЧАСУ

У статті окреслено специфіку дослідження проблеми часу у галузі медіапсихології. Проаналізовано проблему стильових особливостей темпоральної взаємодії особистості з медіареальністю. Запропоновано пілотний варіант соціально-психологічної теоретичної типології темпоральних стилів медіакомунікації учнівської молоді.

Ключові слова: час, темпоральні стилі, медіареальність, медіакомунікація.

В статье обозначена специфика исследования проблемы времени в области медиапсихологии. Проанализирована проблема стилизованных особенностей темпорального взаимодействия личности с медиа-реальностью. Предложен пилотный вариант социально-психологической теоретической типологии темпоральных стилей медиакоммуникации учащейся молодежи.

Ключевые слова: время, темпоральные стили, медиареальность, медиакоммуникация.

This article describes specification for conducting timing problem research in the field of media-psychology. It also analyzes a problem of stylistic features of temporal interaction of the individual with media-reality. Finally, a pilot version of the social-psychological theoretical typology of the temporal styles of media-communication regarding studying youth is proposed.

Key words: timing, temporal styles, media-reality, media-communication.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації українського суспільства, формування єдиного інформаційного простору, тотального поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) постає питання необхідності науково обгрунтованого дослідження особливостей взаємодії особистості з медіареальністю. Ефекти впливу ІКТ визнаються сьогодні чи не одним з найсильніших зовнішніх впливів на особистість. В епоху «інформаційного вибуху» інформація стає необхідним компонентом суспільного буття, але перетворюючись на феномен глобального рівня, вона починає потенційно володіти простором і часом, внаслідок чого часопростір стає менш стабільним і зрозумілим, менш єдиним, більш заплутаним, непослідовним. Новітні інформаційно-комунікаційні технології породжують особливий життєвий простір – нову віртуальну реальність фрагментарності, колажності, мозаїчності, кліповості, позачасовості. Поширення і застосування мультимедіа призводить до змін в психологічній структурі діяльності людини, розширює можливості соціальної та психологічної взаємодії

людей, обумовлює утворення нових форм життєвої організації, комунікації, нового досвіду переживання часу.

Часові трансформації медіареальності по-різному сприймаються людьми, зумовлюючи диференціюючий вплив на їхню поведінку. Зокрема, певна частина може реагувати на такі часові зміни підвищенням активності, виникненням нових моделей поведінки, творчим самовираженням, інша – навпаки, байдужістю і пасивністю, або ж супротивом. Це у свою чергу може відобразитися на емоційній сфері особистості, наприклад у вигляді оптимізму і сподівань, або ж песимізму і страху перед змінами і плином часу [1, с. 124].

У зв'язку із цим, важливим аспектом досліджень має бути індивідуальна своєрідність медіаповедінки особистості, адже саме вона є потенційним ресурсом творчого особистісного самовираження у взаємодії з новітніми медіа, ефективним та успішним інструментом медіакомунікації. Відповідно постає проблема наукового вивчення стильової темпоральної організації взаємодії особистості з медіареальністю.

Зазначена проблема як така на емпіричному рівні спеціально не розроблялася. Кількість наукових праць, які її так чи інакше стосуються, досить обмежена, здійснена зарубіжними психологами і має переважно загальнотеоретичний характер. Серед них привертають увагу роботи зарубіжних вчених щодо особливостей переживання людиною часу в умовах інтенсифікації та глобалізації масових комунікаційних процесів (М. Кастельс, М. Маклюєн, А. Моль, Д. Стрінаті та ін). Проблема трансформації часу у сучасному світі електронних мультимедіа різнобічно розглядається в класичних теоріях інформаційного суспільства О. Тоффлера (концепція «футурошоку»), П. Друкера (концепція «інформаційного працівника»), Д. Белла (теорія постіндустріального інформаційного суспільства), Ж. Бодріяра (концепція гіперреальності), З. Баумана (концепція «точкового часу») та ін.

Тому специфіка досліджуваної проблеми у вітчизняних соціокультурних умовах потребує ґрунтовного вивчення. Можна сподіватися, це сприятиме оптимізації виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

Отже, виникає потреба у адекватних інструментах дослідження нових темпоральних феноменів та формуванні конструктивних темпоральних поведінкових стратегій взаємодії особистості з медіареальністю.

Мета статті: окреслити проблему дослідження стильових особливостей темпоральної взаємодії особистості з медіареальністю.

Виклад основного матеріалу. Необхідність дослідження темпоральних стилів взаємодії людини з медіареальністю зумовлена трансформацією характеру впливу часу на суспільство загалом, та особистість зокрема. Результати сучасних досліджень засвідчують якісну зміну самого часу, пов'язану з появою темпоральної віртуальності: переходячи від лінійної модальності до нелінійної, час стає більш щільним, ймовірнішим, напруженим, мобільним, плинним, миттєвим, багатоструктурним, різновекторним.

Так, Ж. Бодріяр, називаючи сучасну епоху ерою гіперреальності, вказує на таку її особливість як втрату відчуття реальності сучасною людиною. З. Бауман характеризує сучасне сприйняття часу як зосереджене на поточному моменті, в результаті чого після циклічного і лі-

нійного часу людство рухається в еру точкового часу. Особливості сприйняття часу в епоху інформаційно-комунікаційних технологій також розкриваються в працях М. Кастельса, А. Моля, М. Маклюєна, Дж. Сулера та ін.

А. Моль зазначав, що з появою ЗМК виникає новий тип культури – «мозаїчна культура». Світ у такій культурі виявляється пластичним – час у ньому можна легко повернути назад, а епізоди переставити [2].

М. Кастельс висунув ідею, згідно з якою позачасовий час, як він називає пануючу в сучасному суспільстві темпоральність, виникає, коли інформаційна парадигма суспільства породжує систематичну пертурбацію в послідовності явищ. Ця пертурбація може набувати форми стиснення часових інтервалів між подіями, спрямованого на «миттєвість», або випадкових розривів у послідовності подій. Усунення по черговості створює недиференційований час, який прирівнюється до вічності [3].

Згідно з М. Маклюєном, людина, яка навчилася читати раніше, ніж дивитись телевізор, засвоює культурну спадщину і свій власний досвід відповідно до логіки розгортання тексту, вербальних понять, життєвого шляху, що триває в часі, тоді як «телевізійне покоління» являє собою «східних мудреців, які заглядають всередину себе і містять у собі все людство», які байду-жі до плину часу, сприймають світ «тут і тепер»; одиницею побудови світу для них є міжмодальний образ, модифікований у просторі і часі [4].

Серед низки специфічних характеристик віртуального простору, які визначають сутність психологічних переживань користувача (або мешканця) цієї нової соціальної реальності, Дж. Сулер називає розмивання просторових меж та розтягнення і конденсацію часу. Автор описує дві кіберкомунікативні ситуації – синхронну і асинхронну, в яких ситуаційний час розтягується майже до безкінечності [5].

Сучасний медіатеоретик Дуглас Рашкофф у своїй новій книзі «Шок теперішнього: коли все відбувається прямо зараз» («Present Shock: When Everything Happens Now») характеризує часові трансформації свідомості сучасної людини як панічну, певною мірою навіть патологічну відповідь на життя у світі, де все відбувається одночасно. У такому світі часова перспектива майбутньо-

го не може бути актуалізованою через «гудіння цифрового медіаоточення», яке спрямоване на підтримання важливості лише даного моменту, переживання «тут і тепер». Рашкофф визначає 5 проявів шоку теперішнього: руйнування нарративу – дефіцит часу для розповіді послідовних історій; диджифренія (digiphrenia) – одночасність буття людини у світі медіатехнологій; перекручування – намагання перенести відповідальність за ефекти подій, що відбуваються у реальному часі, на моменти з минулого; фрактологія – встановлення зв'язків між різними речами в «застиглому» моменті, навіть якщо такі зв'язки є штучними чи уявними; апокаліпсис – пристрасне прагнення до завершення у безкінечному на вигляд теперішньому [6].

Отже, віртуальний світ мультимедіа суттєво розширює та видозмінює як просторові, так і темпоральні межі взаємодії людей. Правомірно припустити, що виникає унікальний часопростір медіареальності, який має свої закони існування. Аналізуючи теоретичні напрацювання дослідників щодо особливостей віртуальної реальності, ми виокремили специфічні характеристики такого часопростору, а саме:

– Колажність, мозаїчність, недиференційованість – розщепленість медіапростору на велику кількість епізодів, неупорядкованість подій, порушення хронологічного ритму й часової послідовності подій, випадкові розриви у послідовності подій, недиференційований час, який прирівнюється до вічності – «позачасовий час» за М. Кастельсом.

– Пластичність – рухомість, оберненість, зворотність часу і подій. Час медіареальності можна легко повернути назад, епізоди переставити, відновити будь-який момент дії. Так, характеристика зворотності, оберненості може бути задана сюжетом гри чи програми (можливість відродження життя героя, повторний запис повідомлення тощо).

– Конденсованість, миттєвість, стиснення – стрімкість, миттєвість зміни подій в медіасередовищі, необмеженість пересування у віртуальному просторі, стиснення часових інтервалів між подіями, спрямоване на «миттєвість». Інформація інтернет-реальності пов'язана між собою гіперпосиланнями та існує в єдиному моменті часу .

– Розтягування – подовження часу майже до нескінченності. Як було зазначено вище, Дж. Сулер описує дві кіберкомунікативні ситуації – синхронну і асинхронну, в яких ситуативний час розтягується майже до безкінечності [5]. Під час «синхронної комунікації», яка передбачає, що користувачі одночасно перебувають за комп'ютером чи в інтернеті хоча і не «тут», але «зараз», у реальному часі (наприклад, чат-кімнати, skype тощо), для відповіді співрозмовникові згідно етикету відводиться від декількох секунд до хвилини, а то й більше – це є значно великою затримкою, аніж під час комунікації face-to-face. У випадку із «асинхронною комунікацією», коли від користувачів не вимагається швидкої, термінової інтеракції (наприклад, e-mail), у розпорядженні співрозмовника є години, дні чи навіть тижні (хоча автор зауважує, що і тут допустимий часовий крок визначається негласними нормами існуючого етикету). Іншими словами, кіберпростір створює унікальний темпоральний простір, в якому за умови тривалого здійснення інтеракції інтерсуб'єктивний час взаємно подовжується (розтягується). Це забезпечує комфортну «зону рефлексії», відповідно, порівняно із спілкуванням face-to-face, співрозмовники мають значно більше часу для обмірковування і складання відповіді. Практично усі юзери-новички, зазначає автор, вимушено проходять через період адаптації до цього нового часового відчуття. Наприклад, вони можуть очікувати відповіді на лист негайно, передбачаючи (можливо, і не усвідомлено), що швидкість відповіді від партнера буде більш-менш близькою до швидкості відповіді під час звичайної розмови. Досвідчені ж юзери захоплюються перевагами розтягнутого часу. У зв'язку із цим Дж. Сулер робить припущення, що у кожного юзера є свій індивідуальний e-mail-крок. Якщо ж взяти до уваги результати досліджень Б.Й. Цуканова, згідно з якими кожен з нас має власну одиницю часу, яка визначає швидкість нашого внутрішнього годинника, то можна припустити наявність у кіберкористувачів індивідуальної «онлайнної» одиниці часу.

Як бачимо, з одного боку, інформаційно-комунікаційні технології є ресурсом економії часу, тому що надають можливості для швидкої, зручної та простої комунікації. Вони мо-

жуть стати також ресурсом заповнення часу, наприклад, в ситуації вимушеного очікування. З іншого боку, за новітніми мультимедіа вже закріпилися такі характеристики як «пастка для часу», «розкрадачі часових ресурсів». Нестійкість медіареальності породжує розмивання часових меж «минуле-теперішнє-майбутнє», зумовлює перетворення та втрату відчуття реального часу, стирання межі між віртуальною та істинною реальністю, розмивання та приглушення психологічного відчуття реальності, відчуження від реальності та віртуалізацію свідомості, що, у свою чергу, може призводити до збільшення експозиції контакту з мультимедіа та сприяти виникненню залежності від мультимедійних засобів. Таким чином утворюється своєрідне замкнене коло, в якому людина ризикує поступово зануритися в ілюзорну дійсність. Такі трансформації свідомості потенційно містять у собі істотні ризики для розвитку особистості, зокрема можна прогнозувати: порушення критичного ставлення до себе і своїх вчинків, втрату раціональності та цілеспрямованості поведінки; неспроможність особистості адекватно і раціонально моделювати своє майбутнє, нереалістичність її планів, занадто високі домагання і надмірну безкомпромисність у виборі життєвих цілей; пасивність, дефіцит емоційної енергії в реальному житті, емоційну скутість та байдужість в реальних стосунках; парасоціальне спілкування.

Зазначені ресурси і ризики медійного впливу потребують більш глибокого осмислення і вивчення, насамперед з метою обґрунтованого прогнозування наслідків такого роду впливу, усвідомлення міри особистої відповідальності за способи взаємодії з мультимедіа та формування навичок збалансованого використання реальних і віртуальних практик.

Отже, з одного боку, нові характеристики часу відображаються в соціальній реальності – у виникненні нових соціальних груп, спільнот, урізноманітненні форм соціальної взаємодії, виникненні ризиків, конфліктів між суб'єктами, що мають різну темпоральність. З іншого боку, часові трансформації здійснюють вплив і на внутрішній світ людини, породжуючи нові емоційні переживання, нові ціннісні орієнтації, нові темпоральні властивості [1].

В науково-методичному вимірі означена проблема може мати два взаємопов'язані напрями вивчення. З однієї сторони, це питання експозиції контакту з мультимедіа, непродуктивне використання часу, проблеми розладу вольового контролю медіаспоживача та виникнення різного роду залежностей від медіа (накшталт ігроманії, інтернет-залежності).

В якості демонстрації одного з механізмів формування дисфункцій взаємодії особистості з мультимедіа нами було запропоновано модель *компульсивного медіасерфінгу* як паттерну інформаційної поведінки, що зумовлена формуванням нав'язливої, непереборної потреби у постійному, але поверховому, стрибкоподібному, без жодного порядку і сенсу, пошуку і споживанні інформації. В основі такого механізму лежить здатність мультимедіа паралізувати вольові риси медіаспоживача, що зумовлює втрату ним внутрішньої активності, самостійності, автономії, аж до особистісної деградації. Втрата вольового контролю насамперед проявляється у зростанні часу взаємодії з мультимедіа, нав'язливого бажання збільшувати час перебування в контакті з медіа, аби досягти необхідного задоволення (К. Янг, І. Голдберг та ін.). Зазвичай на поведінковому рівні це проявляється у безцільному блуканні телевізійними каналами або ж сайтами інтернету. «Серфінг», «плавання», «блукання» – терміни, якими описують своєрідний стиль пошуку і ознайомлення з інформацією, що формується сьогодні у молодих людей і не може не викликати тривоги. Такий характер медіаспоживання можна розглядати як певну модель комунікативної взаємодії, що розвивається у молодій людині і полягає у поверховому, стрибкоподібному, нецілеспрямованому «зчитуванні» інформації, яка потім ніяк не використовується. Тобто, йдеться про непродуктивну, нераціональну темпоральну організацію взаємодії особистості з мультимедіа.

В основі іншого механізму формування зловживань мультимедіа лежать особливості темпоральних вимірів віртуальності, специфічні характеристики часопростору медіареальності, які дозволяють маніпулювати часом, створюючи ілюзію його зворотності, тим самим заперечуючи його плинність. Такі можливості віртуального часу створюють потенційну небезпеку

для медіаспоживачів, схильних до залежної поведінки, адже сформоване небажання помічатиплинність часу, уявлення про те, що нібито час зупинився, психологічно означають інфантилізацію суб'єктивного часу медіаспоживачів, що є шкідливим як для особистості, так і для соціуму.

В результаті інтеграції критеріїв та механізмів формування дисфункцій у використанні мультимедіа, нами запропоновано *мотиваційно-темпоральну модель медіазалежності* як неконструктивної форми взаємодії особистості з мультимедійними технологіями [7].

Іншою стороною вивчення проблеми взаємодії особистості з медіареальністю є ті зміни, які можуть відбуватися у психічній діяльності медіаспоживачів в результаті безпосередньої взаємодії з мультимедіа. Цей аспект зазвичай залишається поза увагою дослідників, відтак явно бракує науково-обґрунтованих та емпірично верифікованих відповідей на питання: що відбувається з психікою конкретної людини, коли вона занурена, наприклад, у телепростір, комп'ютерну гру чи онлайн соціальну мережу?

З метою виявлення модифікацій психологічного часу особистості у мультимедійному просторі нами було проведено серію досліджень, в яких ми спробували віднайти відповідь на запитання: що відбувається із часовими уявленнями користувачів під час їхньої безпосередньої взаємодії з мультимедіа. Перша серія експериментів була присвячена виявленню особливостей зміни суб'єктивної тривалості одиниці часу телеглядачів в ситуації безпосереднього перегляду ними відеопродукції. Друга серія експериментального дослідження була спрямована на виявлення модифікації уявлень про тривалість одиниці часу, що безпосередньо переживається кіберкористувачами в лабораторних умовах онлайнних практик. У ході проведеного дослідження було виявлено дезадаптивні модифікації уявлень про фізичну тривалість одиниці часу, зафіксовано *феномен віртуального розтягнення суб'єктивного часу* випробуваних, зміну внутрішнього плину часу в напрямку уповільнення ходи власного внутрішнього годинника аж до повного його замирання, по суті втрати відчуття плину часу, порушення орієнтації у часі, відсторонення від реального часопростору [8].

Також ми провели серію постекспериментальних глибинних інтерв'ю з активними користувачами інтернету, переважно онлайнних соціальних мереж, у ході яких було зафіксовано такі феномени як *ілюзія насиченості онлайн-життя*, *«дистанційна упередженість»*, *«віртуальне прискорення суб'єктивного часу»*. Отримані результати дослідження засвідчують наявність змін у переживанні часу випробуваної аудиторії медіакористувачів і дозволяють припустити, що в умовах впливу новітніх мультимедійних технологій відбувається двоякісна *модифікація суб'єктивного часу* сучасної людини: одночасна його *акселерація (прискорення) та інфантилізація (розтягування)*: час в онлайнному просторі наче б то подовжується і водночас непомітно пролітає. Відбувається своєрідне «зависання в часі, відсторонення від часу» у ході безпосередньої віртуальної взаємодії з мультимедіа і суб'єктивне відчуття «згорнутості, миттєвості часу» після повернення до реальності [8].

Виявлені нами особливості переживання часу медіакористувачів потребують, на наш погляд, більш ґрунтовного аналізу, зокрема у напрямі вивчення їхньої обумовленості індивідуально-психологічними чинниками. Адже різноманіття життєвих стилів, структури дня, трансформації сім'ї, зміни розподілу соціальних ролей тощо – усі ці обставини призводять до того, що ритм життя та життєві періоди стають все більш індивідуальними, розмитими, не підпадають під загальні правила. По суті, головним правилом в медіатизованому суспільстві стає саме відсутність всезагальних правил, на зміну багатівіковому біологічному годиннику, якому усе беззаперечно підкорювалося, приходять час індивідуального прийняття екзистенціального рішення (М. Кастельс).

Проблема стилістичних особливостей переживання людиною часу на сьогодні практично не досліджена. Хоча є ціла низка науково-обґрунтованих розробок щодо індивідуальних відмінностей переживання часу (П. Абрамова, К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, В. Ковальов, Б. Цуканов, Т. Титаренко, Дж. Сулер та ін.).

В межах соціальної психології цікавими видаються запропоновані В. Ковальовим та Б.

Цукановим концепти типології переживання часу особистістю. Так, В. Ковальов, беручи за основу критерії міри активності суб'єкта і способ організації часу його життя, виділяє чотири типи особистостей, які по-різному ставляться до свого часу: стихійно-звичайний, функціонально-дієвий, споглядальний, творчо-перетворювальний [9]. Б. Цуканов стверджує, що безпосереднє відображення часу є вродженою характеристикою індивіда, яка зумовлена ходом його індивідуального годинника і регламентується власною одиницею часу (τ). Опосередковане ж відображення часу у вигляді уявлень та понять пов'язане із безпосереднім рівнем та формується на основі власного досвіду. Дослідження безпосереднього рівня відображення часу, проведені Б. Цукановим, засвідчили, що в людській популяції є індивіди з різними часовими властивостями. Автором була введена власна одиниця часу індивіда (τ), яка є своєрідним кроком, за допомогою якого людина відраховує власний час. Індивід-носій власної одиниці часу був названий Б. Цукановим « τ -типом». Часові відмінності між людьми саме і пов'язані із різницею між їх « τ -типами», а саме: «ті, що поспішають», «уповільнені» й «точні» [10].

Отже, залежно від суб'єктивної тривалості одиниці часу індивіди віддають перевагу минулому, теперішньому чи майбутньому, відповідно до цього оцінюють швидкість плину часу і виявляють уміння його планувати та ефективно використовувати. У свою чергу вміння ефективно керувати часом власного життя є однією з найважливіших життєвих задач успішної адаптації людини. Здатність успішно адаптуватися до умов довкілля і до самої себе забезпечує психологічне здоров'я людини.

Таким чином, в межах диференційного підходу до дослідження переживання часу показано, що індивідуальні особливості переживання часу багато в чому визначають продуктивні аспекти діяльності особистості загалом, та взаємодії особистості з медіа реальністю, зокрема. Правомірно також припустити, що стильові особливості такого роду взаємодії опосередковують вплив особистісних змінних на медіаповедінку особистості.

Щодо поняття стилю, то воно ґрунтовно описане і досліджене в психології. Зокрема, у

роботах А. Адлера, Г. Олпорта, Д. Ройс та інших визначено найбільш узагальнене розуміння поняття стилю для пояснення своєрідності життєвого шляху особистості. Глибоко досліджено поняття когнітивного стилю (Г. Уїткін, Е. Гарднер, М. Холодна, В. Дружинін та ін.), індивідуальні стилі діяльності та спілкування (Г. Андрєєва, Є. Клімов, В. Мерлін, А. Лібін, В. Моросанова, В. Толочек). Однак практично немає досліджень щодо стильових особливостей переживання часу, а також індивідуальних стилів взаємодії особистості з медіареальністю.

У широкому сенсі під поняттям стилю життя особистості розуміється усталене поєднання індивідуально-своєрідних способів поведінки, що визначають унікальну картину існування особистості.

В нашому дослідженні ми послуговуємося визначенням індивідуального стилю в контексті діяльнісного підходу (Є. Ільїн та ін.), а саме: індивідуальний стиль – це усталена індивідуально-своєрідна система способів, до якої вдається особистість для найкращого (ефективного) виконання певної діяльності. Становлення індивідуального стилю зумовлюється як об'єктивними факторами (характеристики оточуючого середовища), так і суб'єктивними (індивідуально-типологічні властивості). Услід за В. Мерліним, однією з основних умов становлення індивідуального стилю ми вважаємо зону невизначеності, тобто наявність певної свободи для індивідуального самовираження. Крім того, важливим фактором утворення стилю є відчуття задоволеності, внутрішнього комфорту від обраного способу.

В результаті проведеного теоретичного аналізу ми розробили *пілотний варіант соціально-психологічної теоретичної типології темпоральних стилів медіакомунікації учнівської молоді*. В основу типології було покладено такі критерії: узгодженість часових модусів та протяжність часової перспективи, емоційні характеристики часових переживань, усвідомленість саморегуляції та міра активності суб'єкта у використанні часу.

Оскільки нашою досліджуваною аудиторією визначено старшокласників, ми вважали за необхідне звернути увагу на особливості перебігу процесу побудови часової перспективи учнівською

молоддю у взаємодії з медіарельністю. Адже для визначеної вікової категорії досліджуваних велими актуальним є період активного життєвого пошуку, випробування різних соціальних ролей і видів діяльності, побудови життєвих планів. Аналіз особливостей формування переживання часу старшокласниками свідчить, що побудова часової перспективи, планування свого майбутнього, визначення життєвих цілей для молодих людей часто виявляються досить складними. Насамперед ці труднощі пов'язані із виникненням почуття зупинки часу, неузгодженістю часових модусів, звуженістю часової перспективи, неефективною організацією часу власного життя, не реалістичністю життєвих цілей.

До того ж треба враховувати ту непросту соціальну ситуацію у нашій країні (високий рівень нестабільності життя, невизначеність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні труднощі тощо), на фоні якої відбувається формування підрастаючої особистості.

Неконтрольоване, надлишкове споживання мультимедійної продукції здатне повністю поглинути молоду людину, розмиваючи просторово-часові межі, відсторонюючи її від подій реального світу, посилюючи її несамотійність, пасивність суттєво позначаючись на процесі її життєвого планування. Залежна особистість виявляється неспроможною адекватно і раціонально мислити на предмет свого життя в цілому, а отже, виявляється нездатною моделювати своє майбутнє.

Згідно із Є. Белінською, І. Куліковою, плани на майбутнє залежних від споживання медіа реципієнтів є досить нереалістичними, відображають високі домагання і безкомпромісність у виборі життєвих цілей. У них переважає намагання підкорити собі майбутнє, вплинути на нього, а не планувати свій життєвий шлях [11].

На переконання багатьох дослідників (К. Абульханова, Т. Березіна, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.), особистість здатна здійснювати усвідомлений життєвий вибір, активно діяти в оптимальному часовому режимі, спрямовувати свої дії на реалізацію запланованого і досягнення визначених цілей за умов високого рівня особистісної зрілості. Низький рівень зрілості відповідно обумовлює невизначеність особистості у своїх бажаннях, цілях,

життєвих планах, пасивне ставлення до свого майбутнього.

Таким чином, особистісна зрілість, з одного боку, є безпосереднім чинником формування часових уявлень старшокласників, з іншого боку, здійснює опосередковуючий вплив, виступаючи чинником успішності адаптації молоді до мінливих умов оточуючого середовища.

В умовах медіатизації світу завданням сучасної людини є усвідомлення різного роду ефектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій і вибудовування відповідної інформаційно-комунікаційної поведінки. Для цього людина має реконструювати свою власну систему особистості, підлаштовуючи її до нових, мінливих середовищних умов, тобто адаптуватися до вищої медіатизованого простору.

Адаптація може здійснюватися стереотипним (пасивним) або творчим (активним) шляхом, при цьому зміни (результати) внаслідок пристосування можуть бути прогресивного, конструктивного (створення нової реальності, саморозвиток суб'єкта) або регресивного, деструктивного (руйнування світу, деградація особистості) характеру. Творча конструктивна адаптаційна поведінка є однією з найважливіших умов для успішної адаптації й самореалізації особистості в сучасному світі, сприяє формуванню високого рівня психологічного здоров'я (за В. Моляко, Н. Череповською). Адаптуючись до мінливого світу мультимедіа, людина може віднаходити нові життєві смисли, використовувати інформаційно-комунікаційні технології як інструмент, засіб для досягнення певних цілей, для створення на основі власної особистісної системи нової/іншої віртуальної реальності, яка гармонійно доповнює існуючу традиційну фізичну реальність. В даному випадку йдеться про конструктивний спосіб творчої адаптаційної поведінки в медіатизованому просторі – медіаторність. Але творче використання мультимедіа може мати і деструктивний характер, прикладом чого є хакерство як варіант викривлення пізнавальної активності, опосередкованої інтернетом.

У випадку пасивної нетворчої адаптації людина підпорядковує своє життя сучасним мультимедіа, використовує інформаційно-комунікаційні технології здебільшого як заміники реального життя, реального спілкування,

як засоби для зміни, полегшення свого психоемоційного стану, як способи розважитися, розслабитися, відволіктися, втекти від реальності. Прикладом такого роду адаптації може бути зафіксований дослідниками телевізійної комунікації феномен «пасивного задоволення» сучасного телеглядача: вмикаючи телевізор, людина на рівні підсвідомості автоматично налаштовується на отримання задоволення, при цьому зазвичай воліє займати пасивну позицію спостерігача. Керуючись бажанням досягти позитивного самопочуття і уникнути непрємних відчуттів, телеглядачі охочіше сприймають менш напружений і більш розважальний (легкий) матеріал. Відповідно учені-медіапсихологи (Дж. Комсток, Н. Постман та ін.) ще у минулому столітті вдало спрогнозували найголовнішу і найвпливовішу властивість сучасних медіа – розважальність, так званий жанр «infotainment».

Розуміючи під медіарозвагами передусім емоційний стан людини, дослідники зазначають, що переживання медіаконтенту як розважального відбувається лише тоді, коли споживач оцінює його як новий і приємний, такий, що повною мірою узгоджується з його нормами і цінностями, але, водночас як загалом мало пов'язаний із його життєво важливими цілями і ресурсами вирішення проблем, тобто як такий, що не вимагає власної активності.

Відсутність внутрішньої активності за певних умов зумовлює усе глибше занурення людини у віртуальний простір інформаційно-комунікаційних технологій, втрату самостійності, автономності, що врешті-решт може призвести до формування медіазалежності та деградації особистості. В основі формування такого роду медіаповедінки лежить механізм перетворення внутрішньої мотивації медіаспоживачів, а саме перетворення способу дії, засобу досягнення певної мети в нову ціль (зсув мотиву на ціль, за А. Леонтьєвим). Так, мотив пошуку нової інформації (веб-серфінг) підмінює собою саму мету отримання та обговорення нової інформації, тобто користувач здійснює веб-серфінг заради його самого, переглядаючи величезні обсяги

інформації без будь-якої практичної потреби, лише для отримання вражень від нових знань та їх доступності. При цьому людина перебуває у специфічних психологічних станах «адсорбції» і «поток» (за Л. Найдьоновою): одночасного сприймання інформації та безпосереднього діяння, насиченого глибокою зацікавленістю.

Стан «поток» характеризується насамперед появою відчуття перенесення в нову реальність і втратою почуття часу (за О. Войскунським). За новітніми мультимедіа, насамперед інтернетом, вже закріпилися такі характеристики як «пастка для часу», «розкрадачі часових ресурсів».

Таким чином, існують різні типи особистісної організації часу, відповідно до яких особистісна часова перспектива розширюється або звужується, впливаючи тим самим на процес життєвого планування. Деякі особистості живуть переважно теперішнім, плануючи тільки найближче майбутнє, прагнучи досягнути швидких результатів, перебуваючи у постійному очікуванні змін. Інші живуть переважно минулим, цінуючи спогади, оберігаючи традиції. Услід за У. Томасом та Ф. Знанецьким, Т. Титаренко називає перший тип людей «богемними», другий – «обивателями», протиставляючи їм третій тип – «творчий», який орієнтується не на зовнішні події, сьогоднішні чи учораšní, а на власний рівень суб'єктності, на свої плани, програми [12].

У контексті медіакомунікації можна говорити про міру диференціації життєвого простору як про якість, що визначає реалістичність взаємодії особистості з мультимедіа. Індикатором міри диференціації життєвого простору (структурування часу) може бути здатність особистості до побудови цілеспрямованої активності, її усвідомлена саморегуляція, яка є одночасно показником особистісної та соціальної зрілості (В. Моросанова). Як зазначає Т. Титаренко, «керівництво часом життя є найскладнішою саморегулятивною діяльністю, що передбачає певний рівень особистісної зрілості»¹. Не тільки уявляти собі бажане майбутнє, але й всіма силами прагнути його, враховуючи при цьому зна-

¹ Титаренко Т.М. Суспільна детермінація життєвих домагань особистості // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М. Слосаревського. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 4. – С. 167.

чущі умови його досягнення і вибудовуючи конкретні програми дій, таким чином наближаючи його, – це і означає диференціювати життєвий простір, структурувати життєву перспективу, оволодівати часом свого життя.

Тому ми припустили, що одним з основних критеріїв стильової організації темпоральної взаємодії особистості з мультимедіа можна вважати особливості саморегуляції людини.

Під усвідомленою саморегуляцією розуміється багаторівневий процес по ініціації, вибудовуванню психічної активності і управлінню нею для досягнення свідомо висунутих і суб'єктивно-прийнятих цілей діяльності (В. Моросанова). Його реалізацію здійснює багаторівнева система регуляторних процесів, основні з яких: планування цілей, моделювання значущих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання і корекція їх результатів. Їхня взаємодія в процесі самоорганізації діяльності описується системно-функціональною моделлю усвідомленої саморегуляції, розробленої і розкритої в роботах засновника лабораторії психології саморегуляції Психологічного інституту РАО О. Конопкіна.

На основі поєднання визначених критеріїв, на теоретичному рівні нами запропоновано такі *темпоральні стилі медіакомунікації*: *темпорально-стихийний*, *споглядально-пасивний*, *ситуативно-активний*, *темпорально-автономний*. При цьому сформульовано гіпотезу щодо чинників становлення темпорально-автономного стилю: позитивна (оптимітична) орієнтація старшокласників на майбутнє, високий рівень усвідомленої саморегуляції та активності у використанні власного часу сприяє становленню автономного темпорального стилю медіакомунікації учнівської молоді.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми стильових особливостей взаємодії особистості з медіареальністю в контексті психології часу засвідчив необхідність дослідження системи індивідуально-своєрідних способів поведінки (індивідуальних стилів) як важливого ресурсу самовираження особистості в умовах глобалізації суспільства та формування єдиного інформаційного простору. **Перспективою** дослідження є емпірична верифікація запропонованої на теоретичному рівні типології темпоральних стилів взаємодії особистості з медіареальністю.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Абрамова П. А. Понятие и типология темпоральных стратегий поведения социальных общностей / П. А. Абрамова // Изв. УрФУ. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры, 2014. – №1. – С. 123–139.
2. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М.: Мир, 1966. – 352 с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
4. McLuhan M. Understanding Media. The extensions of man / M. McLuhan. – GINGKO PRESS Inc., 2003. – 611 p.
5. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства [Электронный ресурс] / Дж. Сулер – Режим доступа: <http://www.flogiston.ru>
6. "Шок теперішнього", або Чому журналісти не мають часу пояснювати новини [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvit>
7. Мироненко Г. В. Мотиваційно-темпоральна модель формування медіазалежності / Г. В. Мироненко // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Проблеми кіберагресії. – Том 1. – 2012. – С. 168–176.
8. Мироненко Г. В. Модифікація психологічного часу особистості у просторі новітніх мультимедіа / Г. В. Мироненко // Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія виликів, практик, перспектив». – К., 2013. – С. 168–176.
9. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В. И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Мир, 1995. – С. 179–185.
10. Цуканов Б.И. Индивидуальные особенности отношения к переживаемому времени / Б. И. Цуканов // Психология личности и время. – Черновцы, 1991. – Ч. 1. – С. 64–66.
11. Белинская Е. П., Куликова И. П. Представления подростков о своем социальном будущем / Е. П. Белинская, И. П. Куликова // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 135 – 147.
12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
13. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности. Время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

Мироненко Г. В.
старший науковий співробітник
лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти
Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

КІНОТРЕНІНГ: РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто особливості психологічного аналізу медіапродукту як інтерактивної медіадидактичної технології. Визначено можливості застосування медіадидактичних технологій у форматі медіаклубних сесій. Запропоновано програму майстер-класу «Кінотренінг: ресурс особистісного розвитку».

Ключові слова: медіаосвіта, медіадидактика, медіаклуб, медіапродукт, кінотренінг.

В статье рассмотрены особенности психологического анализа медиапродукта как интерактивной медиадидактической технологии. Определены возможности использования медиадидактических технологий в формате медиаclubных сессий. Предложена программа мастер-класса «Кинотренинг: ресурс личностного развития».

Ключевые слова: медиаобразование, медиадидактика, медиаclub, медиапродукт, кинотренинг.

The circumstances of psychological analysis of mediaproduct as interactive mediadidactic technology are considered in the article. The opportunities of mediadidactic technologies usage in format of mediacub sessions are determined. There has been proposed the master-class program „Movie training: personal development resource”.

Key words: mediaeducation, mediadidactics, mediacub, mediaproduct, movie training.

Сьогодні медіаосвіта є важливою частиною загальноосвітнього процесу, спрямованого насамперед на формування медіакультури, ефективну підготовку людини до свідомого, грамотного, компетентного використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Розробка дидактичних засад медіаосвітніх занять є одним з найбільш актуальних напрямів оптимізації впровадження медіаосвіти у загальноосвітніх навчальних закладах. На часі потреба в ефективному, інноваційному навчально-методичному забезпеченні медіаосвіти.

Беззаперечним є той факт, що саме аудіовізуальні засоби відіграють провідну роль у навчальній та дозвілєвій сферах сучасних школярів. Місце, яке посідає відеопродукція, кіно, телебачення у підлітково-молодіжному середовищі, з необхідністю вимагає активних медіаосвітніх інтервенцій. Тому актуальними завданнями нашої діяльності є розробка гнучких медіаосвітніх заходів, програм, медіадидактичних технологій для школи і позашкільля, спрямованих на формування аудіовізуальної медіакультури, які б передбачали активний, творчий підхід з боку медіапедагога, медіапсихолога, соціального педагога.

Для реалізації навчальних цілей використовуються прийоми, які умовно можна поділити на такі, що забезпечують ефективне засвоєння знань «в аудиторії», наприклад у форматі фокус-груп, воркшопів, медіаклубів, і прийоми, які сприяють розвитку дослідницьких навичок у режимі самостійної роботи, самоаналізу. Цінний досвід можна отримати завдяки дискусії, зворотного зв'язку під час групової роботи, наприклад у практиці спільного перегляду і подальшого змістового обговорення фільму.

Ми пропонуємо впроваджувати ідею шкільної медіаосвіти через організацію *медіаклубу* як форми активної медіаосвіти, що побудована за принципом центральної медіаподії. Предметом медіаклубу може виступати будь-який аудіовізуальний медіапродукт, переважно гостросоціального або резонансного характеру: мультфільм, кінострічка, телепередача, рекламний ролик тощо [3, с. 331; 399].

Для реалізації вище зазначених завдань, в межах усеукраїнського експерименту із впровадження у навчально-виховний процес медіаосвіти [2], в Центрі дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва на базі анімаційної студії «Червоний собака» організовано медіаклуб для старшокласників. **Метою** медіа-

освітніх клубних занять є підвищення рівня медіакультури його учасників, а саме: формування рефлексивної позиції щодо споживання медіапродуктів, навчання грамотному аналізу медіаконтенту, опанування сучасної мови екрану, розвиток художнього смаку, активізація творчих ресурсів у створенні власних медіапродуктів.

Жанровий спектр медіапродукції, до якого залучаються учасники, досить різноманітний: художні, документальні, анімаційні фільми, серіали, телепередачі, телешоу тощо. При цьому відбір матеріалу для перегляду здійснюється за такими основними критеріями:

- висока художня цінність медіапродукції (наприклад, фільми-переможці або номінанти відомих кінофестивалів);

- цінність медіапродукції як засобу пізнання і перетворення дійсності (медіапродукт має смислове навантаження, стимулює психічний тонус і посилює рефлексію глядача, мотивує до активності та змін, відображає проблеми реального життя, відкриває можливості для практичної реалізації, проектування (перенесення) на власну реальність глядача);

- гостросоціальність або резонансність медіапродукції

- класичність та новизна кінематографічних творів;

- популярність певного медіаконтенту серед даної вікової аудиторії;

- індивідуальні уподобання учасників щодо тематики медіаконтенту.

Основною дидактичною технологією роботи медіаклубу ми вважаємо *психологічний аналіз медіапродуктів*, який розглядається нами як *ефективна інтерактивна медіадидактична технологія* формування медіаграмотного (свідомого, компетентного і творчого) глядача, вироблення у нього навичок критичного сприймання й аналізу відеопродукції, розуміння особливостей екранної мови, самостійної відеотворчості. В основу технології закладено принцип рефлексії медіапродукта у поєднанні з переживанням афекту та співафекту у процесі його споживання (наприклад, перегляду фільму), а також принцип інтерактивності – власної активної участі і групової взаємодії, активного обговорення у формі діалогу з дотриманням стилю співробітництва у спілкуванні. Групове обговорення бу-

дується на закономірностях динаміки групи із врахуванням специфіки прийняття групового рішення та створення спільного творчого продукту діяльності [1].

Програма майстер-класу «Кінотренінг: ресурс особистісного розвитку».

У форматі воркшопу (інтерактивного навчання, тобто власної активної участі та групової взаємодії) учасникам пропонується переглянути фільм і проаналізувати його у концептуальному полі певних психологічних напрямів (наприклад, у контексті транзакційного аналізу, використовуючи концепти «Его-стани», «транзакції», «життєві позиції», «структурування часу», «психологічні ігри», «життєві сценарії» тощо).

Мета: створення конструктивного дискусійного поля, спрямованого на розвиток саморефлексії та усвідомлення впливу медіапродукту.

Задачі: оволодіти навичками психологічного аналізу фільму, навчитися «бачити» психологічний зміст медіапродукції; актуалізувати особисті переживання і смисли; усвідомити власні емоції та тілесні реакції у процесі перегляду фільму.

Цільова аудиторія: психологи, педагоги, соціальні працівники, студенти соціальних і психологічних спеціальностей, старшокласники.

Схема проведення:

Процесуальною стороною кінотренінгу є «спільний перегляд» і «обговорення». Результативною складовою є зміни на особистісному та груповому рівні. Для отримання необхідних змістових та динамічних ефектів кінотренінг включає три етапи:

1. *Підготовчий етап* – вибір медіапродукту модератором або за результатами анкетування учасників. На цьому етапі можуть визначитися ролі позиції, в яких будуть перебувати учасники під час перегляду та обговорення фільму, наприклад такі:

- творець – аналіз драматургічної, режисерської та іншої майстерності, максимальна наближеність до автора, який намагається виразити ідею фільму; відповіді на запитання «Що міркував собі автор, що він хотів нам донести»;

- експерт-спостерігач – установка на пошук психологічної реальності фільму. Таку рольову позицію може зайняти модератор медіаклубу, аби продемонструвати безоцінковий підхід до аналізу проблем, які актуалізуються у медіатворі;

– глядач – цілісне безпосереднє сприйняття медіапродукту, зосередженість на власних переживаннях та емоціях, які викликав медіа продукт [3, с. 334].

Напрями аналізу та рольові позиції учасників можуть варіюватися залежно від тематики кінотренінгу, запитів аудиторії тощо.

2. *Процесуальний (перегляд та обговорення)*. Після перегляду фільму зазвичай необхідний час для переживання особливо сильних емоцій, тому до обговорення варто переходити трохи згодом, після перерви (під час якої намагатися не розмовляти, натомість запропонувати учасниками випити чаю тощо). На цьому етапі можна запропонувати учасникам зобразити на малюнку свої переживання, образи, асоціації, пов'язані із переглянутим фільмом.

Обговорення будеться у напрямі створення конструктивного дискусійного поля, спрямованого на розвиток саморефлексії та усвідомлення впливу медіапродукту.

Структура обговорення включає дві складові: шерінг і рефлексію [4]. *Шерінг* – аналіз поведінкових моделей персонажів відеосюжету, пошук психологічної реальності медіапродукту, розкриття культурних символів, «запакованих» у медіапродукт. При цьому учасники виступають із рольової позиції «експерт-спостерігач». *Рефлексія* – співвіднесення сприйнятого (переглянутого) із власною психологічною реальністю, актуалізація особистих переживань і смислів, саморозкриття у відеосюжеті. В даному випадку аналіз здійснюється із позиції «глядача».

Дотримуючись етичних норм і правил групової роботи пропонується проаналізувати медіапродукт у концептуальному полі певних психологічних напрямів.

В ході обговорення учасникам пропонується використовувати прийом «Активної ілюстрації» – самостійного пошуку (ідентифікації та аргументації) обраного концепту у переглянутому фільмі. Наприклад, ідентифікувати «життєву позицію» у поведінці героїв фільму та пояснити (довести, аргументувати, що це саме та життєва позиція). Аргументи можна наводити за допомогою техніки «Стоп-кадр» – зупинка фільму на тому моменті, який ілюструє концепцію, що аналізується.

3. *Підсумковий етап* – підведення підсумків, обмін спостереженнями, переживаннями, усвідомленнями, новим досвідом та знаннями. На цьому етапі можна запропонувати учасникам домашнє завдання у вигляді виконання різних практичних робіт на матеріалі фільму: рецензування, написання есе, звітів-творів тощо.

Очікувані результати кінотренінгу:

– Вивільнення енергії, відреагування емоцій та почуттів.

– Актуалізація особистих переживань і смислів, саморозкриття у кіносюжеті.

– Взаємодія між учасниками в процесі обговорення фільму.

– Ідентифікація психологічних концептів у поведінці героїв, аргументація.

Висновки. Використання психологічного аналізу медіапродукту як медіадидактичної технології у форматі медіаклубних сесій стимулює розвиток адекватного художнього і творчого сприймання аудіовізуальної медіапродукції, критичного мислення, творчих здібностей дітей та молоді. **Перспективним напрямом** ми вбачаємо розробку соціально-психологічних медіатренінгів із застосуванням технологій відеообговорення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вознесенська О. Л., Голубева О. Є. Використання кінотерапії як форми медіа-освіти / О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубева // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 19 (22). – С. 332–339.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні // Освіта 2010 (7-14 липня). – № 32. – С. 3–4.
3. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний посібник / За ред. Л. А. Найдюнової, О.Т. Барішпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
4. Трус А. А. Кінотренінг: технологія и методика видеообсуждения / А. А. Трус. – СПб.: Речь, 2011. – 191 с.

Надвинична Т. Л.

доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНИХ ЗАХОДІВ ФАХІВЦЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтована ефективність використання інтерактивних методів при здійсненні психопрофілактичних заходів фахівцями психологічної служби університету. Особливої уваги при цьому заслуговує метод так званого ігрового моделювання, основною перевагою якого є те, що він ґрунтується на принципах добровільності, конкурентності, можливості вибору та задоволення різних потреб усіх учасників, що є особливо важливим тоді, коли йдеться про студентську молоддь.

Ключові слова: психопрофілактика, психологічна служба, інтерактивні методи, ігрове моделювання.

В статтє обоснована ефективность использования интерактивных методов при осуществлении психопрофилактических мероприятий специалистами психологической службы университета. Особого внимания при этом заслуживает метод так называемого игрового моделирования, основным преимуществом которого является то, что он основывается на принципах добровольности, конкурентности, возможности выбора и удовлетворения различных потребностей всех участников, что особенно важно, когда речь идет о студенческой молодежи.

Ключевые слова: психопрофилактика, психологическая служба, интерактивные методы, игровое моделирование.

In the article the effective using interactive methods in making psychoprophilactic measures of psychological service specialists University. Special attention deserves the method of so-called simulation game, the main advantage is that it is based on the principles of voluntariness, competition, choice and meet the different needs of all participants, which is particularly important when it comes to students.

Key words: psychoprophilactic, psychiatric services, interactive methods, game simulation.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства психологічна служба як одна ключових ланок функціонування будь-якої установи для вирішення конкретних завдань супроводу особистісного розвитку та збереження психічного здоров'я людини на всіх його вікових етапах досить широко представлена в різних сферах життя і соціальної діяльності (медицина, освіта, виробництво, спорт, бізнесові структури тощо). Найбільш масово в організаційному плані психологічна служба представлена в системі освіти (А.Г. Асмолов, І.В. Дубровіна, В. Панок, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман, Г.А. Цукерман, Т.І. Чиркова та ін.), де вона розглядається як інтегральне явище психологічної практики, яке поєднує теоретичний, методологічний, методичний, прикладний, практичний та організаційний аспекти.

Відтак, згідно із новими парадигмальними установками в психологічній практиці відбу-

вається уточнення змісту, напрямків, функцій, завдань, форм і методів її діяльності. Особливо це актуально для психопрофілактики, сутнісний зміст якої є одним із найневизначніших серед всіх інших видів діяльності фахівців психологічної служби в системі освіти як в цілому, так і ВНЗ зокрема.

Постановка проблеми. Ґрунтовний аналіз наукових джерел свідчить про те, що у процесі становлення психологічної служби в освітній сфері при виділенні психопрофілактики в самостійний вид діяльності відбувалося поступове і невпинне переосмислення її онтології: спочатку профілактика розглядалася як один із видів роботи психолога з попередження можливого неблагополуччя в психічному та особистісному розвитку, трохи згодом вона була представлена вже як спеціальний вид діяльності фахівця, спрямований на активне сприяння розвитку особистості в різних видах установ. Нині найбільш поширеним є

підхід, згідно з яким психопрофілактика визначається як самостійний, системоутворюючий вид діяльності психолога, спрямований на попередження можливого неблагополуччя, а також збереження і зміцнення психічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

У контексті вищезначеного доводиться констатувати, що незважаючи на очевидну актуальність і нагальність проведення різноманітних профілактичних заходів, цей напрям діяльності досі немає власних, специфічних форм і методів діяльності і працюючи у ньому напрямку психолог змушений використовувати ті, які є характерними для інших видів – психологічної діагностики, просвіти, консультування, корекційної роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі ґрунтовного аналізу існуючих у суміжних напрямках діяльності фахівців психологічної служби ВНЗ – психодіагностики, психокорекції, прогнозування тощо методів обрати такі, які найоптимальнішим чином задовольняли виконання завдань, що стоять перед психопрофілактикою. При цьому основною метою даного виду діяльності має стати не лише забезпечення психічного здоров'я і комфорту особистості шляхом залучення молоді до здорового способу життя, а й навчання її законами спілкування, вмінню уникати і долати конфліктні ситуації, керувати своїми емоціями, прогнозувати результати своєї поведінки тощо.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Складні соціально-політичні процеси, які нині проходять у нашому суспільстві, висувають психопрофілактику на пріоритетне місце у роботі психологічної служби ВНЗ. Саме тому конкретизація змістового наповнення даного напрямку, його цілей, завдань, засобів і прийомів є дуже важливою на сьогодні. Детальне вивчення наукових та нормативних джерел, які регламентують діяльність психологічної служби у вищому навчальному закладі, дав нам змогу виокремити найпріоритетніші завдання психопрофілактичного напрямку: 1) створення комфортного психологічного клімату та інших необхідних психолого-педагогічних умов, сприятливих

для повноцінного особистісного розвитку студента; 2) своєчасне виявлення таких особистісних відхилень в учасників освітнього процесу, які можуть призвести до порушень в їх поведінці та характері міжособистісних відносин; 3) попередження, запобігання та подолання можливих ускладнень у процесі розвитку суб'єктів освітньої діяльності.

Незважаючи на деяку узагальненість представлених завдань, їх аналіз свідчить про те, що пріоритетом профілактичної діяльності психолога має стати, насамперед, налагодження розвивальної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Якщо ж спрямовувати свій погляд лише на студентів, то є великий ризик того, що доведеться мати справу тільки з наслідками чужого несприятливого впливу. Така взаємодія є неефективною ще і тому, що об'єктом розвитку є не просто ізольована особистість, а цілісна система відносин, суб'єктом яких вона є, а найважливіші складові розвитку (такі, як почуття впевненості в своїх силах, почуття власної гідності, самоприйняття і усвідомлення свого «я»).

В контексті цього ціла низка авторів [2; 3] є прихильниками так званого полісуб'єктного підходу, згідно з яким полісуб'єкт трактується як «... цілісне динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що перебувають в суб'єкт-суб'єктних відносинах і об'єднаних спільною творчою діяльністю. Полісуб'єкт, на відміну від звичайної, слабо структурованої групи має такі властивості, як здатність до усвідомлення системи відносин між суб'єктами, спільну творчу діяльність, націленість на саморозвиток, єдиний семантичний простір» [3, с. 3]. Такий підхід передбачає дещо іншу позицію психолога в освітньому закладі: він виступає не як вузький фахівець, що працює з тією або іншою категорією осіб, а як проєктувальник і один з творців максимально сприятливих умов для перетворення простору установи в поле насиченої полісуб'єктної взаємодії. Звичайно, при цьому, основна увага має все ж зосереджуватися на забезпеченні повноцінного психічного і особистісного розвитку особистості студента [6, с. 58]. І для цього є ціла низка причин.

Як зазначає більшість дослідників, молодість – найбільш сприятливий етап життєдіяльності особистості, який дає можливість реалізувати усі мрії та плани. Але це і один з найбільш ризикованих вікових періодів, під час якого молода людини зіштовхується з найсерйознішими випробуваннями свого життя. Адже на період молодості припадає два етапи соціалізації – завершення первинної (16 – 17 років) і пік вторинної (юність та рання дорослість). Відтак молода людини за це період часу переживає декілька складних періодів особистісного розвитку, які супроводжуються зміною індивідуальних смислів, що становлять основу адаптаційного механізму і сприяють усвідомленню та прийняттю індивіда самого себе у зміненому просторі-часі. У відповідності до цього змінюються і рівень впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників, котрі визначають перебіг цього процесу. Деякі автори відзначають, що основне завдання психопрофілактики у юнацькому віці повинна бути спрямована на формування цілісного уявлення студентської молоді про здоровий спосіб життя та неприйнятність різних форм асоціальної поведінки. При цьому психологу необхідно використовувати такі форми і методи діяльності, які будуть максимально сприяти реалізації цього завдання.

Однією важливою особливістю при визначенні психопрофілактичних методів у ВНЗ є врахування специфіки молодіжного середовища така, яка вимагає використання нестандартних та не директивних методів. Концептуальною основою такого підходу має стати положення про те, що студент має виступати не у ролі об'єкта впливу, а бути його безпосереднім рівноправним учасником освітньої взаємодії. У такому випадку, на нашу думку, найбільш доцільнішим є використання так званих інтерактивних профілактичних методів [4]. Інтерактивність означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь або ким-небудь при цьому виключається домінування думки одного учасника над іншим, що особливо важливим у юнацькому віці, коли тиск розцінюється як пониження власної гідності.

Інтерактивні методи в практиці психопрофілактики – це модель відкритого об-

говорення, що сприяє розвитку у студентів уміння вирішувати внутрішні суперечності та міжособистісні конфлікти мирним шляхом. В рамках класифікації, за основу якої покладено досягнення різних проміжних цілей профілактики виділяють наступні групи інтерактивних методів: 1) передача соціального досвіду у вигляді знань, інформації (лекції, бесіди, семінари, обговорення); 2) зміна ставлення до оточуючого світу (дискусії, рольові ігри, дебати, шоу-технології); 3) оволодіння соціальними навичками (тренінги, рольове моделювання).

Основним засобом реалізації даних методів є моделювання. У широкому розумінні модель – (від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок, норма) – це образ (у тому числі умовний або уявний – зображення, опис, схема тощо або прообраз (зразок) будь-якого об'єкта або системи об'єктів («оригіналу» даної моделі), що використовується за певних умов в якості його «замінника» або «представника» [1]. У психологічній практиці моделюють зміст психопрофілактичної діяльності, коли суб'єкти вчаться дотримуватися соціально прийнятних норм і правил. П. І. Підкасистий, Ж. С. Хайдаров [5] зазначають: «Імітувати – означає уявити, досягнути суть явища, не вдаючись до експериментів над реальним об'єктом управління». Імітаційне моделювання, за визначенням Р. Шеннона, є процесом конструювання моделі реальної системи і постановки експериментів на цій моделі з метою або зрозуміти поведінку її учасників, або оцінити різні стратегії, що забезпечують функціонування даної системи. Сам процес імітаційного моделювання трактується як такий, що включає і конструювання самої моделі, і її аналітичне застосування для вивчення конкретної проблеми.

Особливої уваги у даному контексті заслуговує метод так званого ігрового моделювання (процес прийняття та виконання певних соціальних ролей). А. М. Жигун [4] виділяє істотні гносеологічні характеристики ігрової імітації: – гра є рефлексивною за своєю природою; – вона спрямована на саму пізнавальну діяльність; – у процесі гри реальне суб'єктно-об'єктне відношення виступає у формі умовного відношення квазісуб'єкта і

квазіоб'єкта; – ігрова діяльність народжується і постійно відтворюється в культурі завдяки активності суб'єкта пізнання.

Цікавим є той факт, що майже усі дослідники які працюють у руслі даної проблематики єдині в думці про те, що при ігровій взаємодії людини на інтуїтивному рівні знаходить спосіб вирішення найскладніших протиріч, і сама можливість розв'язувати конфлікт через гру змушує її знову і знову до неї звертатися. При цьому гра набуває вигляду штучної конструкції протиріч реального життя і є культурно представленим, зафіксованим і ефективним способом вирішення конфліктів.

Так, на думку проф. А. В. Фурмана та С.К. Шандрука «Гра – один з унікальних базових феноменів людського буття, що наскрізно пронизує екзистенцію теперішнього до його першооснови, оволодіває гравцем й визначально задає його буттєвий план повсякдення та спосіб розуміння ним свого життєвого шляху ... саме у грі людина спроможна піднятися над своєю природою, і над власним жеребом долі, отримати свою нескінченність, оволодіти надлюдськими здібностями – вимислити дійсне і до-мислити недійсне» [9, с. 101]

Мотивація ігрової діяльності здійснюється за рахунок добровільності, можливості вибору, конкурентності, можливості задоволення різних потреб усіх учасників гри, самоствердження, самореалізації. Структура гри як процесу включає: комплект ролей, портрети ролей, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове застосування предметів; реальні відносини між гравцями; сюжет (зміст) – фрагмент реальної дійсності, умовно відтворений в грі. С.А. Шмаков [3] зазначає такі характерні риси ігор: – довільна форма проведення; можливість отримання задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату; – творчий, значною мірою імпровізований, активний характер цієї діяльності; – емоційна піднесеність діяльності, суперництво, конкуренція; – наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну та тимчасову послідовність її розвитку.

Як соціально-психологічний феномен гра, як стверджує С. А. Шмаков, виконує наступні важливі функції: 1) соціалізуючу (гра – най-

ефективніший та найпростіший засіб включення особистості в систему суспільних відносин, засвоєння ним багатств культури; 2) самореалізаційну (по-перше, гра дозволяє, по-перше, побудувати і перевірити вміння долати конкретні життєві труднощі, а по-друге, – виявити недоліки досвіду та перевіряє свої сили, можливості у вільних діях, самовиражатися і самостверджується себе); 3) комунікативну функція (гра як специфічний вид комунікативної діяльності, спрощує процес входження особистості у реальний контекст складних людських взаємостосунків); 4) діагностичну (дає психологу можливість діагностувати різні прояви (інтелектуальні, творчі, емоційні та ін.) особистості; 5) терапевтичну (гра використовується як засіб подолання різних труднощів, що виникають у процесі спілкування, навчання); 6) корекційну (дає можливість ненав'язливо та непомітно здійснювати необхідні розвивальні впливи та досягати позитивних особистісних змін).

Організація ефективної психопрофілактичної діяльності фахівцями психологічної служби ВНЗ за технологією імітаційного моделювання, передбачає дотримання низки принципів: 1) проблемності (організація колективної мислєдіяльності шляхом розв'язання низки проблемних ситуацій не лише стимулює вербальну діяльність, а й «запускає» усі психічні процеси: привласнення знань і умінь набуває для молодшої людини внутрішньо змістового значення); 2) особистісної взаємодії (поєднання процесів психотехнічної та діалогової взаємодії сприяє формуванню у студентів особливого спектру мотивів пізнавальної діяльності, коли пізнання стає бажаним, добровільним, позитивну-емоційним процесом, що стимулює і підтримує вольові зусилля); 3) єдності індивідуального та групового розвитку (правильна організація розвиваючого простору, а відтак і комфортного психологічного клімату у колективі сприяє як внутрішньому розвитку останнього так і утвердження індивідуальної лінії поведінки кожного учасника); 4) самонавчання на основі рефлексії (організація рефлексії дозволяє студентам усвідомити змістове наповнення самого методу, який привів їх до результату. Це сприяє систематизації,

узагальненню конкретних способів діяльності, що відкриває можливості для цілісного розвитку особистості і самонавчання.

Таким чином основною метою імітаційного моделювання в процесі профілактичної діяльності є створення особливого простору пізнавальної діяльності, в якому молоді люди готуються до вирішення життєво важливих проблем і реальних труднощів, «проживаючи» ці ситуації і способи їх вирішення. Технологічні прийоми організації соціально-психологічного процесу при використанні ігрового підходу полягають в наступному: а) створити в просторі ігрової діяльності імітацію життєво важливої кризової ситуації, взятую з реальної навчальної, комунікативної та ін. діяльності; б) розподілити ролі, функції, що відображали би характер взаємодії учасників, котрі беруть участь у розв'язанні кризової ситуації; в) сформулювати пошукові завдання учасникам, що впливають з необхідності вирішення цієї ситуації.

Серед найвідоміших методів імітаційної технології найпоширенішими є: а) неігрові методи (аналіз конкретних ситуацій, рішення ситуацій, мозковий штурм); б) ігрові методи (навчальні ігри: організаційно-діяльні, рольові,

ділові тощо). Дані методи актуальні в тому числі при вирішенні задачі психопрофілактики девіантної поведінки серед студентської молоді ВНЗ, оскільки їх також можна трактувати як інтерактивні методи соціального виховання, що ґрунтуються на взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Висновки. Однією з найважливіших особливостей при визначенні психопрофілактичних методів у ВНЗ є врахування специфіки молодіжного середовища як такого, що вимагає використання нестандартних та не директивних методів. Найефективнішими серед них виявилися інтерактивні методи, які, з одного боку, ґрунтуються на принципі безпосередньої активної взаємодії між студентами, викладачами, батьками та іншими суб'єктами навчально-педагогічного процесу, а з іншого – дають можливість молодим людям самостійно приймати рішення при розв'язанні проблеми, створюють потенційно більшу можливість перенесення знань і досвіду різних видів діяльності (навчальної, комунікативної, творчої тощо) з модельованої ситуації в реальну; дають пріоритет у часі та є психологічно привабливими і комфортними для юнаків і дівчат.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Базылевич Т.Ф. Задатки прогностических способностей в ситуациях формирования стратегии деятельности / Т.Ф. Базылевич // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 102–111.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.
3. Вачков И.В. Поле в школе / И.В. Вачков // Школьный психолог. – 2002. – № 17. – С. 4–18.
4. Игровое моделирование: Методология и практика: [сб. ст.] / АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии / Отв. ред. [и автор предисл.] И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1987. – 126 с.
5. Підкасистий Ж. С. Хайдаров Технология игры в обучении и развитии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 265 с.
6. Пилипко Н.В. Подход к организации психопрофилактической работы в деятельности психологической службы УЦ «Перспектива» / Н.В. Пилипко // Возможности практической психологии в образовании. – 1989. – № 1.
7. Фурман А. В., Шандрук С.К Сутність гри як учинення: [монографія] /Анатолій Васильвич Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
8. Фурман А., Надвигина Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 80–04.
9. Харитонова Т. Г. Онтология, специфика и особенности организации психопрофилактики в деятельности практического психолога: Автореф. дис... д. псих. наук: 19.00.07 /Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2012. –18 с.

Павлів О. В.
магістр сацыялогіі,
кіраўнік таварыства «Супраціў Заходняй Украіны» ў Празе,
пісьменнік

САВЕЦКІ ЧАЛАВЕК ЯК ТЫП АСОБЫ Ў ПОСТСАВЕЦКІМ ГРАМАДСТВЕ

У артыкуле разглядаюцца пытанні даследавання асаблівасцяў фарміравання савецкага чалавека як тыпу асобы ў постсавецкім грамадстве. Прааналізаваныя псіхалагічныя і сацыяльныя асаблівасці архетыпа савецкага чалавека і яе асіміляцыі ва ўмовах дэмакратычнага па характары станаўлення Украіны. Прапанаваная праграма фарміравання адекватнай асіміляцыі асобы савецкага чалавека ў дэмакратычным для яе грамадстве.

Ключавыя словы: савецкі чалавек, савецкае грамадства, асіміляцыя, тып асобы.

У статці розглянуто пытанне даследавання асаблівасцей фарміравання радянскай людини як тыпу асобы ў кантэкст і яе далейшага існавання ў постсавецкім грамадстве. Прааналізаваны псіхалагічныя і сацыяльныя асаблівасці архетыпу радянскай людини і яе асіміляцыі ўмовах дэмакратычнага становлення Украіны. Запропонована праграма фарміравання адекватнай асіміляцыі асобы радянскай людини ў дэмакратычным для яе грамадстве.

Ключовыя словы: радянская людина, постсавецкае грамадства, асіміляцыя, тып асобы.

In the article the question of research of features of forming of soviet man is considered as personalities in the context of her further existence in post-soviet society. The psychological and social features of archetype of soviet man and her assimilation are analysed in the conditions of democratic by the nature of becoming Ukraine. The offered program of forming is adequate assimilation of personality of soviet man in democratic for her society.

Key words: soviet man, post-soviet society, assimilation, type of person.

Актуальнасць артыкула: Абраная на разгляд тэма даследаванняў савецкага чалавека ў постсавецкім дэмакратычным грамадстве ўсё яшчэ не губляе сваёй актуальнасці, наадварот, дапаўняе да канца не вывучаныя аспекты дадзенай тэмы, паколькі нягледзячы на дэмакратызацыю ўкраінскага грамадства, рэха мінулых стэрэатыпаў таталітарнага савецкага рэжыму ўсё яшчэ ўласцівыя сучаснай ўкраінскай грамадскасці, асобныя жыхары якой, як былія грамадзяне СССР нясуць у сабе наступствы камуністычных сацыяльных эксперыментаў.

Пастаноўка праблемы: Вось ужо доўгі час ва ўкраінскім грамадстве даследаванні савецкага чалавека як тыпу асобы не губляюць сваёй актуальнасці. У пераходны для Украіны перыяд, абумоўлены змяненнем палітычных рэжымаў, калі ўстойныя сацыяльныя парадкі, уласцівыя камуністычным адносінам у грамадстве, замяніла канвергентная еўрапейская супольнасць дэмакратычная канцэпцыя меркаванняў, рэха мінулых сацыяльна-

бытавых парадгмаў так ці інакш яшчэ доўгі час будзе турбаваць ўкраінскую постсавецкую грамадскасць.

Пастаноўка задачы: Сярод навукоўцаў, якія доўгі час былі занепакоеныя гэтым пытаннем, а менавіта, што ж уласна ўяўляе сабой савецкі чалавек, займаліся такія навукоўцы як: К. Адэнаўэр, К. Менерт, Г. Смірноў, М. Геллер.

Але нягледзячы на іх адпаведны ўклад у даследаваннях савецкага чалавека як тыпу асобы, гэтая тэма патрабуе далейшых больш глыбокіх даследаванняў, асабліва, улічваючы спецыфіку знаходжання жыхароў былога Савецкага Саюза ў новых умовах грамадскіх парадкаў для гэтай катэгорыі людзей, паколькі даследаванні савецкай асобы адбывалася ў працэсе яе натуральнага асяроддзя, гэта значыць у асяроддзі камуністычнага грамадства, у адрозненне ад таго асяроддзя, у якой яны знаходзяцца зараз.

Пераказ асноўнага матэрыялу: Ідэалагема «новага савецкага чалавека» ўзнікла яшчэ ў 1920-30 гадах як пострамантычныя версіі

суб'єкту гістарычных змен. Выключнасць умоў і мэтаў пабудовы сацыялістычнага грамадства павінны былі падтрымлівацца паралельным тезауросом па фарміраванні людзей зусім асаблівага, незвычайнага складу. Такого роду мофологема характэрная менавіта для ранніх этапаў таталітарных рэжымаў (іх аналагі можна знайсці ў нацыстаў у Германіі, і ў фашыстаў у Італіі). Але калі ў адносінах да нацызму або фашызму ні ішла гаворка аб рэпрадукцыі гэтага «чалавека» ў сілу адносна кароткага існавання гэтых рэжымаў (12 і 20 гадоў), паніжаных як следства ваеннае паражэнне, то ў дачыненні да савецкага таталітарызму цалкам апраўдана тое, як і ў якой ступені савецкія сацыяльна-эканамічныя, прапагандысцкія або рэпрэсіўныя інстытуты ўплывалі на структуру асобы, фармавалі яе, і ў якой ступені гэты тып асобы забяспечваў функцыянаванне і рэпрадукцыю акрэсленай інстытуцыйнай сістэмы [3, 4–5].

Першыя эмпірычныя даследаванні сталі магчымымі (паколькі тэарэтычныя працы, напрыклад савецкага ідэолага Г. Смірнова або нямецкага палітолага К. Адэнаўэра былі апублікаваныя яшчэ ў пачатку 1950 гадоў) толькі ў гады наяўнай крызісу і краху савецкага рэжыму зафіксаваўшы познюю фазу існавання савецкага чалавека, хутчэй за кажучы – з'ява яе раскладу. Але расклад не азначае знікнення гэтага тыпу, адсутнасць слядоў яе дзеяння.

«Просты савецкі чалавек» разумеецца ў дадзеным кантэксце як ідэальна-тыпічная канструкцыя чалавека, уяўляе складаны набор удзаемазвязаных характарыстык, якія аб'ядноўвае сацыяльную сістэму і сферу сімвалічна сэсавага вытворчасці. Яны падмацаваныя адпаведнымі механізмамі сацыяльнага кантролю, а значыць наборам розных санкцый і гратыфікацый.

Акрамя таго гаворка ідзе пра нарматыўным ўзор што доўгі час аказваў уплыў на паводзіны звычайных мас таталітарнага грамадства. Было б занадта лёгка сказаць про тое, што навізаны прапагандай і рознымі рэпрэсіўнымі структурамі і інстытутамі сацыялізацыі (школа, армія, СМІ) гэты ўзор чалавека прымаўся «грамадствам» і засвойваўся ў поўнай адпаведнасці інтэнцыянальнай ўлады. Дзеянне такога роду

была неадназначнай, паколькі сам узор ўяўляў сабой сукупнасць вельмі неадназначных, розных па паходжанні элементаў і комплексаў, а яго трансляцыя ішла не толькі праз афіцыйныя каналы і структуры сацыялізацыі, але і праз нефармальныя адносіны (груповы прымус, калектыўная залежнасць, канфармізм, агульныя фобіі і прадудзятасці) [4].

Homo Sovieticus лічыўся ментальным, культурным і антрапалагічным феноменам XX стагоддзя. З камуністычнай апалягетычнай пункту гляджання – гэта гістарычна цывілізацыйна «новы» тып чалавека, дасягнення селектыўных і педагогічных намаганняў камуністычнай партыі і савецкай улады па выхаванню носбіта вышэйшых грамадскіх каштоўнасцяў і новай камуністычнай маралі. З гісторыка-крытычнай і аналітычнай пункту гляджання – гэта абстрактны канструкт або утапічны грамадска-гістарычны «праект», такі ж як бескласавая грамадства, але і адначасова рэальны прадукт апрацоўкі асобы – «чалавечага матэрыялу», вынік дзейнасці камуністычнай улады і СССР [5, 56].

Менавіта таму варта заўважыць, што савецкае грамадства, у сілу таталітарных абставінаў было грамадствам закрытым, кансервуючы такім чынам развіццё яго канцэптальнай ідэалогіі па фарміраванні савецкага чалавека без знешніх фактараў ўплыву на яе натуральнае асяроддзе пасялення. Такім чынам савецкай сістэме кіравання было значна лягчэй кантраляваць траекторыі руху савецкага грамадства і фарміраванні новага тыпу асобы.

Вельмі шмат фактараў ўплывала на фарміраванне савецкага чалавека і іх перадумовай была перш за ўсё неабходнасць такой асобы для СССР, як следства альянсу 15-ці савецкіх рэспублік прадугледжвала кантроль за імі адной сістэмай каштоўнасцяў. Таму сацыяльная карысць стала крытэрыем самаацэнкі ўсіх 15-ці нацыянальнасцяў СССР для таго, каб замяніць нацыянальнае дабро. А значыць нацыянальныя каштоўнасці варта было замяніць на каштоўнасці сацыяльныя. І для гэтага савецкі чалавек быў створаны па ўзоры сацыяльных тоеснасцей, а не нацыянальных адрозненняў.

Савецкі народ лічыўся гістарычнай, сацыяльнай і інтэрнацыянальнай сукупнас-

ці людзей, якія маюць адзіную тэрыторыю эканомікі, сацыялістычную па змесце культуру, ўсенароднае гаспадарка і агульную мэту – пабудова камунізму [2, 260]. Адсюль савецкае грамадства было наднацыянальным, а значыць савецкая асоба зусім не была звязана з нацыянальнай ідэнтычнасцю і была адначасова характэрнай ўсім нацыянальнасцям ўсіх 15-ці савецкіх рэспублік.

Пасля распаду Савецкага Саюза пакалення жыхароў гэтай краіны апынулася на мяжы дыспарорцыі так як змяніць прыярытэты асобасных каштоўнасцяў было цяжка у адпаведнасці каштоўнасцяў таго грамадства у якім яны толькі апынуліся. Для гэтага пакалення былі страчаныя такія паняцці як нацыянальнасць, а значыць набытая імі нацыянальная ідэнтычнасць ня прынесла ім ніякіх асобасных каштоўнасцяў для таго, каб яны змаглі змяніць свае каштоўнасчыя прыярытэты. Сістэма грамадскага парадку фармавалася гэтая асоба, перастала быць патрэбнай сучаснаму грамадству, а значыць і асоба адчула сябе непатрэбнай адпаведнасці сучасных грамадскіх патрабаванняў, што прывяло да гарачага пасаізму савецкай асобы вярнуць мінулае замест акцэптаваць сучаснае. Гэта прывяло наяўныя ва ўкраінскім грамадстве фрустрацыі ў такой асобы і іх наступствы маюць сваё месца ў фарміраванні сучаснага грамадства, а значыць не губляюць сваёй актуальнасці.

Варта падзяліць фрустрацыі савецкага чалавека ў постсавецкім грамадстве на рэальныя і ўяўныя. Існуе праблема звязана з адсутнасцю неабходнай жыццёвай практыкі з аднаго боку, а з другога – абумоўлена знікнення звыклых ідэалогій.

У першым выпадку ў яе няма навыкаў самастойна будаваць жыццё, уменню жыць па

правілах рынку, існаваць у плюралістычным грамадстве. А ў другім выпадку – гэтыя людзі адчуваюць дыскамфорт ад страты сацыяльнага статусу які рэалізуецца імі ў мінулым [1, 11], а новы як такога яны яшчэ не ўмелі рэалізаваць.

Высновы, зробленыя ў выніку даследавання. Савецкая асоба выходзіла ў яе залежнасці ад калектыву, а не ад сябе самой, што ўласціва сучаснай асобы.

У яе не было нацыянальнасці, але ў той жа час яна была патрыётам (пра гэта сведчыць барацьба ўсіх 15-ці савецкіх рэспублік у Вялікай Айчыннай вайне па СССР з нацыстамі). А калі СССР спыніў сваё існаванне, нацыянальныя каштоўнасці, якія ніколі ёй не былі ўласцівыя, не рэалізавалі ў ёй далейшага патрыёта Украіны.

Homo Sovieticus варта лічыць вынікам маштабнага эксперыменту і паколькі СССР спыніла сваё існаванне гэты эксперымент нельга лічыць паспяховым, але ў той жа час яго варта лічыць сталым, паколькі складаны пераходны для Украіны постсавецкі перыяд працягвае вывучаць наступствы гэтага эксперыменту на непасрэдных яго удзельніках, якія ўсё яшчэ застаюцца ўдзельнікамі гэтага эксперыменту толькі вось у іншым асяроддзі пражывання.

Ўстоянай, як такой, схемы асіміляцыі савецкага чалавека ва ўмовах змены палітычных, эканамічных і сацыяльных адносін на практыцы не існуе. А тэарэтычныя працы, эмпірычныя даследаванні ў прыватнасці, не з'яўляецца дастатковай умовай вырашэння праблемы адаптацыі савецкага чалавека ў постсавецкім дэмакратычным грамадстве.

Вынікамі іх працы з'яўляецца толькі лакалізацыя гэтай праблемы, але адпаведных інстытутаў на яе рашэнне ўсё яшчэ не існуе.

ЛІТАРАТУРА:

1. Артемьев М. Наследие российской и коммунистической империй в нашей жизни / Советский человек в постсоветском обществе: трансформация массового сознания / Библиотека института «Справедливый мир» : Вып. : 13. – М.: Ключ С., 2009. – 24с.
2. Геллер М. / Машина и винтики. История формирования советского человека. – М.: МИК, 1994. – 336 с.
3. Гудков Л., Дубин Б., Зоркая Н. / Постсоветский человек и гражданское общество / приложение к журналу «Общая тетрадь», Московская школа политических исследований. – 2008. – 96 с.7
4. Гудков Л. Перерождение "советского человека" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://root.elima.ru/articles/?id=502>
5. Советский народ / Большая энциклопедия в 62-х томах, Т. 46. – М.: Терра. – 2006. – С. 260

Парфенюк В. О.

аспірант кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ І САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто дослідження основних завдань самовдосконалення і саморозвитку під час підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. Найважливішою вимогою для професії соціального педагога є постійне особистісне і професійне зростання. Саме ця вимога пов'язана з донесенням до широкого загалу всіх новітніх досягнень у культурі, науці, найвищих норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, саморозвиток, професійна діяльність.

В статье рассмотрены исследования основных задач самосовершенствования и саморазвития при подготовке будущих социальных педагогов в вузе. Важнейшим требованием для профессии социального педагога является постоянный личностный и профессиональный рост. Именно это требование связано с донесением до широкой общественности всех новейших достижений в культуре, науке, высоких норм и идеалов в целях обеспечения прогрессивного развития.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, саморазвитие, профессиональная деятельность.

The article describes the main objectives of the study and self-cultivation in the preparation of future social teachers in high school. The most important requirement for the profession of social educator is a constant personal and professional growth. This requirement is associated with the report to the public all the latest achievements in culture, science, high standards and ideals in order to ensure the progressive development.

Key words: professional self-improvement, self-development, professional activity.

Актуальність. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів. У зв'язку з цим освіта у вищій школі має відповідати соціальному замовленню і бути орієнтована на підготовку майбутніх фахівців, готових до професійного та творчого зростання, до розширення власних освітніх ресурсів. Зміни, що відбулися в суспільстві за останні десятиліття, актуалізують проблему професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, що все більше стверджується в якості одного з основних критеріїв ефективності професійної діяльності фахівця. Тому як ніколи стає актуальним дослідження механізмів професійного саморозвитку і самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів.

Постановка проблеми. Професійна діяльність сучасних соціальних педагогів в навчальних закладах в умовах модернізації української освіти ускладнюється, поповню-

ється новим змістом. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії майбутніх соціальних педагогів. Майбутні соціальні педагоги повинні самі досягти високого рівня, що стає можливим лише завдяки невтомній праці над собою. Програми принципового оновлення системи освіти враховують сьогодні безперервність соціально-педагогічної освіти чи освіти впродовж життя, про здатність майбутніх фахівців саморозвиватися і самовдосконалюватися з урахуванням вимог професії та суспільства.

Мета статті. Дати визначення поняттям «саморозвиток», «самовдосконалення» майбутніх соціальних педагогів; проаналізувати характер професійної діяльності випускників педагогічного вузу, що дозволяє говорити про наявність значних труднощів, що виникають при розв'язанні ними навчально-виховних завдань; визначити зовнішні та внутрішні бар'єри, що обумовлені багатьма об'єктивними та суб'єктивними факторами, які виникають під час навчання в універси-

теті, як і під час професійної діяльності на шляху саморозвитку майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень з даної проблематики засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (О. Борисова, В. Орлов, А. Щербакова та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку (Н. Божина, Є. Бондаревська, В. Маралов, В. Серіков, І. Чеснокова та ін.). Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях учених (В. Андрущенко, Б. Гершунський, Е. Гусинський, І. Зязюн, В. Кремен та ін. – з боку філософського аспекту; К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Бодалев, Л. Виготський, А. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін. – з боку психологічного аспекту). Питання професіоналізму та розвитку особистості педагога розкрито у працях багатьох дослідників (С. Гончаренко, А. Глузман, А. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, І. Підласий, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.). Вважаючи саморозвиток процесом активної, послідовної позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники (Н. Кислінська, Н. Нікітіна та ін.) розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану на зміну тих своїх психічних і особистісних властивостей, які вже є закладені в природі людини чи попереднім етапом її розвитку, наприклад: пам'яті, мислення, уваги, емоційної сфери, загальних і професійних здібностей і задатків тощо. Самовдосконалення – це діяльність людини, спрямована на формування у себе нових і посилення наявних позитивних якостей і властивостей, умінь і навиків, а також на корекцію своїх недоліків; припускає дію на саму себе, означає опору людини на краще в собі, розширення цього кращого і посування до власної вершини (самовдосконалості) [1; 5].

Поняття «саморозвиток» трактується як перехід на більш високій ступінь організації і є властивістю як організму, так і суспільства, біосфери [2]. Тобто це перехід людини на рівень, де вона здатна виховувати саму себе.

Основними ідеями даного підходу є утвердження самостійності, самовизначеності як провідних цінностей сучасного суспільного устрою, що передбачають здатність людини до саморозвитку, тобто до постановки цілей.

Прибічники цього напрямку наголошують на тому, що процес саморозвитку починається разом з життям, але людина довгі роки, нерідко все життя, не стає його суб'єктом тим, хто ініціює і спрямовує цей процес. Це свідчить про відсутність мотивації саморозвитку, як однієї з головних проблем професійного становлення майбутніх соціальних педагогів. Підкреслюючи необхідність самоосвіти педагога, К.Д. Ушинський стверджував, що педагог існує як фахівець, допоки вчиться сам. Головний шлях до оволодіння педагогічним мистецтвом як наукою великий педагог бачить у прагненні майбутніх фахівців до самоосвіти, до вивчення найновішої педагогічної літератури, оскільки тільки обізнаність з усією «...різноманітністю педагогічних заходів і методів виховання може врятувати педагога від тієї впертої однобічності, яка, на жаль, надто часто зустрічається в педагогів–практиків» [3, с. 40].

Аналіз характеру професійної діяльності випускників педагогічного вузу дозволяє говорити про наявність значних труднощів, що виникають при розв'язанні ними навчально-виховних завдань. Головна з них полягає в інертності молодих педагогів, перевазі в їх педагогічних діях шаблону, невмінні творчо мислити, механічному копіюванні досвіду педагогів-наставників. Якщо ж мова йде про саморозвиток в професійній діяльності, то руйнівними тут стають такі фактори, як: бажання відповідати професії соціального педагога, бажання бути не гірше за інших, задовольняти вимоги адміністрації і т.д. Під час навчання в університеті, як і під час професійної діяльності на шляху саморозвитку майбутніх соціальних педагогів, постає багато зовнішніх та внутрішніх бар'єрів, що обумовлені багатьма об'єктивними та суб'єктивними факторами.

Зовнішні об'єктивні бар'єри:

- «відсутність часу» на саморозвиток;
- велика завантаженість на роботі;
- поганий стан здоров'я та постійне його відновлення.

Зовнішні суб'єктивні бар'єри:

– у навчальному закладі не створюються умови для саморозвитку;

– наявність конфліктів на робочому місці

Внутрішні об'єктивні бар'єри:

– відсутність навичок (здатності) саморозвитку, дотримання шаблонів та стереотипів;

– відсутність мотивів і потреби у саморозвитку;

– недостатня сформованість психологічних механізмів саморозвитку, самосприйняття, самопрогнозування;

– незнання (поверхове знання) «технології» саморозвитку і самовиховання.

Внутрішні суб'єктивні бар'єри:

– власна інертність, лінощі, небажання мобілізуватись для змін, особистісне зростання;

– розчарування у професії, з огляду на професійні невдачі;

– самопрограмування на блокування прагнення до змін;

– негативне ставлення до усілякого роду інновацій, які змінюють звичайний хід життя і змушують працювати над собою [4].

Усі перераховані фактори стримують, а іноді зовсім зупиняють, саморозвиток соціальних педагогів. На нашу думку, головними рушійними серед усіх перерахованих є внутрішні об'єктивні та внутрішні суб'єктивні бар'єри. Вони більшою мірою пов'язані з мотиваційною сферою життєдіяльності і професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Більшість соціальних педагогів та майбутніх соціальних педагогів необхідно підтримувати, направляти, мотивувати та створювати їм необхідні умови для саморозвитку. Загальновідомо, що професійний саморозвиток педагога здійснюється протягом усієї його педагогічної діяльності, тому, як ніколи актуальною виступає необхідність створення такої моделі професійного зростання майбутніх соціальних педагогів, яка давала б їм змогу економно, раціонально й успішно формувати ті цінності, які адекватні вимогам сучасної освіти, соціуму й часу. Одним із важливіших шляхів вирішення цієї складної проблеми виступає створення в навчальному закладі сприятливих організаційно-педагогічних умов і використання таких засобів активізації про-

фесійного самовдосконалення, які б сприяли розвитку професіоналізму, пробудженню потреби самоактуалізації, бажання творити свою особистість.

Умови, що висуваються для успішного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів:

– реалізація управлінської взаємодії з педагогом у відповідності до принципу створення «вільного простору» [6, с. 176];

– передача педагогу обов'язків і розширення його функцій як суб'єкта, що сам організовує свій розвиток. Педагог вільний у виборі, що підвищує пізнавальну активність;

– навчання самоорганізації;

– включення в діяльність, пов'язану з самоорганізацією, з урахуванням специфіки суб'єктного досвіду та індивідуальних можливостей.

У той же час процес саморозвитку майбутніх соціальних педагогів долає існуючі протиріччя:

– між потребою в нових професійних знаннях, вміннях, які дозволяють якісно виконувати свої професійні функції;

– між потребою у саморозвитку, самореалізацією своїх професійних знань, вмінь і недостатньо активними формами та їх змістом у методичній діяльності навчального закладу;

Вирішити ці протиріччя можливо лише у випадку цілеспрямованого управління цим процесом. Метою методичної діяльності є надання психолого-педагогічної і методичної допомоги соціальним педагогам у їх професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Отже, для ефективного саморозвитку та самовдосконалення в сучасному середовищі майбутнім соціальним педагогам важливо мати певні ресурси, зокрема: час для саморозвитку, доступ до інформації, методичне забезпечення (заходи, навчально-тренувальні технології і навчальні програми, які може використати для свого професійного розвитку). І хоча подекуди створення умов та ресурсів для саморозвитку, безперечно, вимагають певних матеріальних витрат, однак, освітній заклад, в якому навчаються майбутні соціальні педагоги, що значну увагу приділяють саморозвитку, має потенціал зростання, є перспективним і привабливим.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вайніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога: методичні рекомендації / Т.В. Вайніленко. –К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. –250 с.
2. Филос. Энци. Слов./ Ильичев Ф., Федосеев Н. и др. –М., 1983. –591с.
3. Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти тт./ К.Д.Ушинський–К. :Рад. Школа, 1954. Т. 1. – С. 40–41.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: монография/ Л.М. Митина. – М.: Флинта –Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В.Кислинская. –М. :ACADEMIA, 2004. – 216 с.
6. Серета І.В. Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця/ Серета І.В. //Освітні технології у школі та ВНЗ. –Миколаїв: Видав. Відділ МФ НА УКМА, 1999. – С. 176–179.

Потієнко М. О.

аспірант кафедри соціальної педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто питання досліджування особливостей форм, видів та функцій навчання педагогічної діяльності при формуванні креативності студентів-філологів. Проаналізовано функції, форми навчання, які є невід'ємною частиною під час формування креативності студентів-філологів у процесі фахової підготовки. Запропоновані функції форм навчання педагогічної діяльності на формування креативності майбутніх філологів.

Ключові слова: форма навчання, види навчання, функції навчання, педагогічна діяльність, креативність, студенти-філологи.

В статье рассмотрены вопросы исследования особенностей форм, видов, функций обучения педагогической деятельности для формирования креативности студентов-филологов. Проанализированы функции, формы обучения, которые являются неотъемлемой частью во время формирования креативности студентов-филологов в процессе специальной подготовки. Предложены функции форм обучения педагогической деятельности, направленные на формирование креативности будущих филологов.

Ключевые слова: форма обучения, виды обучения, функции обучения, педагогическая деятельность, креативность, студенты-филологи.

The article discusses studies of the forms, kinds and functions of educational work for forming creativity of students philologists. Analyzed functions, forms of education, which are the main in process of forming creativity students philologists during their special trainings. Proposed functions of forms of pedagogical activity aimed at the formation of creativity for future philologists.

Key words: form of education, kinds of education, pedagogical activity, creativity, students philologists.

Актуальність статті. На сучасному етапі розвитку суспільства особливу актуальність набувають проблеми реформування освіти, методології і технології організації учбово-виховного процесу в освітніх закладах різного типу. Посилення гуманітаризації змісту освіти, безперервна зміна об'єму, складу дисциплін, що вивчаються, введення нових учбових предметів вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. Успіх рішення усіх видів освітніх завдань багато в чому залежить від креативності педагога, його умінь досягти суть проблеми. Нове століття вимагає і нового типу учителя – креативно мислячого.

Креативність – одна з найважливіших загальнонаукових проблем, що досліджують на цей час на філософських, культурологічних, педагогічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних рівнях. Креативність дозволяє людині вдосконалюватися й швидко адаптуватися до мінливих умов і ви-

мог. Вона створює сприятливі передумови для розвитку особистості в цілому, сприяє її саморозкриттю. Креативність допускає певні типи мислення й характеру, які необхідно культивувати як на індивідуальному рівні, так і в суспільстві, що оточує людину. Креативність включає в себе здатність до синтезу. Результатом креативного синтезу може бути що завгодно – винахід якого-небудь пристрою, розробка теорії, розуміння проблеми, що веде до її вирішення або створення визначного твору мистецтва.

Постановка проблеми. В дослідженнях українських авторів значна увага приділяється формуванню креативного стилю мислення у педагогів різних фахових напрямків. У вітчизняній школі, К.Д. Ушинський заклав основи спеціального вивчення людини як особи, що виховується й розвивається з метою погодити педагогіку з природою людини. К.Д. Ушинський виявив закономірність, зміст якої полягає в тому, що педагогів і фахівців

із суміжних дисциплін повинна поєднувати якась ідея цілісного підходу до вивчення людини. По Ушинському: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відносинах, то вона повинна колись зрозуміти її теж у всіх відносинах» [7, с. 177–187]. На Заході проблеми креативності активно обговорювалися З. Фрейдом, Т. Ліпом, Ж. Піаже, Е. Фроммом, К. Ясперсом, М. Бубером, Г. Нуля і іншими вченими.

З огляду на це, ми звертаємося до проблеми креативності у майбутніх викладачів-філологів. Провідною ідеєю в формуванні креативності у студентів-філологів повинні виступати їх особистісний та професійний розвиток. Концептуальною основою побудови методичної системи формування креативності майбутніх філологів, є з одного боку, спрямованість вищої філологічної освіти в педагогічному вузі на формування особистих креативних здібностей студентів-філологів, з іншого – на навчання майбутніх вчителів засобами розвитку творчих здібностей школярів. Ядром даної методичної системи, ми вважаємо, повинна бути освітня програма, спрямована на формування нового типу вчителя, який володітиме креативною компетенцією. Також цій програмі необхідно задавати стратегію діяльності всім викладачам гуманітарних дисциплін.

Формулювання цілей статті. Основною метою статті є дослідження особливостей форм навчання та функцій педагогічної діяльності; висвітлення переваг та можливостей застосування функцій, які є важливими під час формування креативності студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних умов розвитку творчого мислення є вдосконалення педагогічних зусиль, умов, методів та форм навчання цілеспрямованого розвитку емоцій, почуттів, необхідних для творчого мислення студентів-філологів [3, с. 90–94]. Формування та навчання креативності повинно враховувати вираженість творчих здібностей індивіда, які залежать від спеціального підходу викладача для формування креативності у процесі фахової підготовки.

Необхідно підкреслити, що для організації педагогічного процесу, який спрямований на

формування креативності студентів філологів, треба внести саме ті педагогічні форми навчання, які будуть формувати креативні якості майбутніх вчителів-філологів у процесі фахової підготовки.

У теорії наукових досліджень «форму навчання» більшість дослідників трактують як «характер взаємодії діяльності між вчителем та учнями, яка здійснюється в певному порядку і режимі» [1, с. 175–186; 2, с. 73–86; 5, с. 275–282].

У нашому дослідженні аналіз поняття «форма навчання» дає підстави розуміти та стверджувати під формою навчання – спосіб організації спільної діяльності між педагогом та студентами, тобто суб'єкта з об'єктами, спрямованої на формування креативності майбутніх філологів у процесі фахової підготовки з залученням методів та інших важливих компонентів педагогічної системи.

Характеризуючи форми навчання, звернемо увагу на те, що у педагогіці виділяють форми навчання за ступенем важкості та під-розділяють на: прості, до яких відносять бесіди, екскурсії, екзамени, заліки, консультації, концерти, та ін., тобто ті форми навчання, які будуються на мінімальній кількості методів та засобів; складові, до яких відносять конференції, конкурси профмайстерності, святкові вечора, та ін., тобто ті, які будуються на розвитку простих форм навчання або на їх різноманітних поєднаннях; комплексні, до яких відносять дні відкритих дверей, присвячені обраній професії, тижні театру, книги, спорту, тобто ті форми навчання, які створюються при цілеспрямованому підборі простих та складових форм навчання [4, с. 96–113].

З огляду на це, при формуванні креативності студентів філологів у процесі фахової підготовки, необхідно ввести особливі функції, які будуть направлені на розвиток творчої особистості.

В загальноприйнятій методології формування креативності як правило дослідники виділяють вісім основних функцій форм навчання: навчально-освітня, виховна, організаційна, психологічна, змістова, форма організації навчального процесу колективного або групового характеру, систематизуюча та структурована, стимулююча. [6, с. 345–351].

Для дотримання структури форм навчання та їх проведення пропонуємо для формування креативності студентів філологів дотримуватися вищезначених функцій форм навчання у процесі фахової підготовки. Отже:

1) навчально-освітня, до якої ми віднесемо наступні ознаки: 1) формування світогляду; 2) навчання та розвиток напрямку творчих, індивідуально-особистісних якостей; 3) залучання активної, навчально-освітньої участі у майбутній професії та суспільного життя університету;

2) виховна, у процесі якої педагог виховує та створює творчу роботу і атмосферу, в ході якій активно включаються, виховуються та розвиваються інтелектуальні, емоційні, діяльні якості студентів;

3) організаційна, у процесі подання матеріалу, педагог впроваджує в організаційно-методичний матеріал, який був збудований на чіткій, логічній структурі, допоміжні засоби, методи та технології для підвищення зацікавленості, вмотивованості у процесі творчої діяльності майбутніх фахівців; організовує та проводить групові або індивідуальні види до креативної діяльності.

4) психологічна, у даному контексті досліджуваної проблеми головним є, на нашу думку, те, що завдяки використанню цієї функції будемо породжувати: 1) психічний стан студентів: стан незалежності (для розвитку незалежної точки зору, прийняття особистого рішення, почуття хоробрості у несподіваних ситуаціях); 2) розкутість (саме креативний майбутній вчитель-філолог повинен бути розкутим у подачі учбового матеріалу, у ситуаціях, від яких не завжди залежить стан творчого або учбового процесу, а особистісні якості педагога); 3) впевненість у своїх силах, намірах, рівноваги, для того щоб в неординарній ситуації, почуття рівноваги надихало на правильне рішення;

5) змістова, ми вважаємо невід'ємною частиною педагогічного процесу, тому що у сукупності з активними методами та новітніми технологіями навчання (впровадження інтерактивного, інтегрованого, ігрового, імітаційного, колективного, групового, індивідуального навчання) ми пропонуємо формувати

розвивальну, творчу функції, залучаючи до процесу формування креативності комплекс психологічних процесів студентів у процесі їх фахової підготовки;

6) форма організації учбового процесу, яка забезпечує колективну або індивідуальну діяльність студентів. Для нас є важливим організація колективної діяльності студентів у процесі навчального процесу, тому що завдяки колективній праці можна формувати та спостерігати за кожною особистістю, за проявом її творчого характеру, спільною працею, виявленням лідера з високим, середнім або низьким проявом та рівнем сформованості креативності на практичному занятті, наприклад; також важливою формою є індивідуальна робота студентів, завдяки якій кожен повинен вирішити поставлену педагогом творчу ситуацію, незалежно від мислення інших, спостерігається тільки індивідуальна діяльність кожного студента, але ця форма, на жаль, позбавляє групового спілкування, співробітництва. Також одним з найважливішим під час формування креативності у процесі фахової підготовки є спостереження за проявом власного нестандартного мислення студента, який може по – новому моделювати творчий процес та внести щось нове та цікаве у свою майбутню спеціальність;

7) систематизуюча та структурована функції, на кожному занятті матеріал, або теми учбового матеріалу повинні будуватися на нових методах навчання та розвивати мислення, пізнавальну зацікавленість, пам'ять, здатність висловлювати свої думки, та демонструвати свій рівень підготовки до майбутньої, креативної філологічної діяльності;

8) стимулююча функція повинна охоплювати вмотивованість студентів, викладачі повинні розробляти стимулюючи, креативні, творчі завдання та ситуації на заняттях, семінарах, лекціях, практиці, бесідах, конференціях, навіть для тих студентів, у яких простежується низький рівень креативності, так як завдання педагога – розробити нову, креативну педагогічну систему навчання, в ході якої кожен студент буде зацікавлений та творчо сформований у своїй майбутній спеціальності у процесі фахової підготовки.

Висновки, зроблені в результаті дослідження. Останнім часом інтерес до процесу формування креативності починає рости, проте поки що дослідження про способи форм навчання формування креативності у студентів-філологів недостатній, залишається питання про особливості структури креативності студентів філологічних спеціальностей. Особливості форм навчання педагогічної діяльності при формуванні креативності студентів-філологів вказує на те, що цей процес передбачає неухильне, цілісне, що ускладнюється, що стабілізується в результативне перетворення

творчої особистості саме завдяки тим формам навчання, які спрямовані на формування креативності. Сутність такого перетворення полягає не тільки в досягненні вершини професійної діяльності, але й траєкторії розвитку особистісної зрілості через подолання внутрішньоособистісних, міжособистісних і діяльнісних протиріч.

Таким чином, важливим аспектом виділених функцій є сприйняття розвитку креативності студентів філологів у процесі фахової підготовки, що обумовлює їх широке застосування в освітній практиці.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии: – М. Педагогика, 1989. – С. 175–186.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – С. 73–86.
3. Карлова О. А. Креативная лаборатория: диалог творческих практик: Монография / Ред.-сост. О. А. Карлова. – М.: Академический проспект, 2009. – С. 90–94.
4. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д. т. н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – 3-е изд. – М.: ВИНOM. Лаборатория знаний, 2012. – С. 96–113.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов. В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 275–282.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. Посібник. – К., 1996. – С. 345–351.
7. Ушинский К. Д. Три элемента школы /Д. К. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 177–187.

Прокоф'єва О. О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Науково-навчального інституту соціально-педагогічної і мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОДРАМА»

У статті розглянуто переваги психодрами як методу психотерапевтичної роботи, представлено авторську програму варіативної навчальної дисципліни «Психодрама», вказані основні знання і уміння, які здобудуть студенти, успішно засвоївши курс. Автор також надає перелік базової і допоміжної літератури, інформаційних джерел.

Ключові слова: психодрама, програма дисципліни, Я. Морено.

В статье рассматриваются преимущества психодрамы как метода психотерапевтической работы, представлено авторскую программу вариативной учебной дисциплины «Психодрама», указаны основные знания и умения, которые приобретают студенты, успешно усвоив курс. Автор также представляет перечень базовой и вспомогательной литературы, информационных источников к курсу.

Ключевые слова: психодрама, программа дисциплины, Я. Морено.

It is considered in the article the advantages of psychodrama as a method of psychotherapeutic work, submitted author program of optional educational subject «Psychodrama», denoted the main knowledge and skills that the students will achieve, when they master the course. The author also gives a list of basic and subsidiary literature, informational sources.

Key words: psychodrama, discipline program, J. Moreno.

Актуальність. Психодрама – це метод психотерапевтичної роботи, у якому клієнти продовжують і завершують свої дії шляхом театралізації, рольової гри, драматичного самовираження. Психодраматичні прийоми і техніки часто використовуються у груповій психокорекційній роботі, монодрама може використовуватися у психологічному консультуванні. Метод психодрами має багато переваг, зокрема, використовується вербальна і невербальна комунікація, розігрується декілька сцен (спогади про події минулого, незавершені ситуації, внутрішні драми, фантазій, сновидіння, підготовка до ситуацій майбутнього, довільні прояви психічних станів «тут і тепер»), сцени наближені до реальної життєвої ситуації або виводять назовні внутрішні ментальні процеси тощо. Розширює можливості використання психодрами те, що її учасниками можуть бути учасники будь-якого віку і статі, не тільки розумні і освічені, а і малоосвічені і навіть розумово відсталі. Психодрама може бути корисна тим, хто достатньо вмотивований для участі в достатньо складному психічному ритуалі.

Психодрама успішно використовується для роботи з ув'язненими, алкоголіками, наркоманами, осіб із заїканням, дітей з психічними травмами, родинами і людьми, які перебувають у кризовому стані, підлітками, дітьми з аутизмом, людей з анорексією, осіб, які піддалися сексуальному насиллю, онкологічними хворими, невротиками, психотиками, психосоматичними захворюваннями.

Постановка проблеми. Доведена ефективність методу і можливості широкого застосування підняли питання про підготовку студентів напряму підготовки 7.03010301 Практична психологія, галузь знань 0301 Соціально-політичні науки до використання психодрами у майбутній професійній діяльності. Навчання психодрамі на кваліфікаційні рівні «Психодрама практик» і «Психодрама терапевт» здійснюється Асоціацією психодрами в Україні за міжнародними стандартами Психодрама Інституту Європи (PIfE) [1]. Навчання на рівень «Психодрама практик» здійснюється в обсязі 470 годин і здійснюється на комерційній основі. З огляду на запити сучасної освіти нами було розроблено і впроваджене

но у навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького варіативну навчальну дисципліну «Психодрама». Відмітимо, що викладання вказаної дисципліни передбачає базову професійну освіту з психології, науковий ступінь кандидата психологічних наук, кваліфікаційний рівень «Психодрама практик».

Метою нашої статті є ознайомлення читача з програмою вивчення дисципліни «Психодрама», колом знань, умінь та навичок, які отримує студент, який засвоїв курс у повному обсязі.

Виклад основного матеріалу.

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Психодрама» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста галузі знань 0301 Соціально-політичні науки напряму підготовки 7.03010301 Практична психологія.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є психотерапевтичний метод психодрами в індивідуальній і груповій роботі.

Міждисциплінарні зв'язки:

– вивчення дисципліни «Психодрама» передбачає теоретико-методологічні знання з дисциплін «Вікова психологія» стосовно особливостей психіки різних вікових груп; «Соціальна психологія» у галузі психології особистості у соціальних вимірах (проблеми соціалізації, соціальні ролі, соціальний контроль), психології малих груп; основних напрямів «Психології особистості»;

– вивчення дисципліни «Психодрама» стає можливим за умови оволодіння знаннями, вміннями, навичками і методологією дисциплін «Основи психокорекції» і «Основи психологічного консультування»; практичними вміннями з дисципліни «Практикум з групової психокорекції»;

– успішне оволодіння сучасним психотерапевтичним підходом у вирішенні особистісних і групових проблем дозволить студенту бути успішним і конкурентноздатним у майбутній професійній діяльності.

Програма навчальної дисципліни складається з 2 змістових модулів: змістовий модуль 1. Методологія психодрами; змістовий модуль 2. Технологія психодрами.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Психодрама» є ознайомлення студентів з теоретичними засадами психодрами, її базовими поняттями і техніками роботи з різними особистісними і груповими проблемами.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Психодрама» є:

– ознайомлення студентів з підходом Я.Л. Морено до дослідження міжособистісної взаємодії, з психодрамою як психотерапевтичним методом і сферами її застосування у професійній діяльності;

– формування уявлення про основні етапи роботи ведучого, завдання, пов'язані з практичним проведенням психодрами;

– ознайомити з базовими психодраматичними поняттями, техніками і вправами, спрямованими на створення у групі атмосфери довіри і саморозкриття;

– ознайомити з різними стилями і жанрами психодрами;

– надання студентам власного психотерапевтичного «клієнтського» досвіду у вирішенні актуальних проблем, дослідження власних проблем, реалізація потреби у самопізнанні, розвиток спонтанності.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

– історію розвитку психодрами і соціометрії;

– сфери застосування психодрами;

– специфіку, переваги і недоліки психодрами і рольової гри;

– якості тренера, необхідні для успішної роботи з групою;

– найважливіші теоретичні поняття, що стосуються психодрами, рольової гри, групової психотерапії і соціометрії;

– методи роботи з різноманітними проблемами, які виникають у групи і окремих особистостей;

– способи створення і підтримання оптимального рівня взаємодії у групі;

вміти:

– за допомогою конкретних технік, вправ, групових ігор створювати і підтримувати у групі атмосферу безпеки і саморозкриття;

– застосовувати базові техніки роботи з різними особистісними і груповими проблемами на практиці.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 2,5 кредити ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

Змістовий модуль 1. Методологія психодрами.

Тема 1. Психодрама як метод групової психотерапії

Поняття психодрами. Історія зародження. Вплив особистості Я. Морено на створення психодрами. Робота з дітьми, театр спонтанності, групи зустрічей для емігрантів, робота з віденськими повіями, розвиток психодрами в Америці.

Сучасні проблеми психодрами як терапевтичного методу. Способи та умови отримання освіти для ведення драматичних груп. Стандарти освіти. Розвиток психодрами в Україні.

Психодрама та психоаналіз – протиборство і взаємне збагачення.

Форми психодрамотерапії. Психодрама, центрована на протагоністі. Психодрама, центрована на темі. Психодрама, спрямована на групу, центрована на групі.

Імпровізаційна гра. Рольова гра. Ситуаційна гра. Соціодрама.

Ознайомлення з ілюстрацією психодраматичної сесії

Тема 2. Основні поняття психодрами

Поняття «теле» і порівняння його з перенесенням і контрперенесенням в психоаналітичній терапії.

Поняття катарсису, первинність і вторинність катарсису по відношенню до процесу терапії.

Інсайт. Зв'язок катарсису й інсайту, їх відмінності.

Поняття спонтанності і творчості, адекватність і новизна як необхідні умови.

Теорія ролей Я. Морено. Поняття рольової гри, походження «Я» з ролі.

Принципи використання рольових ігор в психотерапії (Д. Кіппер): 1) конкретність опису, аутентичність поведінки, яка розігрується, через принцип «тут і тепер»; 2) максимальне включення і спонтанні описи, трену-

вання в імпровізації; 3) вибіркове посилення (фокусування) – зміна часових параметрів, драматизація, зовнішнє втілення внутрішніх процесів; 4) розширення пізнавальних можливостей – поняття захищеного середовища, новий (корекційний) емоційний досвід, поняття надреальності; 5) пристосування темпоритму навчання до індивідуального, навик стримування; 6) послідовність пов'язаних між собою епізодів.

Тема 3. Структура і інструменти психодраматичного сеансу

Стадії розвитку групи: знайомство, формальне спілкування, ритуали і погладжування, стадія конфронтації і агресії, стадія конструктивної переробки стосунків, стадія інтеграції.

Інструменти психодрами. Сцена. Ведучий психодрами. Протагоніст. Партнери, або допоміжні «Я». Група.

Режисер – керівник психодрами, компетенції режисера. Професійні вимоги, ролі ведучого: аналітик, режисер, терапевт, ведучий (П. Келлерман). Методи роботи ведучого над собою. Особистість ведучого і проблема границь.

Протагоніст – головна дійова особа психодрами, вибір протагоніста.

Фази психодрами. Зміст, завдання кожного етапу.

Фаза розігріву, або Warm(ing)-up. Фаза гри, або фаза дії. Фаза обговорення, або заключна фаза. Рольовий зворотній зв'язок. Ідентифікаційний зворотній зв'язок. Шерінг. Процес-аналіз, його значення для розуміння групових процесів, види процесу аналізу (П. Келлерман).

Часові рамки психодраматичного сеансу.

Види групового супротиву, обумовлені недостатньою довірою: супротив ведучому, методу, групі, темі, процесу.

Прояви супротиву, його функції і методи подолання (за П. Келлерманом).

Тема 4. Практична робота з групою на стадії розігріву.

Фаза розігріву, її завдання, психічний і фізичний розігрів. Особливості використання вправ, ігор, елементів психогімнастики для створення у групі атмосфери довіри і само-розкриття. Розігрів ведучого.

Пряме і непряме представлення, процедура «чекінга».

Соціометричні і ідентифікаційні вправи.

Застосування тематичних вправ у роботі з групою.

Групові ігри: способи організацій і форми проведення.

Процедура вибору протагоніста і підготовка до основної фази роботи.

Тема 5. Робота ведучого на основній фазі і заключній фазі.

Психодрама, центрована на протагоністі, її особливості (організація сценічного простору, деталізація, розігрів, безпосереднє відтворення, вільні асоціації, повернення у минулий досвід).

Дія: сегменти стадії дії, сцена, особливості постановки сцен, ключові й пов'язуючі сцени. Пред'явлення проблеми, корекційна частина, експериментування з альтернативною поведінкою.

Призначення і зняття ролей, дублювання, основні задачі дубля, множинне дублювання, постійний дубль, техніка «бий і біжи».

Дев'ять специфічних технік психодрами: виконання ролі, монолог, діалог, дублювання, репліки в сторону, обмін ролями, техніка порожнього стільця, техніка дзеркала, парадигма технік. Хор.

Спеціальні вправи: всі спиною, прорив, прорив всередину і прорив назовні, коло розради (коло друзів, коло втіхи).

Основний зміст заключного етапу: «зняття ролей», ідентифікаційний зворотній зв'язок, рольовий зворотній зв'язок. Шерінг як форма підтримки протагоніста, правила його проведення.

Тема психодраматичної сесії вільна за запитом студентів.

Змістовий модуль 2. Технологія психодрами.

Тема 6. Психодрамотерапія в аспекті соціометрії.

Історія винаходу соціометрії. Дослідження Я. Морено в коледжі для дівчаток у Хадсоні.

Соціометрія як математичний метод вивчення групових взаємин і процесів. Соціометричні процедури. Сучасні соціометричні тести. Позитивні та негативні вибори. Діади, тріади тощо. Лідери, позитивні та негативні зірки, аутсайтери.

Сучасне застосування соціометрії. Етичні принципи діагностики.

Терапевтичні ефекти відкритої соціометрії. Зв'язок соціометрії і психодрами в концепції Я.Л. Морено.

Психодрамотерапія з позиції моделі соціального атома. Поняття «соціальний атом», «регенерація» соціального атома, «соціальна смерть».

Психодрамотерапія з позиції соціометричного перцептивного тесту.

Тема 7. Соціодрама

Співвідношення соціодрами і психодрами, психодрама як глибинна емоційна хірургія, шадні умови «кімнати одужання» для психодраматичних клієнтів, об'єднання за загально-рольовими проблемам. Підготовка спеціальних акторів для допоміжних ролей. Особливі фактори для проведення соціодрами – складні емоційні проблеми групи, відсутність можливостей стаціонару, група фахівців спостерігачів для супроводу групи.

Актуальні соціодраматичні групи відповідно до культурно-історичних та соціально-економічних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві (для світової практики, у відповідності з українською специфікою).

Позначення тем (сцен) для соціодраматичного розігрування.

Тема 8. Базові і ситуаційні техніки психодрами.

Базові техніки психодрами.

Техніки, пов'язані з універсалією часу: крок у майбутнє, повернення в часі, тест на спонтанність.

Техніки, пов'язані з універсалією реальності: сновидіння, психодраматичний шок, рольові ігри в зміненому стані свідомості.

Практичне відпрацювання базових технік. Форми ситуаційних технік, експромт, адаптація та використання вже існуючого. Популярні і рідкі шляхи введення ситуаційних технік. Цілі ситуаційних технік: діагностичні, експериментальні, демонстраційні. Прототипи ситуаційних технік. Непрямий, прямий, метафоричний і порівняльний засоби.

Тема 9. Психодрама як розширення свідомості.

Додаткова реальність досвіду «Я». Розширення свідомості у відношенні зовнішньої реальності. Розширення свідомості у відношенні внутрішньої реальності.

Сон в психодрамі. Техніка «Сновидіння». Бесіда про кошмари і сновидіння, які тривожать, сновидіння, які повторюються, незрозумілі, але суб'єктивно важливі сновидіння. Розігрів, розігрування сновидіння, розшифрування сновидіння, продовження стану сну, зміна сновидіння, пробудження і обмін почуттями. Протипоказання застосування техніки.

Примирення з інтроєктом. Кататимна психодрама, або психодраматична символдрама.

Чарівний магазин (Magic Shop. Психодраматична «подорож»). Додаткова реальність як досвід «Ти». Досвід «Ти» через обмін ролями. Аксиодрама.

Тема 10. Психодрамотерапія в аспекті теорії ролей

Рольовий розвиток.

Психопатологічні порушення з позиції теорії ролей (модель). Синдроми рольового дефіциту.

Первинна рольова недостатність, або первинний рольовий дефіцит, при порушеннях генетичної схильності. Первинний рольовий дефіцит при затримках розвитку. Ненадійність ролей при первинному рольовому дефіциті.

Ненадійність ролей у нових ситуаціях.

Атрофія ролей і вторинний рольовий дефіцит. Патологічна атрофія ролей. Фізіологічна атрофія ролей. «Зрушення» як зсув дії і реакції на різні рольові рівні.

Приклад маніакального розладу. Приклад делінквентного розладу. Приклад фобічного розладу.

Рольові конфлікти. Інtrarольовий конфлікт. Інтеррольовий конфлікт. Інтраперсональний рольовий конфлікт. Інтерперсональний рольовий конфлікт.

Тема 11. Психодрамотерапія в аспекті динаміки потягів (ваблень).

Гальмування спонтанності. Недолік реальних можливостей.

Неадекватна рольова поведінка. Недостатня рольова дистанція.

Невроз креативності. Параліч потягів.

Тема 12. Застосування психодрами в роботі з дітьми і з хворими людьми.

Практична робота з дітьми методом психодрами.

Інтерпсихічна психодрама в роботі з підлітками і інтерпсихічна соціометрія П. Питцелле. Профілактика агресивної поведінки дітей в дитячому садку і школі.

Особливості застосування в індивідуальній психотерапії з дітьми та підлітками.

Розробка вправ для дитячої психодрами, проведення окремих вправ з дітьми (домашнє завдання), клінічний розбір випадків.

Сімейна психодрама – психодраматичне лікування подружніх проблем (Я.Л. Морено, З.Т. Морено), можливості психодрами в роботі з жертвами насилля (М. Карп, Е. Баністер).

Вияв причин захворювання. Трансгенераційні зв'язки, «синдром річниці», геносоціограма та її практичне використання, аналіз клінічних прикладів, подолання стресу і візуалізація роботи організму.

Сучасний розвиток клінічних рольових ігор. Переваги перед іншими видами терапії. Обмеження та протипоказання застосування рольових ігор у клінічній практиці. Рольові ігри як допоміжна терапія. Перспективи розвитку психодрами та рольової (імітаційної) поведінки.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма навчання					Заочна форма навчання						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Методологія психодрами.												
Тема 1. Психодрама як метод групової психотерапії	5	1			4	7	1			6		
Тема 2. Основні поняття психодрами	5	1			4	7	1			6		

Тема 3. Структура і інструменти психодраматичного сеансу	8	2				6	8	2				6
Тема 4. Практична робота з групою на стадії розігріву.	8		2			6	8		1			6
Тема 5. Робота ведучого на основній фазі і заключній фазі	8		2			6	8		1			6
Разом за змістовим модулем 1	34	4	4			26	36	4	2			30
Модуль 2												
Змістовий модуль 2. Технологія психодрами.												
Тема 6. Психодрамотерапія в аспекті соціометрії	10	2	2			6	7	1				6
Тема 7. Соціодрама	6					6	8					8
Тема 8. Базові і ситуаційні техніки психодрами.	8		2			6	10		2			8
Тема 9. Психодрама як розширення свідомості	7	1	2			4	6					6
Тема 10. Психодрамотерапія в аспекті теорії ролей	11	2	1			8	8	2				6
Тема 11. Психодрамотерапія в аспекті динаміки потягів (ваблень)	6	1	1			4	6					6
Тема 12. Застосування психодрами в роботі з дітьми і з хворими людьми.	8	2				6	9	1				8
Разом за змістовим модулем 2	56	8	8			40	54	4	2			48
Усього годин	90	12	12			66	90	8	4			78

4. Індивідуальні завдання. Складання і захист повідомлення на вказані теми.

1. Історія виникнення психодрами, соціометрії і групової психотерапії, основні етапи розвитку психодраматичного руху.

2. Роль, рольова поведінка, психосоматичні і соматичні ролі за Я.Л. Морено.

3. Вимоги до професійної компетенції і особистісних якостей ведучого, форми роботи над собою.

4. Використання ігор і психогімнастичних вправ в роботі з групою.

5. Проблема супротиву в групі, види супротиву, способи роботи з ними.

6. Феномен переносу, «теле», емпатії в психодраматичній групі.

7. Основні проблемні ситуації, труднощі психодраматичної роботи.

8. Соціометричні і ідентифікаційні процедури в психодрамі, динамічна соціометрія, соціальний атом, його «регенерація» і «смерть».

9. Психодрама, особливості організації і

проведення, основні етапи.

10. Психоаналітично орієнтована психодрама, основні поняття і теорії.

11. Робота з групою на фазі розігріву, завдання, вправи, групові ігри.

12. Надреальність (додаткова реальність) як форма роботи з уявленими ситуаціями в психодрамі.

13. Основні психодраматичні техніки і поняття.

14. Соціометрія як емпірично-орієнтована основа психодрами.

15. Психотерапевтичні принципи і механізми в психодрамі.

16. Вплив особистості Я. Морено на створення психодрами.

17. Психодрама і психоаналіз – протиставлення і взаємне збагачення.

18. Рольова гра в психодрамі.

19. Катарсис і інсайт в психодрамі.

20. Протагоніст и Режисер .

21. Спонтанність и творчість в психодрамі.

22. Основні функціональні ролі в психодрамі.

23. Поняття групової динаміки в психодрамі.

24. Моделювання реальності як терапевтичний принцип психодрами

25. Структура психодраматичного сеансу

26. Шерінг в психодрамі

27. Техніки, пов'язані з універсалією часу.

27. Техніки, пов'язані з універсалією реальності.

28. Дитяча психодрама: особливості застосування в сімейному консультуванні, в індивідуальній психотерапії з дітьми і підлітками.

29. Соціодрама – основні принципи і фактори для проведення соціодрами.

30. Розвиток психодрами в Україні.

5. Методи навчання

Під час вивчення дисципліни використовуються словесні (розповідь, бесіда, пояснення, наочні (демонстрація, ілюстрація) методи навчання, однак, перевага надається практичному методу навчання. На різних етапах вивчення матеріалу, в залежності від міри самостійної пізнавальної діяльності студентів, пояснювально-ілюстративний метод навчання поєднується з частково-пошуковим і проблемним.

6. Методи контролю

Під час вивчення дисципліни використовуються зовнішній контроль викладачем, взаємоконтроль і самоконтроль студентів. Поточний контроль відбувається за рахунок усного взаємоконтролю студентів, тестування (пакет тестів для поточного контролю знань). Періодичний контроль здійснюється письмово згідно модульно-рейтингової системи оцінювання (пакет модульних робіт для періодичного контролю знань студентів), підсумковий контроль – залік. Контроль знань студентів є систематичним, об'єктивним, всебічним і враховує як рівень знань, так і розвиток професійних вмінь студентів.

7. Інформаційні ресурси

1. Журнал «Психодрама і сучасна психотерапія» http://users.i.kiev.ua/~p_gorn/journal/7psy.htm

2. Сайт Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського <http://www.nbuv.gov.ua/>.

3. Журнал практикуючого психолога: науковий журнал http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Chem_Biol/Jpp/texts.html

4. Журнал «Вопросы психологии» <http://www.voppsy.ru/>

5. Наукова Список літератури: на сайті <http://flogiston.ru>, зокрема у бібліотеці сайту <http://flogiston.ru/library>.

6. Сайт повнотекстових версій книг <http://www.koob.ru/>

7. Електронні версії енциклопедій і словників <http://slovari.yandex.ru/>

8. Психологічний сайт psylib.kiev.ua.

9. Сайт Киевской ассоциации психодрамы http://psychodrama.kiev.ua/?page_id=45

10. Сайт групповой и индивидуальной терапии, психодрамы <http://www.pshodrama.ru/>

11. Освітній портал «Психологія і соціальна робота» <http://www.spf.kemsu.ru/portal/rcc.shtml>

12. Сайт «Дитячий психолог» <http://www.childpsy.ru>

8. Рекомендована Список літератури: до курсу.

Базова

1. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму / Э. Барц; пер. с нем. – М.: Класс, 1997. – 144 с.

2. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П.Ф. Келлерман; пер. с англ. – М.: Класс, 1998. – 240 с.

3. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц; пер. с нем. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 352 с.

5. Марино Р.Ф. История Доктора: Джей Л. Морено – создатель психодрамы, социометрии и групповой психотерапии / Р.Ф. Марино; пер. с англ. – М.: Класс, 2001. – 224 с.

6. Морено Я Л. Психодрама / Я.Л. Морено; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

7. Ментс М. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр / М. Ментс. – СПб.: Питер, 2001. – С. 6-58.

8. Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса, М. Карп; пер. с англ. – М.: Класс, 1997. – 288 с.

9. Шутценбергер А. Опыт применения психодрамы при лечении раковых больных / А. Шутценбергер // Вопросы психологи. – № 5. – 1990.
10. Холмс П. Внутренний мир снаружи. Теория объектных отношений и психодрама / П. Холмс; пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 288 с.
Допоміжна
1. Айхингер А. Детская психодрама в индивидуальной и семейной психотерапии в детском саду и школе / А. Айхингер, В. Холл; пер. с нем. – М.: Генезис, 2005. – 336 с.
2. Айхингер А. Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхингер, В. Холл; пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 256 с.
3. Бедненко Г.Б. Смысл мифа и мифодрама / Г.Б. Бедненко // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 3. – с. 3–10.
4. Бедненко Г.Б. Архетип кузнеца в аккадо-шумерской мифологии / Г.Б. Бедненко, С. Шмайдман // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 3.
5. Блатнер Г. А. Психодрама, ролевая игра, методы действия: в 2-х ч. / Г.А. Блатнер. – Пермь, 1993. – Ч. 1. – 88 с.; Ч. 2. – 107 с.
6. Блатнер А. Теоретические основы психодрамы / А. Блатнер // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 4. – с. 4–14
7. Гайслер Ф. Социодрама – общественно-политическая игра / Ф. Гайслер // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 4(5). – С. 42–44.
8. Гайслер Ф. Обмен ролями с врагом: мореновская социодрама работает с темой насилия и праворадикализма. / Ф. Гайслер, Ф. Гёрман // Психодрама и современная психотерапия. М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
9. Горностай П.П. Личность и время: творчество, как переживание / П.П. Горностай // Психодрама и современная психотерапия. К., – 2003. – № 4.
10. Гринберг И.А. Психодрама и групповой процесс. / И.А. Гринберг, Я.Л. Морено // Психодрама и современная психотерапия.
11. Гундербайло Ю.Д., Скнар О.Н. Опыт групповой работы с образом «Амазонка». / Ю.Д. Гундербайло, О.Н. Скнар // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 3.
12. Золотовицкий Р.А. Социальная драма и социодрама – туда и обратно (предисловие редактора). / Р.А. Золотовицкий // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 1, С. 22–35.
13. Золотовицкий Р.А. Социодрама: новое дыхание. / Р.А. Золотовицкий // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4.
14. «Играть по-русски». Психодрама в России: истории, смыслы, символы / сост. Е. В. Лопухина, Е. Л. Михайлова. – М.: Класс, 2003. – 320 с.
15. Келлерман П.Ф. Социодрама. / П.Ф. Келлерман // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4.
16. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. / Д. Киппер; пер. с англ. – М.: Класс, 1993. – 222 с.
17. Климова Е. Психодраматические Этюды-Элементы-Эскизы-Экспромты в работе с маленькими детьми. // Психодрама и современная психотерапия.
18. Кукиер Р. Психодрама человечества. Действительно ли это утопия? // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 29–42.
19. Михайлова Е. Л. «Я у себя одна», или Веретено Василисы. / Е.Л. Михайлова. – М.: Класс, 2003. – 320 с.
20. Мишурова С.М. Ролевые игры с «детьми войны». / С.М. Мишурова // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4(5). – С. 34–41.
21. Монодрама: Исцеляющая встреча. От психодрамы к индивидуальной терапии / Под ред. Б. Эрлахер-Фаркас, К. Йорда. – К.: Ника-Центр, Эльга, 2004. – 292 с.
22. Морено Я.Л. Ведение дублера: Морено и Достоевский / Я.Л. Морено // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 4.
23. Морено Я.Л. Дж. Театр спонтанности. / Я.Л. Морено; пер с англ. – Красноярск: Фонд Мент. Здоровья, 1993. – 125 с.
24. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. / Я.Л. Морено; пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2001. – 384 с.
25. Огороднов Л.М. Психология валькирии: Ролевой анализ мифа о Брюнхильд. /

Л.М. Огороднов // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 3.

26. Павлов К.В. О вреде «Психодрамы». / К.В. Павлов // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 3.

27. Ромек В.Г. Морено – Фестиваль – 2004: Встреча вместо отчуждения. / В.Г. Ромек // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 3.

28. Ромек Е.А. Музыка и психодрама. / Е.А. Ромек // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 3.

29. Роменский М.В. "Хождение в народ": Пример разрешения конфликта в «полевой» ситуации методами социодрамы. / М.В. Роменский // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4.

30. Смольникова С.О. Культурологический анализ детской игры: поиск психотерапевтического ресурса. / С.О. Смольникова // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 3.

Висновки. Запропонований формат вивчення основ психодрами ефективно впроваджено у практику роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Невід'ємним компонентом викладання курсу є практична робота методом психодрами за запитом студента або групи, спрямована на самопізнання, саморозвиток і подолання особистісних проблем. Автор буде вдячний за коментарі і поради щодо подальшого удосконалення програми (roa-1984@yandex.ru). Запрошуємо до співробітництва.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Сайт асоціації психодрами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychodrama.kiev.ua>
2. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П.Ф. Келлерман; пер. с англ. – М.: Класс, 1998. – 240 с.
3. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц; пер. с нем. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 352 с.
4. Морено Я Л. Психодрама / Я.Л. Морено; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ПТНЗ

У статті розглянуто питання використання активних методів навчання при формуванні соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ. Проаналізовано використання методів ситуаційної вправи, критичних випадків. Розглянуто впровадження в навчальний процес кейс-методу, тренінгу, баскет-методу.

Ключові слова: компетентність, активні методи, кейс-метод, баскет-метод, тренінг.

В статье рассмотрены вопросы использования активных методов обучения в формировании социально-правовой компетентности будущих квалифицированных рабочих ПТУЗ. Проанализировано использование метода ситуационного упражнения, критических случаев. Рассмотрено внедрение в учебный процесс кейс-метода, тренинга, баскет-метода.

Ключевые слова: компетентность, активные методы, кейс-метод, баскет-метод, тренинг.

The article deals with the use of active learning methods in forming social and legal competence of future qualified workers of vocational schools. The analysis is given to the using the methods of case studies, critical cases. It is considered the introducing a case method, training, basket method in the educational process.

Key words: competence, active methods, case method, basket method, training.

Актуальність статті. Нова парадигма розвитку людства в умовах постіндустріального суспільства на перший план висуває не нагромадження матеріальних благ, а розвиток людського потенціалу у формі знань, інтелектуальних здібностей і практичних навичок. Цій вимозі сьогодні цілком відповідає компетентнісний підхід до освіти як концептуальна основа освітньої політики, адже лише освіта, базуючись на компетентнісному підході в змозі забезпечити конкурентоспроможний рівень фахівця, його професійну мобільність завдяки: самостійності суб'єкта в процесі професійної діяльності, під час вирішення проблем; відображенню особистісних якостей фахівця, його ціннісно-емоційної характеристики; посиленню практичної орієнтованості освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання; випереджальній і неперервній якості освіти.

Постановка проблеми. Звернення уваги науковців до формування професійної компетентності зумовлено потребою: «надати моло-

дій людині елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці» (В. Кремень) [5, с. 6], «підвищенням соціальної активності, конкурентоспроможності й мобільності майбутніх фахівців» [10, с. 10].

У зв'язку з цим виникає гостра потреба звернення до питання соціально-правової компетентності, як однієї основної базової компетентності майбутнього кваліфікованого робітника професійно-технічного навчального закладу, на основі демократичних перетворень, що втілюють в собі гуманістичні ідеї, загальнолюдські та національні цінності.

На відміну від традиційної тріади «знання-уміння-навички» компетентнісний підхід передбачає розгляд установок щодо всіх елементів професійної діяльності. Установка – це готовність, схильність особистості, забезпечує стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності в безперервно змінюються ситуаціях [16, с. 92].

З цього випливає, що перехід до компетентнісного підходу вимагає зміни всіх складових навчального процесу: змісту, методів контролю та методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Методи навчання виступають як засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і учнів та направлені на оволодіння вміннями і навиками, а також на виховання і розвиток особистості. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А.А. Вербицького, В.Ф. Комарова, В.І. Лозової, А.М. Смолкіна та ін. [2, 4, 6, 14].

Викладачу професійної школи необхідно раціонально використовувати такі методи навчання, які б забезпечили підготовку кваліфікованих кадрів, конкурентних на ринку праці. Одне з можливих напрямків зміни методів навчання при переході до компетентнісного підходу – використання активних методів навчання у навчальному процесі. Активні методи навчання поділені в залежності від направленості на формування системи знань і оволодіння вміннями і навиками на імітаційні та не імітаційні [13, с. 152, 14, с. 34].

Неімітаційні методи використовують під час мотивації пізнавальної діяльності; повідомлення навчальної інформації; формування і вдосконалення професійних умінь і навичок. До таких методів належить проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія, пошукова лабораторна робота, стажування на робочому місці, програмоване навчання, проблемна лекція, випускна робота.

Імітаційні методи базуються на імітації професійної діяльності. Вони в свою чергу поділяються: по-перше, на імітаційно-ігрові, до яких належить лекція із запланованими помилками, лекція удвох, проблемна лекція, творче завдання, лекція прес-конференція, лекція-дискусія, лекція-бесіда тощо; ігрові ситуації – дискусійні заняття, рольові, театралізовані ігри; дидактична або навчальна гра – ігрова ситуація, де є правила, жорстка система оцінювання, передбачений порядок дій, регламент; ділові ігри; по-друге, на імітаційно-неігрові, до яких віднесемо аналіз конкретних ситуацій, рішення ситуаційних завдань, аналіз виробничих ситуацій, аналіз конфліктів, проблемних ситуацій,

аукціон ідей, імітаційні вправи, диспути, мозкова атака, опорні сигнали, взаємоопитування [13, с. 152; 17, с. 353].

Як зазначає науковець Василь Ягупов, – «сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання), в першу чергу, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок й умінь нестандартного вирішення певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування» [17, с. 352]. Методами стимулювання обов'язку й відповідальності Н.Є. Мосейчук називає такі методи як: роз'яснення значимості учня; пред'явлення навчальних вимог; заохочення й осудження в учінні [8].

Вибір методів навчання обумовлений визначеними педагогічними умовами, які ми об'єднали за напрямками: *організаційні* (дидактична мета заняття, рівень мотивації навчання; особливості методики викладання конкретної навчальної дисципліни); *змістовні* (зміст навчального матеріалу; кількість і складність навчального матеріалу; тип і структура заняття); *психологічні* (рівень підготовленості учнів; їх вікові і індивідуальні особливості, склад навчальної групи; взаємовідносини між викладачами і учнями). З врахуванням названих педагогічних умов викладач самостійно приймає рішення про вибір конкретних методів і технологій навчання.

Звернемо увагу на ситуаційний метод, у виборі якого головну роль відіграє ситуація. Він застосовується тоді, коли жоден з відомих ізольованих методів не дає можливості швидко й ефективно досягти накреслених завдань у конкретних умовах. За складом ситуаційний метод комбінується з багатьох шляхів і способів. У ньому переплітаються традиційні та нові шляхи, способи, ідеї. Метод дозволяє обирати нестандартні рішення, тому його й називають нестандартним, творчим. Вважають, що саме ситуаційним методом досягли значних успіхів у навчанні, вихованні і розвитку школярів відомі педагоги-новатори В.Ф. Шаталов, Є.М. Ільїн, М.П. Гузик, І.П. Волков, С.М. Лисенкова та ін. [8].

При формуванні соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ звернемося до ситуаційного методу та проілюструємо його структурні складові на прикладі засвоєння питання «Правомірність дій керівника при переведенні працівників на іншу роботу» [12, с. 30]. Зазначимо, що ситуаційна вправа – це комплексний опис ситуації, в якому ми виділяємо низку, на нашу думку, взаємопов'язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, мотиваційних тощо. Межі між цими компонентами не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну [9, с. 30]. Проаналізуємо складові ситуаційної вправи.

Пізнавальна складова ситуаційної вправи – це передусім фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання учнів певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з життя. з ними пов'язані понятійні структури – ситуаційна вправа змушує оперувати точною професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначними і зрозумілими для учнів та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та прийнятті рішень стосовно ситуації, що аналізується. Візьмемо для прикладу таку ситуацію «За відсутності цементу, необхідного для виконання будівельних робіт, робітники змушені простоювати. Роботодавець перевів будівельників до іншого об'єкту без згоди працівників. Вони були переведені терміном на: а) 1 місяць; б) 2 місяці; в) 2 тижні; г) 4 тижні 2 дні» [12, с. 32].

Понятійною складовою тут є те, що учні мають за допомогою викладача визначити та охарактеризувати поняття, ключові терміни, що є базовими у змісті пізнавальної складової. Це допоможе учням підійти до ключового питання: «Що змусило роботодавця перейти до таких дій, які є причини?». Ключовими словами в даній ситуаційній вправі є «простий», «згода працівників», «терміни».

Дидактично-правова складова структури ситуаційної вправи головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації. Як активного методу навчання – суспільна складова ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зістав-

лення різних позицій, яка відбувається у формі колективної дискусії, можемо застосувати «мозковий штурм».

Мотиваційна складова поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає учня до пошуку шляхів розв'язання проблеми. Наприклад, «На які терміни має право перевести роботодавець працівників на інше місце роботи в разі простою?», «Чи потрібна згода працівників?» [9, с. 32]. Така постановка питання спонукає майбутніх кваліфікованих робітників до пошуку шляхів правового розв'язання проблеми (мотиваційна складова).

Суспільну складову ситуаційної вправи ми можемо представити у формі колективної дискусії, в ході якої було з'ясовано, що згідно ст. 34 КЗпП України, простій – це зупинення роботи, викликаний відсутністю організаційних або технічних умов, необхідних для виконання роботи, невідворотною силою або іншими обставинами. У разі простою працівники можуть бути переведені за їх згодою з урахуванням спеціальності і кваліфікації на іншу роботу на тому ж підприємстві, в установі, організації на весь час простою або на інше підприємство, в установу, організацію, але в тій самій місцевості на строк до одного місяця [12, с. 30].

Після аналізу ситуації, учні мають надати відповідь на запитання: «Чи правомірні були дії роботодавця щодо робітників?»

Також можемо запропонувати учням метод аналізу критичних випадків. Це метод докладного розгляду якоїсь однієї події з метою усвідомлення досвіду, формулювання висновків та планування дій, які можуть дати позитивні зміни на майбутнє. Для такого аналізу учасники повинні мати певні базові знання за темою обговорення, аби легко наводити приклади і формулювати ідеї під час виконання вправи для обговорення може запропонувати керівник або сама група в процесі мозкового штурму. Особливості проведення аналізу критичних випадків полягають у наступному: а) учасники працюють у складі малих груп; б) учасникам надається стислий опис події; в) мала група обговорює подію, відповідаючи на запитання на кшталт того, як можна було б запобігти настанню цієї події; г) як можна було б вплинути

на її перебіг, щоб отримати інший результат; д) які додаткові знання або навички були потрібні, щоб забезпечити інший результат; е) чому ця подія здійснилася саме в такому вигляді, а не в іншому?

Для прикладу візьмемо моделювання ситуації під час вивчення предмета «Основи трудового права»: «Ознайомтеся зі статтею 199 КЗпП та дайте відповідь на запитання, чи знаєте Ви випадки розірвання трудового договору з неповнолітнім, якщо так, то за яких обставин це відбувалося. Змодельуйте цю ситуацію; працюючи в групах, змодельуйте ситуацію та дайте відповідь на запитання (Проведіть міні-інтерв'ю з батьками або членами Вашої родини та обговоріть його за такими питаннями: Який робочий час їм встановлено? Коли вони востаннє перебували у основній щорічній відпустці, скільки вона тривала? Чи доводилося їм користуватися іншими видами відпусток, якими саме? Чи залучалися до виконання роботи під час відпустки, за яких обставин?») [11; 12].

Під час проведення з майбутніми кваліфікованими робітниками позакласної роботи та вивчення дисциплін правового циклу можемо використовувати кейс-метод. Цінність цього методу полягає в тому, що він відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. Перш, ніж запропонувати кейс до використання під час вивчення навчальних дисциплін та розробляти кейс, необхідно розібратися, що він може дати корисного при його використанні в ході вивчення предмету, на яку він аудиторію розрахований та чи готова ця аудиторія до роботи з кейсом. Одними з важливих навичок, які розвиває метод кейсу є комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів та ін.). Кейс розвиває володіння здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях: учні діляться своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто вчать один у одного, слухають один одного, намагаються точніше висловлювати свої думки [15]. Порядок роботи за кейс-методом можемо поділити на такі види

роботи: індивідуальна (знайомство з ситуацією; вироблення проблем; узагальнення матеріалу; аналіз інформації); *групова* (уточнення проблем та їх ієрархії; формування альтернативного рішення; складання переліку переваг, недоліків; оцінка альтернатив); *індивідуальна та групова* (використання альтернатив та презентація матеріалу). Робота за кейсом має певні переваги та недоліки, а саме, позитивним є те, що кожний учасник має можливість співставити свою точку зору з думками інших учасників; проблеми, що розглядаються є актуальними та пов'язані з професійним досвідом учасників; високий ступінь залучення до активного обговорення. Недоліком є те, що незадовільно організоване обговорення може потребувати занадто багато часу та не отримати бажаного результату, якщо учасники не володіють необхідними знаннями та досвідом. Також недоліком виступає високий рівень вимог до кваліфікації викладача [1, с. 14].

Крізь призму зазначеного, цілком правомірно стверджувати, що кейс-метод навчання учнів пошуку та використання знань в умовах реальної динамічної ситуації, розвиває діалектичне та критичне правове мислення, сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу [9, с. 65].

Розв'язання професійного комунікативного кейсу передбачає необхідність спільного вирішення завдань та пошук рішень спільного досягнення мети в груповій діяльності [3, с. 140].

Оптимальні можливості для розвитку правового мислення і правових умінь мають ігрові технології, зокрема, *ділові професійно-дидактичні ігри*, які розглядаються нами як своєрідна репетиція майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на її правові аспекти, тобто процес вироблення й ухвалення рішень для конкретної ситуації під час поетапного уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить та виробляється у ході гри і водночас як сучасний метод інтерактивного навчання [9, с. 64]. При засвоєнні навчального матеріалу предмета «Основи трудового права» викладач пропонує учням *ділову професійно-дидактичну гру*, центром якої є професійне завдання з області майбутньої професії: а) Створіть фірму одного напрямку; б) працюючи в групі, скла-

дідь бюджет фірми, наберіть працівників, сплануйте роботу на перспективу; в) презентуйте результати роботи групи одна одній і поставте низку запитань, які вказують на здорову конкуренцію фірм; г) у підсумку визначте, яка з фірм виявилася кращою і чому; д) як виявилася конкуренція у вашій роботі? ж) як виявилася солідарність у вашій роботі? з) як співвідносяться конкуренція і солідарність у житті?

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності під час засвоєння навчального матеріалу предмета «Основи трудового права», викладач пропонує учням ситуацію, яка може бути змодельована в ігровій формі: *по-перше*, ознайомтеся зі статтею 140 Кодексу законів про працю; *по-друге*, висловіть своє ставлення до порушників дисципліни у бригаді, команді під час виконання певної роботи, доручень в училищі, на виробництві; *по-третє*, змодельуйте цю ситуацію в ігровій формі [12, с. 31].

Підводячи підсумок вище зазначеного, можемо констатувати, що перенесення навичок та моделей поведінки, засвоєних у ході рольових ігор, у практику роботи залежить від того, наскільки повно та правильно змодельовані ситуації, які з'являються у професійній діяльності учасників, а також від того, наскільки переконливими для учасників та спостерігачів були результати гри і наступного обговорювання [1, с. 14]. А також, продовжуючи думки російських науковців (Т. Ломакіної, М. Сергєвої), зазначаємо, що організаційно-діяльнісна гра передбачає найбільшу активність учнів на занятті в порівнянні з розглянутими раніше методами, але планувати проведення заняття методом організаційно-діяльної гри слід в тих випадках, у яких учні мають достатньо високий рівень знань, і хоча б первинні вміння і навички при вирішенні прикладних задач, інакше заняття не досягне своєї мети, а в деяких випадках призведе окремих учнів до думки про нездатність засвоїти дане питання або до своєї особистої нікчемності в обраній професії [7, с. 165].

Для професійного розвитку та формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників можна рекомендувати *баскет-метод* (англ. «in basket test») – розбір ділових паперів), метод прийняття рішень

керівником на основі отриманої кореспонденції. Цей метод передбачає імітацію ситуацій, які часто зустрічаються у роботі керівника. Учаснику пропонується виступити у ролі керівника, якому необхідно терміново розібрати ділові папери, що накопичилися (запити, листи, службові та доповідні записки, телефонограми, факси тощо) і прийняти по кожному рішення. Завдання можна ускладнити, включивши телефонні дзвінки, візити, незаплановані зустрічі тощо.

Для прикладу можемо проілюструвати баскет-метод при вивченні дисциплін правового циклу в професійно-технічному навчальному закладі. Користуючись зразками написання заяви, учні пишуть свої заяви: «Про визнання незаконним наказу про накладення дисциплінарного стягнення», «Про прийняття на роботу з виконанням роботи вдома», «Про надання творчої відпустки», «Про надання відгулів за раніше відпрацьований час», «Про прийняття на роботу» та інші і подають їх учням «керівникам» (їх може бути по кількості поданих заяв) [12, с. 58]. «Керівники» мають проаналізувати кожен документ, упорядкувати всю інформацію, виявити найбільш суттєву інформацію і на базі такого аналізу прийняти рішення та підготувати відповідні документи протягом певного часу (відповісти чи проігнорувати, що саме, як і в якому порядку відповісти). Після виконання завдання всі так звані «керівники» описують механізм прийняття рішення, обґрунтовують його, показують, до яких наслідків може привести. Викладач, даючи оцінку виконаній роботі, відзначає можливі альтернативні рішення.

Баскет-метод розвиває аналітичні здібності і дозволяє оцінити можливості працювати з інформацією, систематизувати її за ступенем важливості, пріоритетності, терміновості, уміння приймати рішення.

При проведенні тренінгів з майбутніми кваліфікованими робітниками ПТНЗ ми використовували різноманітні методи та техніки активного навчання: ділові, рольові та імітаційні ігри, мозковий штурм. Для закріплення ефективних результатів тренінгу члени групи мають пройти через всі фази тренінгу, які ми сформували в таблиці:

Отримання практичного досвіду	Вибираються важливі практичні проблеми, конкретні ситуації	аналіз контекстних ситуацій, групове рішення проблем, рольові ігри, робота в малих групах
Осмислення досвіду	Аналіз наявного практичного досвіду та інформації, отриманої в першій фазі навчання	обговорення в малих групах та групові дискусії, індивідуальні виступи учасників, звіт про роботу малих груп
Узагальнення досвіду	Підводяться підсумки дискусій, інтерпретуються результати, отримані в другій фазі, відбувається кристалізація нових знань	узагальнюючі групові дискусії, підсумковий огляд або міні-лекція
Практичне застосування нових знань	Закріплюються в ході виконання практичних завдань; встановлюються зв'язки між новими знаннями і вимогами робочих ситуацій	складання плану дій, дискусії, виїзні практичні заняття

Наприкінці тренінгу обов'язково, на нашу думку, має проводитися рефлексія: • Що найбільше сподобалося впродовж навчання? • Що здалося найбільш важким? • Як Ви зможете застосувати отримані знання та навички в реальному житті, безпосередньо на Вашому робочому місці? • Що Вам хочеться відразу ж спробувати застосувати при спілкуванні, на робочому місці? • Що може завадити Вам це зробити? • Чи зможете Ви після навчання краще виконувати свої робочі завдання? • Якщо б Ви самостійно приймали рішення про Вашу роботу, що Ви тепер зробили б по-іншому (і як саме)? • У яких уміннях і навичках Ви б хотіли більше попрактикуватися? • Які питання залишилися для Вас невирішеними?

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що активні методи навчання, перш за все, направлені на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності. Вони створюють необхідні умови: для формування і закріплення професійних знань, умінь та навичок; для розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтуватися у новій ситуації; знаходити підходи до вирішення

проблеми; встановлення ділових контактів із аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця.

Застосування викладачами активних методів у навчальному процесі професійно-технічного навчального закладу сприятиме подоланню стереотипів, виробленню нових підходів до професійної ситуації, розвитку творчого мислення майбутніх кваліфікованих робітників.

Запровадження активних методів у навчальний процес надасть можливості підвищити емоційний відгук учнів на процес пізнання, посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню; сприятимуть розвитку творчих здібностей учнів, усного мовлення; формувати вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору, активують мислення тощо.

Подальші дослідження формування соціально-правової компетентності передбачають впровадження методів активного навчання в навчально-виховний процес підготовки майбутніх кваліфікованих робітників професійно-технічного навчального закладу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Інтерактивні форми навчання у системі професійного розвитку бібліотечних працівників: методика та рекомендації з використання / Харк. держ. наук. б-ка ім. В. Г. Короленка; [уклад. Г. Д. Ковальчук]. – Х., 2012. – 38 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ / А. А. Вербицкий. – М., 1993. – 215 с.
3. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірн. статей. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23(26). – С. 140.

4. Комаров В.Ф. Управленческие и митационные игры и АСУ/ В.Ф. Комаров. – Новосибирск: Наука, 1979. – 234 с.
5. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти [Текст] / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – № 45 – С. 6–7.
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків: «РІЦНІТ», ХДПУ, 2000. – 175 с.
7. Ломакина Т.Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – М.: Наука, 2008. – 331 с.
8. Мойсеюк Н.С. Суть і зміст методів навчання. Педагогіка [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: http://pidruchniki.ws/16650214/pedagogika/sut_zmist_metodiv_navchannya
9. Пріма Д.А. Формування правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у процесі магістерської підготовки: 13.00.02. дис. ... канд. пед. наук: / Д.А. Пріма. – Черкаси, 2013. – 252с.
10. Радкевич В.О. Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади / науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доповідей звітної науково-практичної конференції (м.Київ, 29 – 31 березня 2010р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – ПТТО НАПН України, 2010. – 172с.
11. Розіна Н.В. Нове в трудовому законодавстві про працю. Хрестоматія Н. В. Розіна. – Київ: Видавництво «Інститут ПТТО НАПН України», 2013. – 43с.
12. Розіна Н.В. Основи трудового права: навчальний посібник / Н.В. Розіна. – Київ: Видавництво «Інститут ПТТО НАПН України», 2012. – 96с.
13. Сергеева М. Сучасні підходи реалізації технології «Навчальна фірма» в умовах безперервної економічної освіти. П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева: матеріали V міжнародн. наук. конф.: у 2х т. – Т.2: Проблеми і досвід удосконалення професійної освіти в сучасних умовах / за ред. Н.Г. Ничкало, В.Д. Будака, М.Б. Яковлевої. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомилинського, 2011. – 378с.
14. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
15. Стаченко О.В. Визначення готовності навчальної групи до використання кейсметоду в ході виробничого навчання за спеціальністю «Технологія виробів легкої промисловості» / О.В. Стаченко, Л.М. Рябчиков // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірн. наук. праць [Електронний ресурс] – режим доступу до статті: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2012_3435/12sovlip.pdf
16. Шестак М.В. Компетентнісний підхід у неперервній професійній освіті / М.В.Шестак // Право та освіта. – 2006. – № 6. – С. 90 – 98.
17. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560с.

Рокосовик Н. В.

старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу

Карпатського інституту підприємництва

ВНЗ «Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто питання дослідження особливостей організації навчальних програм підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії. Проаналізовано умови прийому, особливості структури програм, зміст, їх модульність, комбінаторність, можливість отримати освіту різного рівня залежно від обсягу опанованого матеріалу та кількості набраних кредитів.

Ключові слова: дистанційне навчання, магістр педагогіки, навчальні програми, Велика Британія.

В статье рассмотрены вопросы исследования особенностей организации учебных программ подготовки магистров педагогики средствами дистанционного обучения в университетах Великобритании. Проанализированы условия приема, особенности структуры программ, их содержание, модульность, комбинаторность, возможность получить образование разного уровня в зависимости от объема усвоенного материала и набранных кредитов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, магистр педагогики, учебная программа, Великобритания.

The article deals with the peculiarities of programs of training Masters of Education by distance in universities of Great Britain. The following peculiarities are analyzed: application requirements, peculiarities of program structure, its contents, modular and combination nature, the possibility to get a certificate, diploma or master degree depending on the amount of modules covered and credits gained.

Key words: distance learning, Master of Education, programs of study, Great Britain.

Останні десятиріччя характеризуються істотними змінами в освіті, що зумовлено всебічним розвитком інформаційного суспільства. Освіта не є винятком, завдяки інноваціям обсяг і структура знань постійно змінюються. Таким чином актуальним стає гасло – навчання впродовж життя (lifelong learning). Суттєво допомогу щодо реалізації даного завдання надає дистанційна освіта, яка сприяє реалізації світової концепції безперервної освіти, надаючи можливість вільному доступу електронного навчання, без територіального обмеження. Актуальним стали питання підготовки вчителів дистанційно.

Однак, унаслідок недостатньої поінформованості про існуючі можливості професійної підготовки вчителів за дистанційною формою навчання в постіндустріальних країнах світу, глибина та ефективність практичних перетворень потребують інтенсифікації.

З цієї точки зору доцільно розглянути досвід Великої Британії щодо розвитку дистан-

ційної підготовки вчителів та впровадження його в систему дистанційної підготовки вчителів України.

Тому **актуальним**, на наш погляд, є вивчення педагогічного досвіду дистанційної підготовки магістрів педагогіки в університетах Великої Британії, яка є світовим лідером із надання освітніх послуг засобами дистанційного навчання. Особливостям дистанційного навчання в університетах Великої Британії присвячено багато робіт вітчизняних та зарубіжних фахівців, проте невирішеною залишається **проблема** підготовки магістрів педагогіки засобами ДН.

Мета статті – розглянути особливості програм підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії.

Особливою рисою сучасної зарубіжної вищої освіти є диференціація процесу прийому студентів у вигляді «відкритої», «конкурсної» та «вибіркової» форм. *Відкритий* прийом

передбачає мінімальні вимоги до абітурієнтів – наявність документа про успішну повну середню освіту. *Конкурсний* прийом проводиться з метою формування «елітарних груп студентів», котрі готові до науково-дослідної роботи, та практикується у приватних і дослідницьких університетах. Вибірковий прийом передбачає навчання студентів за спеціальними програмами. Зокрема, у Великій Британії *відкритий прийом* здійснюється на основі «Загального свідоцтва про отримання освіти підвищеного рівня» та результатів співбесіди (інтерв'ю), конкурсний прийом – за умов успішного складання двох іспитів підвищеного рівня та п'яти іспитів загального рівня, вибірковий (або селективний) прийом студентів має місце в університетських коледжах вільних мистецтв та спеціалізованих факультетах, де відбирають студентів для навчання по програмам підвищеного рівня.

Стосовно магістерських програм, прийом відбувається за наявності сертифікату/ диплому про вищу освіту у галузі педагогіки (рівень 4–6 за національною рамкою кваліфікацій) та обов'язкового місця роботи для застосування на практиці отриманого теоретичного знання (наприклад, Абердінський університет [5]). В багатьох випадках однією із базових вимог для прийому на навчання за магістерською програмою є або наявність диплому/ сертифікату додипломного рівня (Undergraduate level, рівня 4–6 за національною рамкою кваліфікацій), або наявність щонайменше двох років досвіду у необхідній сфері (наприклад, Батський університет [4]). Для деяких університетів (наприклад, для Грінвічського університету [3]) достатньо лише диплому чи сертифікату про освіту додипломного рівня (Undergraduate level).

Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у зарубіжних університетах є усталеним для отримання диплому вчителя чи академічного ступеню. Зокрема, у Великій Британії підготовка бакалаврів педагогіки передбачає опанування основного навчального курсу (25% навчального часу) – двох навчальних дисциплін (для майбутніх вчителів старшої середньої школи) та трьох дисциплін (для вчителів початкової школи); за-

гальнонаукового циклу – студент відповідно до майбутньої спеціалізації обирає 6–8 дисциплін академічного циклу (англійська мова, математика, фізика, хімія, географія, історія, предмети художнього та практичного напрямку), що опановує протягом перших двох років; педагогічного циклу (25% навчального часу): теорія і практика навчання, історія і філософія педагогіки, психологія навчання, порівняльна педагогіка, структура управління навчальними закладами, проблеми змісту освіти, методи дослідження та статистики; однорічний курс (36 тижнів) та дворічне професійне навчання протягом 32 тижнів останнього року навчання (25% загального навчального часу). Бакалаврська підготовка передбачає вивчення загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін (60% – обов'язкові дисципліни, 20% – курси за вибором, 20% – факультативи). Для отримання ступеню бакалавра необхідно набрати 120–140 залікових одиниць. Для 80% студентів бакалаврська ступінь є кінцевою у системі вищої освіти. Підготовка магістрів передбачає вивчення 60% дисциплін спеціального циклу, коли 25–35% навчального часу відводиться на психолого-педагогічний цикл та педагогічну практику (240 годин). Визначальним є запровадження інтегративних курсів. Для отримання ступеню магістра необхідно набрати 30 залікових одиниць на базі отриманого ступеню бакалавру і відповідно за наявності вже набраних бакалаврських 120–140 залікових одиниць.

Деякі університети (наприклад, Батський [4]) пропонують за певним одним напрямом підготовки можливість отримати сертифікат, диплом чи кваліфікацію магістра (рівень 7 за національною рамкою кваліфікацій) залежно від опанованих модулів і відповідної кількості кредитів. Так, у Батському пропонують студентам дистанційної форми навчання за напрямом «Педагогіка» гнучку систему отримання певного рівня освіти залежно від кількості кредитів та кількості обов'язкових модулів: 30 кредитів для отримання сертифікату (максимально – 3 роки); 60 кредитів – для отримання диплому (4 роки); 90 кредитів (обов'язковими є написання дис-

ертації/ магістерської роботи (30 кредитів), вивчення усіх основних модулів, серед яких модуль «Дослідницькі методи у педагогіці» є обов'язковим, а також 3х вибірових модулів (загалом 60 кредитів за вивчення 5 модулів по 12 кредитів кожен) – для отримання кваліфікації магістра гуманітарних наук у галузі педагогіки.

Проте, більшість магістерських програм розраховані на отримання 180 залікових кредитів. Ілюстративним в даному випадку є приклад Абердінського університету [5], який пропонує студентам дистанційної форми навчання за напрямом «Педагогічні дослідження» гнучку систему отримання певного рівня освіти залежно від кількості кредитів та кількості обов'язкових модулів (беручи до уваги, що кожний модуль – 15-30 кредитів залежно від ступені обов'язковості, а дисертація чи проект на базі практики – 60): 60 кредитів для отримання сертифікату (максимально – 3 роки); 120 кредитів – для отримання диплому (4 роки); 180 кредитів (обов'язковими є написання дисертації/ магістерської роботи, вивчення усіх обов'язкових модулів, а також кількох вибірових модулів) – для отримання кваліфікації магістра педагогіки.

Аналіз та порівняння програм підготовки фахівців дистанційними засобами та очно дозволив виокремити ще одну особливість таких програм: їх змістову ідентичність.

Одним із перших та провідних університетів, що пропонують дистанційну форму навчання педагогів є Лестерський університет (University of Leicester). На прикладі Лестерського університету проаналізуємо магістерську програму підготовки магістра гуманітарних наук у галузі міжнародної освіти (MA International Education) за дистанційною та очною формою навчання [6]. Обидві програми мають однакові вступні вимоги, цілі самої програми, зміст: для отримання ступеня магістра необхідно опанувати 2 обов'язкові модулі (Сучасні питання міжнародної освіти; Вступ до методів педагогічного дослідження), а також обрати один із вибірових модулів відповідно до обраної спеціалізації (Педагогіка; Інновація і реформи). Відмінностями програм є дещо ширше коло вибірових модулів в

межах дистанційної програми (крім вказаних вибірових модулів є ще модуль «Інклюзивність та спеціальні освітні потреби»), а також методи викладання і оцінювання. В умовах очного навчання модулі опановуються під час очних семінарів, практичних занять, тренінгів із використанням онлайн репозитарію навчальних матеріалів та університетської бібліотеки і включає незалежне дослідження, що проводиться студентами, результат оцінюється шляхом написання письмових завдань, представлення презентацій, а також написання дисертації обсягом 15 000 – 20 000 слів. В умовах дистанційного навчання оцінювання рівня опанування базових і вибірових модулів відбувається через поєднання письмових завдань, постерів (представлених у віртуальній галереї), усних презентацій (записаних і представлених у вигляді подкастів) та електронного портфоліо, також пропонується вести рефлексивний журнал роздумів (не оцінюється) для демонстрації прогресу у процесі формування освітнього дослідника. У Лестерському університеті гнучкість цієї програми виявляється в тому, що студент може змінювати форму навчання (дистанційна чи очна) протягом навчання, адже зміст навчального плану підготовки за вище вказаним ОКР ідентичний для студентів очної, заочної чи дистанційної форми.

Також в результаті дослідження було виявлено, що структура навчальних програм охоплює такі компоненти: *курс основного предмета*, який є аналогом спеціальної підготовки в українських ВНЗ; *загальноосвітній курс*, спрямований на основні предмети Національного навчального плану шкільної освіти, який в основному відповідає гуманітарному, соціально-економічному і природничо-науковому циклам у вітчизняних навчальних планах; *педагогічний курс*, який можна порівняти з професійним (психолого-педагогічним) циклом дисциплін у підготовці майбутнього вчителя в Україні; *практика в школі*.

Як показав аналіз, у середовищі академічної спільноти Великої Британії точаться гострі суперечки щодо побудови основного курсу, який охоплює: вивчення англійської мови, математики, природничих наук та ін-

формаційно-комунікаційні технології. Пропонується побороти академізм у вивченні цих предметів, надавши їм професійного спрямування за рахунок введення методик викладання, яскравих прикладів педагогічної майстерності, конструювання різних видів діяльності тощо.

Третім компонентом навчальних програм є інтегрований педагогічний курс, який в основному містить три розділи: 1) принципи виховання й освіти; 2) педагогічна психологія і розвиток дитини; 3) соціальні аспекти освіти. Розділи деталізуються шляхом виділення наскрізних тем, таких наприклад, як: соціальне середовище дітей (сім'я, школа, церква, клуб); функції школи в суспільстві; підготовка дітей до життя в суспільстві; освіта щодо здорового способу життя; проблеми росту і розвитку дитини тощо.

Четвертий компонент – педагогічна практика – регламентуються Стандартами: в чотирирічних програмах передбачається 30 тижнів шкільної практики, в трирічних – не менше 24 тижнів, в однорічних на базі бакалавра гуманітарних або природничих наук – не менше 18 тижнів.

Отже, важливо відмітити *модульність організації змісту програми підготовки фахівців у британських університетах*. Із метою переорієнтації підготовки (перенесенням центру підготовки з коледжу до школи), забезпечення її демократичності та ефективності відповідно до нових вимог, навчальні плани та програми будуються за модульним принципом.

Основні ознаки побудови навчальних планів і програм за модульним принципом такі:

- плани та програми підготовки зорієнтовані на розвиток самостійної діяльності студента, який формує власну програму навчання відповідно до своїх здібностей та інтересів;
- гнучкий навчальний план дає змогу студентові в разі необхідності обрати іншу галузь поглибленого вивчення відповідно до професійних інтересів, враховуючи попит на спеціалістів даного профілю;
- навчальний план передбачає два рівні – звичайний (ordinary) та підвищений

(advanced), залежно від здібностей студента, включаючи широкі або вузькоспеціалізовані курси підготовки;

- навчальний план не передбачає повторення засвоєного матеріалу, увага зосереджується на накопиченні нових знань;

- навчальний план складається з директивної (інваріантної) частини, а також варіативної – залежно від специфіки дисциплін спеціалізації [1, с. 103-104].

Інколи спостерігається така картина: навчальний план включає невелику кількість модулів (5-6, із них останній – написання магістерської роботи), але модулі великі за обсягом і опанування кожного із них розраховано на цілий семестр або опанування наступного стає можливим лише за умов вивчення попереднього або навчання ділиться на певні етапи, кожен з яких включає 1 обов'язковий модуль і один вибірковий. У Грінвічському [3] університеті весь курс навчання за магістерською програмою розбитий на 3 етапи:

- 1) обов'язковий модуль «Договірне незалежне дослідження» (30 кредитів), а також один вибірковий модуль (30 кредитів);
- 2) обов'язковий модуль «Навички дослідження» (30 кредитів), а також один вибірковий модуль (30 кредитів);
- 3) дослідницький проект / дисертація (60 кредитів).

В університеті Дербі [7] програма дистанційного навчання для отримання кваліфікації магістр гуманітарних наук у галузі педагогіки розбита на модулі, вивчення яких прив'язане до певного триместру, регламентується кінцевими строками складання і передбачає опанування 3 базових обов'язкових модулів, один з яких є незалежне дослідження / написання дисертації, а також 4 вибіркових модулів із окремо поданого переліку вибіркових модулів.

Модулі спроектовані для студентів-магістрантів, які мають певний досвід роботи, а зміст модулів стосується їх професійної сфери діяльності: даний вхідний матеріал представляє відповідні теми, підходи, теорії, підкріплені завданнями, а далі студенти представляють свій автентичний досвід викладання мови, окремі труднощі виносяться на

загальне обговорення (завдяки участі у дискусійних форумах онлайн, де приймають участь як вітчизняні студенти, так і студенти з-за кордону) та шукається правильний вихід, а сам автентичний досвід значно збагачує зміст самого модуля.

Як бачимо, модульні плани та програми більше зорієнтовані на індивідуалізацію та змістову диференціацію завдань навчання. За цим принципом будується процес ефективного (effective) навчання студента у вищому навчальному закладі.

Крім того, модульність дозволяє певним чином комбінувати спеціалізації і отримувати такі рівні ступенів (на прикладі Даремського університету) [2]: базовий ступінь (1 базовий предмет) (Single Honours); сумісний ступінь (2 сумісні предмети) (Joint Honours); базовий ступінь із другорядними предметами (Single Honours with subsidiary subjects); базовий ступінь із окремо визначеними другорядними предметами (Single Honours with a named subsidiary subject). Кожна програма на отримання такого ступеня передбачає вибір модулів із багатьох предметів, але обов'язковими є шість модулів на рік протягом навчання за такою програмою. Але, обираючи модулі, слід взяти до уваги, який вибір модулів пропонує для поєднання базовий ступінь та вибір відкритих модулів, сумісних із базовим ступенем (список відкритих модулів університет формує окремо), а також можливість змінити програму підготовки відповідно до новообраних модулів [2].

Прикладом таких комбінованих програм на отримання ступеня є магістр гуманітарних наук у галузі педагогіки (MA Education) в університеті Дербі (University of Derby). Отримання ступеня магістра може передувати сертифікат про вищу освіту (рівень 7 за національною рамкою кваліфікацій). Для отримання базового ступеню необхідно засвоїти 3 обов'язкові модулі (незалежне дослідження, майстерня академічного досвіду, доказова практика) та модулі на вибір із запропонованих, залежно від спеціалізації, що комбінується:

1) Інтеграція із спеціальністю «Англійська для тих, хто розмовляє іншою мовою»: Принципи викладання англійської мови; Вивчення мови: теорія і практика;

2) Інтеграція із спеціальністю «Керівництво та менеджмент»: Якість, керівництво та менеджмент; Розвиток навичок керівництва;

3) Інтеграція із спеціальністю «Міжнародні перспективи»: Порівняльна педагогіка; ефективне міжнародне спілкування [7].

Більшість модулів Даремського університету та університету Дербі надаються засобами ДН, причому як для студентів очної форми навчання, так і для тих, хто навчається повністю дистанційно, на бакалаврському та магістерському рівнях. Окремо взяті модулі та програми у цілому відповідають вимогам і показникам, зазначеним у третьому розділі документу Агентства із забезпечення якості освіти «Код якості для вищої освіти Великої Британії» [8], що свідчить про постійну модернізацію змісту модулів та програм у цілому. Крім того, університети виокремлюють ряд джерел із вільним доступом для викладацького складу.

Модульність організації навчальних програм та їх комбінаторність дозволяє крім обов'язкових та вибіркових курсів залучати до програмного загалу зовнішні ресурси у вигляді масових відкритих освітніх курсів, які за останні кілька років стають все популярнішими завдяки ґрунтовному змісту, доступній інформації, відомим професорам-авторам таких курсів. Такі масові відкриті дистанційні курси можуть існувати як здорова альтернатива загалом дистанційній освіті (адже курси відкриті для всіх бажаючих і безкоштовні), а також як органічне доповнення традиційних дистанційних програм підготовки із широким спектром додаткової до основної програми інформації для тих, хто бажає поглибити свої знання. Останні (тобто масові відкриті дистанційні курси) вважаємо перспективами подальших наукових пошуків.

Таким чином, наведені особливості програм підготовки магістрів педагогіки засобами ДН та особливості організації такого навчання є актуальним прикладом для організації аналогічного досвіду в українських ВНЗ і свідчать про дієвість системи підготовки магістрів педагогіки засобами ДН на практиці, а не на папері та вступних лозунгах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валентина Михайлівна Базуріна. – Ж., 2006. – 234 с.
2. Durham University prospectus. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dur.ac.uk/learningandteaching.handbook/3/3.9/3.9.1/>.
3. MA Education Prospectus. University of Greenwich. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.gre.ac.uk/study/courses/pg/eduge/ed>. – Заголовок з екрану.
4. MA Education (Learning and Teaching) Prospectus. University of Bath. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bath.ac.uk/education/postgraduate/ways-of-studying/distance-learning/>. – Заголовок з екрану.
5. MA Education Prospectus. University of Aberdeen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.abdn.ac.uk/registry/calendar/pgdisplay.php?ID=1517>. – Заголовок з екрану.
6. MA Education (International Education) Prospectus. University of Leicester. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.le.ac.uk/study/postgrad/taught-campus/education/internationalma>. – Заголовок з екрану.
7. MA Education Prospectus. University of Derby. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.derby.ac.uk/online/course/education-ma#MAEducation>. – Заголовок з екрану.
8. Quality Code. QAA. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/QualityCode-ChapterB3.pdf

Соцька І. В.

аспірант

Київського інституту соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України,

практичний психолог

Херсонського академічного ліцею імені О. В. Мішукова Херсонської міської ради

при Херсонському державному університеті

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КЕЙСОВОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ

У статті розглянуто питання дослідження соціально-психологічної адаптації молодих вчителів, особливостей формування готовності до вирішення професійних задач. Описано яким чином можна сформулювати готовність за допомогою активних технологій соціально-психологічного тренінгу, в тому числі за допомогою такої технології навчання як «кейс-стаді».

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, молоді вчителі, готовність до вирішення професійних задач, метод кейсів.

В статье рассмотрены вопросы исследования социально-психологической адаптации молодых учителей, особенностей формирования готовности к решению профессиональных задач. Описано, каким образом можно сформировать готовность к решению профессиональных задач при помощи активных технологий социально-психологического тренинга, в том числе при помощи такой технологии обучения как «кейс-стади».

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, молодые учителя, готовность к решению профессиональных задач, метод кейсов.

The article discusses research questions of social and psychological adaptation of young teachers, how to create a readiness to solve professional problems. The author describes how the case method (case-study) can prepare young teachers to his work.

Key words: social and psychological adaptation of young teachers, readiness to solve professional problems, method of cases (case-study).

Актуальність статті. Сучасне суспільство досить динамічне. Змінюється не тільки економічна ситуація, а й цінності, пріоритети, мотиви на основі яких люди будують свої стосунки. Помітно зростають соціальні вимоги до професійної діяльності. Зокрема до вчителя та до школи.

Вимоги до професіоналізму педагога завжди були високими, а в наш час, в період активної модернізації освіти вони зростають ще більше. Наявність диплома про вищу освіту є необхідною, проте недостатньою умовою для становлення професіоналізму вчителя. Сутність процесу професійного становлення заключається у вдосконаленні особистісних та професійних якостей педагога, підвищенні рівня знань, вмінь та професійних компетентностей, які так необхідні для виконання педагогічної діяльності.

Для молодого фахівця входження в нове професійне середовище супроводжується високою емоційною напругою, що потребує мобілізації всіх внутрішніх ресурсів. У зв'язку з чим, період соціально-психологічної адаптації молодого фахівця може розтягнутися на невизначений термін. Вирішити цю задачу можна якщо створити гнучку та мобільну систему підтримки молодого вчителя, задачею якої було би оптимізація процесу професійного становлення, формування мотивації до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації.

Актуальність теми зумовлена потребою держави в кваліфікованих молодих спеціалістах. Проте, з іншого боку, спостерігається достатньо велика плінність кадрів серед молодих вчителів. Так, більше 30% молодих

педагогів залишає місце роботи вже в перший рік своєї педагогічної діяльності. Для з'ясування причин уходу молодих вчителів із сфери освіти доцільним є вивчення проблеми їхньої професійної адаптації.

Постановка проблеми. Можна сказати, що в освіті продовжується криза, яка виражається в наступному: з одного боку, учні все менше зацікавлені школою та уходять в альтернативні сфери діяльності – комп'ютерних іграх, Інтернеті та розвагах; з іншого боку – рівень затребуваності педагогічних спеціальностей стрімко спадає, а педагоги виступають однією із уразливих категорій з точки зору психологічного здоров'я, осмисленості власної діяльності та ступеню соціального сприйняття. Тому, як проблему, можна відмітити скорочення кількості молодих вчителів з кожним роком та значну плінність кадрів саме цієї категорії вчителів.

Метою даної статі стало не тільки опис вивчення актуального стану сучасного молодого вчителя і школи, але й намітити певну Програму, із застосування активних технологій, а серед них методу кейсів, що сприяла б формуванню готовності молодого вчителя до умов роботи, підвищенню ефективності роботи педагогів. Ми, в своєму дослідженні, зупинилися більш детально на особливостях переживання періоду адаптації молодих вчителів, що працюють із старшокласниками. Адже, саме у роботі із старшими класами є певний ряд труднощів з якими стикається молодий вчитель на початку роботи.

Виклад основного матеріалу. В більшості шкіл, на практиці, «Школа молодого вчителя», як специфічна форма роботи з молодими педагогами, основною задачею якої є забезпечення ефективності входження в професійну діяльність та супроводження молодого вчителя в період адаптації та вироблення власного індивідуального стилю діяльності існує досить формально. Тенденцією є те, що молоді фахівці просто перенаправляються до методистів в методичні кабінети, або до інших колег. А в ряді випадків молодий вчитель лишається сам на сам зі своїми проблемами, потребами, переживаннями.

Саме проблема формування індивідуального стилю педагогічної взаємодії постає пе-

ред молодим спеціалістом після закінчення ВНЗ, коли виникає необхідність освоєння трудової діяльності, яка буде основою його подальшого професійного вдосконалення. Адже старі форми спілкування та взаємодії, якими користувалися студенти-випускники не завжди є ефективними для педагогічної діяльності, а нові ще не сформовані. Особливого значення набуває адаптація молодого спеціаліста у контексті роботи із старшокласниками, що зумовлено невеликою віковою різницею та «нерівністю статусів» (соціальних ролей).

Тому, за таких умов, особливо актуальною є підтримка молодих вчителів та входження у нове професійне середовище. Специфіку професійної адаптації вчителів вивчали С.В. Овдей, В.А. Семиченко, О.Г. Солодухова, Н.О. Чайкіна.

Новизна нашого наукового дослідження полягає в тому, що сприяння соціально-психологічній адаптації молодого вчителя можливе через створення проекту (моделі) підтримки молодого спеціаліста для покращення соціально-психологічної адаптації, що допоможе побудувати власні гнучкі стратегії адаптації та сформувати власний професійний стиль діяльності.

У пошуках моделі готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної професійної діяльності ми виходили з того, що готовність – це не тільки передумова, але й результат діяльності. У структуру готовності входять не будь-які знання, а фонд діючих знань; не будь-які властивості особистості, не набір психічних функцій, а лише ті, які забезпечують відповідно до діяльності найбільшу продуктивність.

В рамках нашого дослідження було проведено групові глибинні інтерв'ю. Метою яких стало: вивчення особливостей проживання молодими вчителями, які працюють із старшокласниками періоду адаптації до нових умов діяльності, особливостей їхніх переживань, обмежень, думок, що виникають у цей період, потреб та мотивів, розузгодженість між очікуваннями та реальним станом речей, особливостей переживання труднощів та складних ситуацій, що виникають в їхній професійній діяльності. Отримані дані було

узагальнено, проаналізовано та положено в основу Програми соціально-психологічної адаптації молодих вчителів до умов роботи. А складні ситуації, про які розповідали молоді педагоги були покладені в основу кейсів. Одним з елементів Програми адаптації став соціально-психологічний тренінг організований за модульним принципом.

Серед різноманітних форм і методів роботи з молодими вчителями в рамках проведення соціально-психологічного тренінгу вдалим методом для навчання та здобуття навичок професійної діяльності є метод кейсу (від англ. «case-study»). Цей метод припускає вирішення проблемних ситуацій, що можуть виникати в професійній діяльності. Вперше застосований у Гарвардській бізнес-школі.

Методика навчання за допомогою кейсів вдало використовується в західній освіті у вищій школі. На теренах нашої освіти останнім часом впроваджуються кейс-технології у практиці підготовки топ-менеджерів. Це так звані бізнес-кейси, які пройшли значний шлях розвитку і вдосконалення, були сформовані вимоги до кейсу та визначено особливості організації навчання за допомогою цього методу [3, с. 237].

Так, у порівнянні із традиційними методами підготовки (лекції, вправи, інформаційні повідомлення і т.п.), метод кейсів дає можливість передати знання і сформувати необхідні професійні навички.

Перевага методу кейсів в тому, що він є конкретним щодо навчання певним професійним навичкам, які необхідні для вирішення професійних задач які безпосередньо пов'язані з діяльністю певної людини, а значить і її потребами, мотивами, намірами, цілями. За допомогою цієї методичної розробки молодий фахівець включається в роботу та «прирощує» свій досвід. Людина, яка вирішила кейс переходить на новий рівень професіоналізації. Тобто, цей кейс – це досвід, з яким молодий вчитель буде йти надалі в своїй професійній діяльності, і потрапляючи в схожі ситуації, він вже буде готов до їхнього розв'язання. Треба відмітити що в тренінгу який є досить ефективною формою роботи для формування навичок, все ж таке може від-

буватися наступне – молодий фахівець може приймати участь у вправах на відпрацювання певних навичок, іграх, слухати інформаційні повідомлення, але все ж таки, інформація може залишатися зовнішньою для учасника, так як відсутня функція переносу. А кейс, з однієї сторони забезпечує функцію переносу всіх мікронавичок, які надаються у тренінгу, а з іншого, якщо кейс-стаді розглядається як самостійна форма навчання, то це є перетворення досвіду. Навіть, якщо кейс розв'язаний невдало, то під час розбору групою причин невдач на рівні модерowanego обговорення, (коли аналізувалися такі питання як: чому невдало? Які були помилки? Що заважало? Що не враховано?) або при вдалому розв'язанні ситуації (Що саме допомогло вирішити? Що сприяло в цьому? На які власні якості спиралися?) людина починає рефлексувати себе в діяльності та таким чином формується готовність до вирішення професійних задач. А це означає, що у навчанні за допомогою кейсів формується специфічна здатність, яка необхідна для виконання конкретної дії, в конкретній предметній області, що включає вузькоспеціалізовані знання, особливого роду предметні навички та способи мислення.

Якщо описувати загальну картину технології кейс-стаді, то вона виглядає наступним чином: на першому етапі збираються конкретні ситуації, що виникають у реальному житті працівника та викликають труднощі у професійній діяльності; наступним кроком, розробляється модель певної конкретної ситуації (за певними правилами). В цю модель необхідно закласти ті практичні знання та навички, які необхідно закріпити, «вирішуючи» цей кейс. Під час «програвання» цього кейсу в групі людина відчуває на практиці, які методи в неї спрацьовують, а які ні, і до чого це призводить у реальній ситуації. Ведучий-модератор спрямовує обговорення вирішеного кейсу. Його основна задача підтримувати дискусію – обговорення в групі що вийшло вдало, а чого не вистачило чи хотілося б змінити, фіксує відповіді, генерує питання.

Необхідно зауважити, що такий підхід до формування готовності є досить актуальним та дієвим, має власні переваги. Адже, в сучас-

ному освітньому просторі постійно зростає кількість знань, умінь і навичок якими повинен володіти вчитель, що прийшов працювати у школу для успішного виконання професійних обов'язків. А професійна діяльність молодих вчителів пов'язана не тільки із володінням базовими знаннями із дисципліни що викладає вчитель, а й загальними знаннями та знаннями суміжними із професійною сферою. Все це означає, що молодий вчитель, що прийшов працювати у школу повинен орієнтуватися у проблемному полі.

Таким чином, ми вважаємо, більш ефективним буде не «давати» готові знання молодому спеціалісту, а створити таке середовище, коли ці знання будуть вироблятися за принципом «тут і зараз», спільно з іншими. Тому, необхідно запропонувати саме таку процедуру, коли молодий вчитель не просто отримує нові знання, а набуває чуттєвий досвід у розв'язанні проблемних ситуацій, що можуть виникати і його діяльності, набуває навички професійної діяльності, в нього виробиться власний індивідуальний спосіб діяльності. Реалізувати це на практиці можна за допомогою технології навчання на основі методів кейсів.

Таким чином, в рамках тренінгу, кейс є інтегральним елементом, який дозволяє всі напрацьовані в ході тренінгу за допомогою різноманітних форм роботи мікронавички застосувати на конкретній ситуації (розв'язати кейс). Тобто, істотно приростити досвід, сформувати потенціал готовності до вирішення подібного роду задач. Саме тому, метод кейсів дозволяє сформувати професійний досвід, розвивати професійну компетентність та формувати готовність до вирішення задач професійної діяльності у молодого спеціаліста.

Отже, розроблений підхід забезпечує здатність працювати у професійній системі «людина-людина», здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, долати та гнучко реагувати на проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності.

Висновки. Отже, в даній статті ми описали проблему пов'язану із соціально-психологічною адаптацією молодого фахівця, також розглянули особливості застосування такої методології як фокус-групове дослідження в рамках розробки комплексної Програми соціально-психологічної адаптації для молодих вчителів метою якої є формування готовності до вирішення професійних задач. Проаналізували як може бути організоване дослідження соціально-психологічної адаптації молодого спеціаліста і для чого можна використовувати фокус-груповий аналіз в рамках даної теми.

Варто ще раз відмітити, що для того, щоб уникнути відчуття нав'язаного, агресії, знецінення, яке часто виникає у вчителів, а особливо молодих, коли вони не розуміють доцільність інновацій, не бачать цінності, маючи, на разі, власні першочергові актуальні, іноді незадоволені, потреби, важливо сформувати особливий стан готовності вчителів до запропонованого підходу. Тому, робити це доцільніше не через нав'язані форми навчання (семінари, лекції), а через актуалізацію потрібного стану педагогів. Через певну систему заходів, в результаті яких вчитель буде готовий та відчуватиме потребу спробувати вирішити завдання по-іншому. А для цього доцільним є вивчення особливостей переживань, турбот, побоювань, потреб сучасного вчителя. І тільки виходячи з його потреб можна створити таку Програму, яка б сприяла і розвитку вчителя, і учня, і гуманізації освіти в цілому.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: методичний посібник / [В.П.Казміренко, З.Ф.Сіверс, В.М. Духневич та ін.]; за ред. В.П.Казміренка. – К.: Міленіум, 2011. – 268 с.
2. Белановский С.А. Метод фокус-груп / С.А. Белановский. – М.: Магистр, 1996. – 272 с.
3. Духневич В.М. Прикладні питання технології підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів для спілкування: методичні рекомендації / В.М. Духневич; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2014. – 84 с.

Ставицький О. О.

доктор психологічних наук, професор кафедри психології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'ячука

ВІКОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЇ КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ

Стаття присвячена психологічному аналізу вікових особливостей у встановленні комплексу гандикапу у людей з особливими потребами. У статті уточнюється поняття «гандикапізм», як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних та розкривається категорія «комплекс гандикапу». Представлені результати емпіричного дослідження проявів комплексу гандикапу, отримані за авторським опитником, який пройшов стандартизацію та апробацію. При визначенні особливостей прояву комплексу гандикапу в осіб різного віку встановлено, що він проявляється більшою мірою у молодих людей та осіб похилого віку, в яких вираженими є депресивні стани з приводу наявності інвалідизуючого дефекту, підвищена тривожність та страх майбутнього, в той час, як у респондентів середнього віку ці показники виражені значно менше.

Ключові слова: соціум, інвалідизований, комплекс гандикапу, страх, відраза, депресія, тривога, самоізоляція, відраза до себе, неприйняття себе.

Статья посвящена психологическому анализу возрастных особенностей в становлении комплекса гандикапа у людей с ограниченными возможностями. В статье уточняется понятие «гандикапизм», как общественное явление, которое актуализируется за счет негативных представлений об инвалидах и раскрывается категория «комплекс гандикапа». Представлены результаты эмпирического исследования проявлений комплекса гандикапа, полученные по авторскому опроснику, который прошел стандартизацию и апробацию. При определении особенностей проявления комплекса гандикапа у лиц разного возраста установлено, что он проявляется в большей степени у молодых и пожилых людей, у которых выраженными являются депрессивные состояния по поводу наличия инвалидизирующего дефекта, повышенная тревожность и страх будущего, в то время, как у респондентов среднего возраста эти показатели выражены значительно меньше.

Ключевые слова: социум, инвалидизированные, комплекс гандикапа, страх, отвращение, депрессия, тревога, самоизоляция, отвращение к себе, неприятие себя.

The article is dedicated to the psychological analysis of age-old features to establish complex of handicap for people with the special necessities. A concept "handicap" is specified in the article, as the public phenomenon that actualized due to negative ideas about disabled people and revealed the category of "complex handicap". The presented results of empiric research displays complex Handicap received by the author respondent that passed standardization and approbation. At determination of features display of handicap complex it is different age set for persons, that he shows up in a greater degree for young people and persons years old, in that expressed are depressions concerning the presence of disabled defect, increase anxiety and fear of the future, while at the respondents of middle age these indexes are expressed far fewer.

Key words: society, disabled, complex of handicap, fear, disgust, depression, alarm, self-isolation, disgust for itself, non-acceptance of itself.

Постановка наукової проблеми та її значення. Щороку кількість інвалідизованих в Україні зростає. Станом на 1 січня 2014 року в нашій державі 2,8 млн. осіб мають інвалідність, це складає 6,1% від загальної чисельності населення [1]. Це було ще рік тому, а сьогодні збільшення інвалідизованих в Україні стрімко зростає у зв'язку із військовими діями: крім фізичного каліцтва, понад 80% учасників АТО отримують посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Зростання чисель-

ності неповносправної частини населення стає проблемою державного рівня.

За критерієм «інвалід – здоровий» суспільство розділилось на дві великі групи. Характер відносин між ними є доволі складним та неоднозначним: з однієї сторони наявність фізичної вади викликає у більшій частині населення співпереживання, повагу за мужність, самопожертву, з іншої – інвалідизуючий тілесний недолік супроводжується появою ПТСР і, відповідно, психічний розлад

«відштовхує», створює психологічний бар'єр між інвалідизованою та здоровою частинами соціуму.

Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упреджень та деструктивних установок, особливо небезпечним є гандикапізм, який характеризується негативним ставленням до інвалідизованих людей.

У психологічній науці чимало уваги приділялось питанню інвалідності (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Л.Й. Вассерман, Т. Парсонс, В.В. Радаєв, О.І. Шкаратан, О.Р. Ярська-Смірнова та ін.), росту інвалідизації населення, дослідженню соціально-економічних причин, механізмів та факторів, які детермінують цю проблему. Водночас психологія гандикапізму у вітчизняній науковій традиції залишається не розробленою ні в теоретичній, ні в практичній, прикладній площині.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Д.Л. Ветліб [2] у «Енциклопедії психології» (Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауэрбах (A. Auerbach)) поняття «гандикапізм» тлумачить як заботони стосовно осіб з відхиленнями від норми, тобто воно стає різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так й у прихованих, латентних формах.

Погоджуємось із цією думкою та «гандикапізм», трактуємо як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості та виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), які функціонують за рахунок архетипів [3].

Мета та завдання статті полягають у з'ясуванні психологічних особливостей у перебігу комплексу гандикапу в неповносправних різного віку, що, в подальшому, дозволить диференційовано підійти до питання попередження та корекції виникнення цього комплексу.

Методи та методики. З метою емпіричного вивчення рівня сформованості комплексу гандикапу в інвалідизованій частині населення, ми створили, стандартизували та

апробували опитник [4]. Методика дозволяє визначити, які особливості перебігу комплексу гандикапу характерні інвалідизованим різних вікових груп. Аналізу піддали показники за 7 шкалами у розрізі трьох рівнів: високий, середній, низький. Дослідження проводили у п'яти областях України з 2008 по 2010 роки. Вибірка відповідала всім вимогам для визнання її репрезентативною. Чисельність її складала 1200 осіб.

Всіх респондентів ми розподілили на три вікові категорії: 18–29 років, 30–59 років та 60 і більше років. Віковий розподіл обумовлений загальноновизнаними (Блонський П.П., Виготський Л.С., Ельконін Д.Б., Еріксон Е., Колберг Л., Костюк Г.С., Петровський А.В. та багато інших) спільними соціально-психологічними характеристиками таких вікових груп: молоді люди, люди середнього та старшого (похилого) віку.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Представлення результатів розпочнемо з аналізу високого рівня показників психологічних особливостей прояву комплексу гандикапу в інвалідизованих людей (див рис. 1).

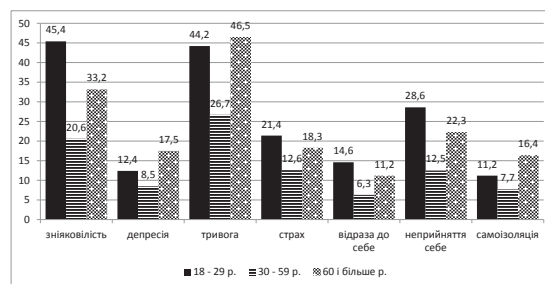


Рис. 1. Прояв високого рівня комплексу гандикапу в інвалідизованих (%)

За шкалою «Зніяковілість» високі показники спостерігаються у 45,4% молодих людей та 35,3% людей похилого віку. Такі респонденти почувають себе невпевнено, відчувають дискомфорт та тривогу через наявність інвалідизуючого дефекту, сприймають себе неадекватно, вважаючи гіршими за здорових людей. Серед осіб середнього віку виявлено менше людей (20,6%), яким притаманна невпевненість при взаємодії із соціумом.

Результати за шкалою «Депресія», що вказують на її високий рівень переважають

у респондентів похилого віку (17,5%), які підвладні впливу негативних емоцій, часто переживають фрустрацію та страждають від депресивних станів. Вони вважають, що попереду їх не чекає нічого хорошого, з песимізмом дивляться в майбутнє, бачать там тільки біль та страждання.

Деяко нижчі показники (12,4%) спостерігаються в молоді. Такі респонденти сприймають себе як неповноцінних людей, не здатних до самореалізації. Вони вважають, що не зможуть бути щасливими, вибудувати своє життя так, як би їм хотілося через наявність вади, тому часто впадають в депресію, страждають від переважаючих астеничних емоцій.

Ще нижчий показник (8,5%) притаманний особам середнього віку, які страждають від того, що не бачать шляхів для самореалізації, обмежені впливом функціонального дефекту, не знають, як підвищити рівень свого життя.

За шкалою «Тривога» високий рівень переважає у пенсіонерів (46,5%) та молоді (44,2%). Такі досліджувані почувають себе невпевнено при взаємодії з оточуючими, сприймають себе як неповноцінну особистість, очікують неприйняття та негативного ставлення з боку соціуму. Високі показники в меншій мірі виражені в осіб середнього віку (26,7%), яким властива невпевненість в собі, переживання щодо своєї відторгнутості, нездатності влитися в соціум, бути включеним у групові види діяльності.

Показники за шкалою «Страх», що вказують на її високий рівень проявляються більшою мірою в молоді (21,4%). Вони страждають від нав'язливого страху взаємодії зі здоровим суспільством, бояться бути неприйнятими, відторгнутими. Занепокоєння в них викликає очікування насмішок з боку здорових людей, підкреслення неповноцінності оптанта. Практично не відрізняється від попереднього показник оптантів похилого віку (18,3%). Такі досліджувані відчувають страх перед майбутнім, боязнь бути тягарем для близьких людей. Деяко нижчий показник (12,6%) спостерігається в оптантів середнього віку, де страх викликають думки про майбутнє, можливість розвитку хвороби, цілковите позбавлення працездатності.

За шкалою «Відраза до себе» високий рівень проявляється у 14,6% молоді. Оптанти демонструють неприйняття себе, відсутність самоповаги, нездатність побачити свої позитивні риси та можливості для самореалізації. Серед респондентів похилого віку виявлено 11,2% осіб яким властиве негативне самоставлення. Вони акцентують увагу лише на власних недоліках та слабких сторонах, знаходяться в пригніченому стані та не здатні адекватно оцінити власну особистість. Ще нижчий показник (6,3%), отриманий у досліджуваних середнього віку, які демонструють низьку самоповагу, нездатність побачити свої позитивні риси.

Показники за шкалою «Неприйняття себе», які вказують на її високий рівень є більш вираженими у молодих людей (28,6%) та осіб похилого віку (22,3%). Їм властива низька самооцінка, схильність недооцінювати власні переваги та позитивні риси, неадекватне самоставлення. Деяко нижчий показник (12,5%) спостерігається у респондентів середнього віку, які демонструють недостатній рівень самоповаги та аутосимпатії, зосереджені на власних недоліках.

Результати, отримані за шкалою «Самоізоляція», які вказують на її високий рівень притаманні 16,4% пенсіонерам, яким властива схильність обмежувати свої контакти, замикатися в собі. Вони не хочуть спілкуватися з широким колом осіб, оскільки страждають від заниженої самооцінки та відчуття неповноцінності. Серед молодих людей виявлено 11,2% досліджуваних, які прагнуть до самоізоляції та самотності тому, що бояться бути неприйнятими в здоровому соціумі, остерігаються насмішок та зневаги з боку оточуючих. Деяко нижчий показник (7,7%) отриманий в осіб середнього віку, які прагнуть усамітнення, оскільки вважають, що для них немає такої сфери, в якій вони змогли б себе проявити та самореалізуватися.

Подальший аналіз результатів дослідження продовжимо характеристикою середнього рівня прояву психологічних особливостей комплексу гандикапу в інвалідизованих людей (див рис. 2).

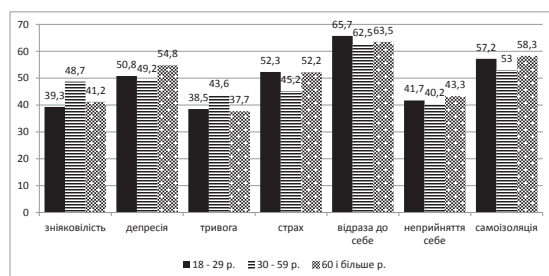


Рис. 2. Прояв середнього рівня комплексу гандикапу в інвалідизованих (%)

Показники середнього рівня прояву властиві інвалідизованим людям практично за всіма шкалами (від 37,7% за шкалою «Тривога» до 65,7% за шкалою «Відраза до себе»). Відсоткові показники досить суттєві, тому вважати їх нормою не можна. Тобто, всім неповносправним властиві психологічні характеристики, які співзвучні з назвами відповідних діагностичних шкал. Відповідно, практично всім особам з особливими потребами властива поведінка з ознаками комплексу гандикапу, але не постійно, не завжди. У таких інвалідизованих комплекс гандикапу знаходиться у латентному стані, він ніби «дрімає». Та стан спокою, дрімоти у проявах комплексу зникає, коли він «запускається» дією певних зовнішніх або внутрішніх факторів, до яких можна віднести:

- 1) окремі ситуації взаємодії з незнайомими оточуючими людьми;
- 2) дію несприятливих, емоційно насичених зовнішніх та внутрішніх факторів, які нагадують ситуацію травматизації;
- 3) період адаптації при входженні в нову групу;
- 4) стресові ситуації;
- 5) ситуації, коли інвалідизовані відчувають приниження, ворожість з боку довколишніх, прояви дискримінації та неприйняття.

Слід зазначити, що у показниках всіх вікових груп: по-перше, домінують дані середнього рівня прояву комплексу гандикапу; по-друге, статистично значимих відмінностей цих показників у розрізі шкали не виявлено. Тому детально аналізувати ці показники за всіма шкалами не має сенсу.

Подальший аналіз результатів дослідження продовжимо характеристикою низького

рівня прояву психологічних особливостей комплексу гандикапу в інвалідизованих людей (див рис. 3).

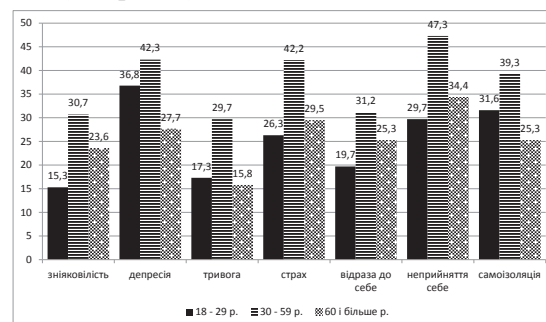


Рис. 3. Прояв низького рівня комплексу гандикапу в інвалідизованих (%)

За шкалою «Зниковілість» низький рівень виявляється у 30,7% респондентів середнього віку, які комфортно почуваються при взаємодії з оточуючими, не відчувають тривоги та неспокою. Виявлено 23,6% опитуваних похилого віку, які також не відчувають занепокоєності та невпевненості при спілкуванні зі здоровими людьми. 15,3% молодих людей демонструють низький рівень зниковілість, оскільки не звертають особливої уваги на наявність інвалідизуючого дефекту, вважають себе нічим не гіршими за здорових людей, не комплексують з приводу вади сприймаючи її як свою індивідуальну рису.

Низький рівень за шкалою «Депресія» властивий 42,3% особам середнього віку, які не страждають від депресивних станів, змогли адаптуватися до умов життя змінених наявністю інвалідизуючого дефекту, зберегли при цьому самоповагу та позитивне самоставлення. Дещо нижчий показник спостерігається у молоді (36,8%). Такі респонденти вважають, що зможуть досягнути в житті всього того, що і здорова людина, переконані в тому, що фізичний дефект не є важливою перешкодою на шляху до влаштування свого життя. Ще нижчий показник (27,7%) притаманний опитантам похилого віку, які сприймають фізичну ваду як даність, не акцентують на ній увагу та намагаються і надалі жити повним життям.

За шкалою «Тривога» низький рівень переважає в осіб середнього віку (29,7%), які не страждають від підвищеної тривожності, комфортно почувають себе при взаємодії з оточуючими, не

звертають особливої уваги на наявність вади та прагнуть наблизити спосіб свого життя до життя здорових людей. Серед молоді виявлено 17,3% осіб яким властивий низький рівень тривожності та відсутність негативних переживань з приводу інвалідизуючого дефекту. В таких опитантів не виникає труднощів при встановленні контактів, відсутні комунікативні бар'єри. Ще нижчий показник (15,8%) властивий респондентам похилого віку, які адекватно сприймають себе, не відчувають зайвих хвилювань через наявність вади.

Низький рівень за шкалою «Страх» притаманний 42,2% особам середнього віку, які не відчувають страху та тривоги з приводу своєї відторгненості, не бояться бути неприйнятими в суспільстві, з оптимізмом дивляться в майбутнє. Нижчі показники властиві респондентам похилого віку (29,5%) та молодим людям (26,3%), які не відчувають занепокоєння при спілкуванні з оточуючими, без остраху оцінюють своє положення в соціумі та перспективи самореалізації.

За шкалою «Відраза до себе» низький рівень переважає у респондентів середнього віку (31,2%), яким притаманне позитивне самоставлення, здатність виділяти в собі значну кількість позитивних характеристик, акцентуючи увагу на власних перевагах. Серед осіб похилого віку виявлено 25,3% опитантів, яким притаманна задоволеність собою, висока самооцінка. Вони не звертають увагу на інвалідизуючий дефект та не дозволяють йому вплинути на власну самоповагу. Ще нижчий показник (19,7%) характерний молоді. Такі досліджувані орієнтуються на свої сильні сторони, вірять в себе, свої здібності та можливості.

Низький рівень за шкалою «Неприйняття себе» спостерігається у 47,3% осіб середнього віку, які демонструють високий ступінь при-

йняття себе, їм притаманна адекватна самооцінка, здатність до виділення у власній особистості багатьох сильних сторін та переваг. Дещо нижчий показник (34,4%) проявляється в опитантів похилого віку, яким властива висока самооцінка та достатній рівень аутосимпатії. Ще нижчий показник (29,7%) притаманний молодим людям, які позитивно ставляться до себе, акцентують увагу на своїх позитивних рисах, вірять у власні можливості.

Низький рівень за шкалою «Самоізоляція» спостерігається у 39,3% осіб середнього віку, які мають широке коло спілкування, не страждають від самотності та не прагнуть ізолюватися від оточуючих. Дещо нижчий показник (31,6%) притаманний молодим людям, які змогли адаптуватися до умов життя зумовлених наявністю інвалідизуючого дефекту, демонструють достатню соціалізованість та високу потребу в спілкуванні, яка є реалізованою. У 25,3% людей похилого віку теж спостерігається висока здатність до встановлення контактів з оточуючими, підтримки стосунків як зі здоровими людьми, так і з іншими інвалідизованими.

Висновки і перспективи подальших досліджень. При визначенні особливостей прояву комплексу гандикапу в осіб різного віку встановлено, що він проявляється більшою мірою у молодих людей та осіб похилого віку, в яких вираженими є депресивні стани з приводу наявності інвалідизуючого дефекту, підвищена тривожність та страх майбутнього, в той час, як у респондентів середнього віку ці показники виражені значно менше.

Перспективи подальших розвідок цього питання ми вбачаємо у дослідженні статевих, освітніх та інших аспектів у проявах комплексу гандикапу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бахтеєва Т. 80% інвалідів в Україні – це люди працездатного віку / Тетяна Бахтеєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://health.unian.ua/country/858929-80-invalidiv-v-ukrajini-tse-lyudi-pratsezdatnogo-viku.html>
2. Корсини Р. Енциклопедія психології [Електронний ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступу: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Названіє с екрана. Дата обращения 01.08.2008.
3. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму. Монографія. / О. О. Ставицький – Рівне, «Принт-Хаус», 2011. – 376 с.
4. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція: дис... на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

Сухіна І. В.

старший науковий співробітник лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом
Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ СЕРЕДОВИЩА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті розкривається значення розвивального освітнього середовища для розвитку і навчання дітей з аутизмом, висвітлюється середовищний підхід, наводиться структурно-змістова характеристика ресурсів середовища (предметних, просторових, організаційно-смыслових, соціально-психологічних). Також розкриваються принципи керування діяльністю з організації розвивального середовища в освітньому просторі та наводяться специфічні середовищні ресурси для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом.

Ключові слова: середовищні ресурси, середовищний підхід, освітнє середовище, діти з аутизмом.

В статье раскрывается значение развивающей образовательной среды для развития и обучения детей с аутизмом, освещается средовой подход и структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических). Также раскрываются принципы управления деятельностью по организации развивающей среды в образовательном пространстве и приводятся специфические средовые ресурсы, обеспечивающие развитие и обучение детей с аутизмом.

Ключевые слова: средовые ресурсы, средовой подход, развивающая образовательная среда, дети с аутизмом.

In the article, the significance of educational environment for development and education of children with autism is revealed. The environmental approach is presented. Environmental resources are characterized from the perspective of structure and content. Management principles for creating developmental environment in educational context are distinguished. Specific resources for development and education of children with autism are emphasized.

Key words: environmental resources, environmental approach, educational environment, children with autism.

Використання ресурсів середовища (середовищно-орієнтований, середовищний підхід) передбачає організацію такого розвивального освітнього середовища, яке дозволить ефективно вирішувати завдання психічного розвитку і навчання дитини. Таке середовище має важливе значення для набуття дитиною з аутизмом засобів взаємодії з оточуючою дійсністю.

Системний підхід до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають розлади аутичного спектра (РАС) передбачає наступні напрями: 1 – підвищення адаптивних можливостей дитини (опора на ресурси дитини); 2 – зменшення дестабілізаційних факторів (опора на ресурси середовища) [5].

У цьому зв'язку передбачається, що адекватне використання ресурсів середовища забезпечить сприятливий соціально-психологічний клімат та формуватиме соціальний досвід аутичної дитини.

Витоки поняття середовищного підходу сягають філософсько-психологічних глибин. Доречним є трактування про взаємозв'язок суб'єкта та середовища з боку холистичного інтеракціонізму. В якості основних принципів даного напрямку формулюються положення про: гетерохронність і тимчасовість організації розвитку, який здійснюється у формі перебудови психологічних структур і процесів; нелінійний вплив суб'єкта і середовища; їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Зовнішнє середовище характеризується, перш за все, способом організації. Розрізняють об'єктивну організацію різних контекстів середовища і характер їхнього сприйняття суб'єктом. Будь-яка психологічна характеристика визначається впливом, який вона чинить на життєдіяльність людини [1].

Сучасне обґрунтування поняття середовищного підходу розроблено у Центрі лікувальної

педагогіки (м. Москва, Росія). За даного підходу середовище поділяють на три типи: *стресогенне, комфортне та розвивальне*.

Стресогенне середовище зумовлює стійку дезадаптацію, оскільки у дитини немає потенціалу для адаптації у такому середовищі. Тому воно не має ніякого корекційного значення.

Комфортне середовище дозволяє дитині адаптуватися на базі наявних механізмів регуляції поведінки. Середовища комфортного типу створюють для забезпечення: адаптації дитини у новій ситуації; формування у неї засобів взаємодії зі світом; опрацювання певних операцій і навичок.

Розвивальне середовище зумовлює тимчасову дезадаптацію, сприяє інтеграції слабких ланок у систему регуляції поведінки. Саме таке середовище спрямоване на емоційно-особистісний розвиток дитини [8].

Корекційно-розвивальний процес завжди здійснюється в певному соціальному і просторово-предметному оточенні. Таке оточення являє собою освітнє середовище, яке виступає, як в якості джерела різноманітного культурного досвіду, так і в сукупності умов його успішного привласнення. Однією з тенденцій розвитку сучасної системи освіти дітей з аутизмом є розробка питань організації розвивального освітнього середовища. Важливість вказаного питання обумовлено широким поширенням у психолого-педагогічній практиці ідей середовищно-орієнтованого або середовищного підходу. Висвітлимо *основні положення* даного підходу:

1. Середовище – джерело різноманітного культурного досвіду. Особлива

організація середовища може стимулювати її вплив на розвиток особистості. Вона досягається за рахунок привнесення в середовище, а також акцентування в ньому різноманітних елементів культури (предмети мистецтва, побуту, нестандартні дизайнерські рішення, певні правила, манери поведінки і т. п.), які спеціальним чином вирізняються, наближаються до дитини, включаються в доступну їй діяльність.

2. Суб'єкт, керуючий освітнім процесом (педагог, психолог) здатний виконувати систему дій з перетворення середовища у засіб діагностики, проектування та продукування задуманого освітнього результату. Він не тільки активно

взаємодіє з дитиною, але й забезпечує формування розвивального середовища, що сприяє її розвитку і навчанню [2; 3; 4; 6; 7].

Таким чином, *середовищний підхід* являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) корекційно-розвивальним процесом, спрямованим на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі і з аутизмом, в освітньому просторі. Даний процес включає активність: корекційного педагога (психолога, батьків); дитини; створеного між ними середовища.

Реалізація середовищного підходу вимагає чіткого усвідомлення такої категорії, як *освітнє середовище*. Аналіз представлених у психолого-педагогічній літературі визначень освітнього середовища свідчить, що найчастіше воно розглядається як сукупність впливів і умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу. Середовищні впливи та умови утворюють підґрунтя освітнього середовища [4; 9].

У навколишньому середовищі зосереджено елементи культури, які суттєво впливають на розвиток дитини з аутизмом, проте вони можуть бути недієвими. Разом з тим, ситуація змінюється, якщо дані елементи культури піддаються спеціальному відбору відповідно до визначеної корекційно-розвивальної мети і стають об'єктом спрямованої внутрішньо-середовищної взаємодії. У такому випадку ступінь їхньої дієвості значно зростає, і вони перетворюються в розвивальний середовищний ресурс. Чим більше число елементів культури перетворено в освітньо-розвивальні ресурси (кольори, форма, матеріали, з яких зроблені предмети, самі предмети, правила взаємодії з ними, мотиви поведінки та ін.), тим багатшим у плані впливів буде розвивальне середовище.

Для того щоб елементи культури ефективно впливали на розвиток дитини з аутизмом, необхідно забезпечити певні умови. Дані умови дозволяють оптимізувати процес взаємовпливів в системі «дитина – середовище» (наближення об'єкта до дитини, наявність доступного дитині правила користування об'єктом, забезпечення зручної пози, маршруту пересування і т. д.). Кожна така умова водночас виступає у якості середовищного ресурсу.

Таким чином, освітнє середовище являє собою сукупність локальних середовищ, які забезпечують дитині з аутизмом розвиток і навчання, її основними елементами є середовищні ресурси, представлені у вигляді середовищних впливів або середовищних умов.

З метою диференціації середовищних ресурсів (впливів і умов) їх певним чином класифікують. Виокремлення груп відбувається у відповідності з основними сферами освітнього середовища: *предметної, просторової, організаційно-сміслової, соціально-психологічної* [4].

До предметних ресурсів відносять: 1) приміщення (об'єм, освітленість, кольорове рішення, наповненість, оформлення); 2) меблі (розмір, функціональність, комфорт); 3) навчальне обладнання; 4) навчально-дидактичні матеріали (підручники, зошити, ілюстрації, таблиці, схеми та ін.); 5) предмети побуту та ін.

Просторові ресурси включають: 1) робоче поле; 2) робоче місце); 3) замкнутий простір (кімната, клас, квартира, установа освіти та ін.); 4) відкритий простір (двір, дитячий майданчик та ін.); 5) маршрути пересування в просторі.

До *організаційно-сміслових ресурсів* належать: 1) режими (режим роботи на занятті, протягом дня, протягом тижня, протягом року); 2) дозування (зорового, тактильного, слухового, інтелектуального, фізичного навантаження); 3) правила, що регулюють взаємостосунки дитини з оточуючим (з предметами, простором, тимчасові стосунки, стосунки з собою та іншими людьми) тощо.

Соціально-психологічні ресурси: 1) значущі інші (рідні, близькі, друзі, педагоги, психологи та ін.); 2) соціальні ролі (їх відповідність статевим особливостям); 3) соціальні стосунки (установки, мотиви, стиль, характер взаємодій); 4) соціальні потреби; 5) соціальний статус; 6) соціальні звички; 7) почуття; 8) прихильності та ін. [4].

Можливості середовища визначаються повнотою і різноманітністю засобів (потенціалом, ресурсом), які воно надає: предметний, дослідницький, організаційний, науково-методичний тощо. Різноманітність, мінливість середовищ – їхня необхідна якість. Вплив середовищ може бути стихійним або векторно-спрямованим.

Середовище виявляється результатом спрямованої конструювальної діяльності всіх суб'єктів корекційно-розвивального процесу. Таким чином, середовище і людина утворюють єдність, у якій суб'єкт виступає смисловим, організаційним центром.

Доцільне використання середовищних ресурсів в освітньому просторі (конструювання середовища) забезпечується спеціальною системою принципів. У психолого-педагогічних дослідженнях у якості провідних розглядаються принципи, що реалізують корекційно-розвиваючу, особистісно-орієнтовану модель навчання: повага до потреб дитини, повага до думки дитини, функціональності, випереджаючого характеру змісту навчання, динамічності.

Принцип поваги потреб дитини. Будь-яка дитина поряд з потребами у захищеності, емоційному комфорті, русі, спілкуванні, пізнанні, експериментуванні відчуває різноманітні соціальні потреби, зумовлені характерними для кожного віку сензитивними періодами. У цьому зв'язку організація освітнього середовища, підбір обладнання, матеріалів, видів і форм дитячої взаємодії визначаються особливостями її вікового розвитку, а також належністю до певної тендерної й етнічної групи.

Принцип поваги до думки дитини. Освітнє середовище вибудовують для дітей дорослі. Вони намагаються, щоб оточуюча їх обстановка була змістовною, функціональною, комфортною. Проте не можна забувати, що уявлення дорослого про зручності, затишок та комфорт далеко не завжди збігаються з уявленнями дітей. Доцільно при організації різноманітних локальних освітніх середовищ враховувати результати спостережень за діяльністю дітей і думку самих дітей про те, до чого вони виявляють здібності, які видам активності надають перевагу, які місця в приміщенні здаються їм найбільш привабливими тощо. Крім того, джерелом цікавої та корисної інформації про дитячі інтереси та вподобання можуть стати батьки. Врахування думки дітей дозволить забезпечити ефект, коли оточуюча дитину обстановка стає для неї більш рідною, затишною і комфортною, в першу чергу тому, що вона сама брала участь у її створенні.

Принцип функціональності середовища. Освітнє середовище наповнюється ресурсами,

яких діти потребують, які є для них привабливими, мають розвиваючий потенціал, а також здатні стимулювати самостійність і творчість. Матеріали та обладнання мають бути багатофункціональними, варіативними і в разі необхідності легко перебудовуватися з одних середовищних комплексів у інші. При цьому діти самі, використовуючи свої знання та вміння, мають можливість створювати для себе те оточення, яке їм потрібно в тій чи іншій ситуації.

Принцип випереджаючого характеру навчання. При підборі середовищних ресурсів близько 15% з них повинні бути орієнтовані на дітей старшого віку (приблизно на рік). Це забезпечує згладжування неоднорідності дитячої групи (більше здібні діти можуть знайти собі цікаве заняття), стимулює активну взаємодію з новими більш складними матеріалами, дає можливість перенести вже засвоєну інформацію та способи діяльності в незнайомі, нетипові умови.

Принцип динамічності. Дитина постійно змінюється, розвивається, природно, що її оточення не може бути сталим і теж потребує змін. Обстановка – це оболонка, «одяг» з якої дитина швидко виростає, тому вона повинна, залишаючись по суті звичною і захищеною, «рости», змінюватися разом з нею. Освітнє середовище не може бути побудоване остаточно, інакше завтра воно вже перестане стимулювати розвиток, а післязавтра почне гальмувати його. З цього випливає, що необхідно з достатньою частотою змінювати кількісні та якісні характеристики розвивального освітнього середовища (розміри, геометрію, обсяг просторових осередків, їх функцію, наповнюваність і т. д.) [4].

Прийнято вважати, що початковий період побудови середовища становить приблизно два місяці, а далі починається процес її насичення і реорганізації. Приблизно один раз в два місяці рекомендується замінювати окремі середовищні ресурси, переміщати їх на нові просторові позиції, вводити нові смислові, стильові та інші елементи.

Процес створення функціональної освітнього середовища має певну етапність, при цьому реалізація кожного етапу передбачає співвіднесення трьох основних груп даних: освітніх цілей, вікових особливостей, вимог

до моделювання освітніх середовищ. Завдання фахівців, що працюють з дітьми, які мають розлади аутичного спектра, полягає у забезпеченні безбар'єрного, адаптивного, розвиваючого, особистісно-орієнтованого освітнього середовища. Подібні характеристики середовища набуває завдяки утворюючим його середовищним ресурсам.

Стосовно дітей з аутизмом кожна група середовищних ресурсів (предметних, просторових, організаційно-смислових, соціально-психологічних) певним чином модифікується. Дана модифікація обумовлена особливостями психофізичного розвитку і спрямована на створення умов, які полегшують процеси сприйняття навколишнього, осмислення отриманої інформації, пересування і просторового орієнтування, планування та реалізації різних видів взаємодії.

У цьому зв'язку виокремлюють середовищні ресурси, яким притаманний найбільшим підтримуючий, стимулюючий і коригувальний потенціал.

Зокрема, *предметні ресурси:*

- обсяг, освітленість, кольорове рішення прикрас, відповідність їх санітарно-гігієнічним вимогам;
- розмір і функціональність меблів;
- об'єкти з вираженими і / або посиленими суттєвими і розпізнавальними ознаками (розмір, яскравість кольору, товщина контурів і т. д.);
- колекції сенсорних еталонів;
- предметні колекції відповідно до програми навчання;
- навчальні матеріали та обладнання, оснащене спеціальними пристосуваннями (закладки, мітки тощо);
- інформація, представлена дитині у доступній формі;
- спеціальні комп'ютерні програми;

Просторові ресурси:

- освітленість, колірне рішення;
- подіуми, обмежувальні лінії, турнікети;
- сигнальні опори, що допомагають орієнтуватися на робочому полі, робочому місці, у закритому і відкритому просторі;
- структурування простору (виділення різноманітних функціональних зон);
- організація безпечних маршрутів;

Організаційно-сміслові ресурси:

• побудова життєдіяльності дітей відповідно з денним ритмом (кожна частина доби зі своїми атрибутами), тижневим ритмом (чітке структурування таких сфер життєдіяльності, як побут, корекційно-розвивальні заняття, вільний час), річним ритмом (цикл щорічно повторюваних подій);

• дозування навантаження (інтелектуального, фізичного, зорового, тактильного, слухового та ін.);

• плани, алгоритми, пам'ятки;
• правила, регулюючі взаємодію і стосунки з оточуючими

Соціально-психологічні ресурси:

• співробітництво;
• висока емоційна насиченість всіх видів взаємодії;

• ситуації успіху;
• шефство;
• активна оціночна діяльність всіх учасників освітнього процесу;

• сприятливий зовнішній вигляд дитини;
• сприятливий соціальний статус дитини;
• здатність бачити сильні сторони дитини;
• наявність бажання та вміння взаємодіяти з дитиною;

• адекватні установки та мотиви щодо взаємодії з дитиною-аутистом;

Перераховані освітні ресурси активно використовуються в умовах створення корекційно-розвивального середовища.

Організація освітнього середовища для дітей з аутизмом має орієнтуватись на гнучке *зонування*. Зони – це можливість самостійного отримання різноманітної інформації з навколишнього простору, що забезпечено представленими в них матеріалами, а також зумовленими ними видами діяльності та стосунків.

Можуть виділятися наступні зони: сенсорного розвитку; розумового розвитку; мовного розвитку; творчості; рухової активності (гірки, драбинки, турніки, канати, мати, м'які стінки); відпочинку (простір, де дитина сама або з допомогою дорослого може організувати собі місце, що нагадує їй яке-небудь привабливе місце, організувати там гру, прожити різноманітні почуття); усамітнення (спеціально виготовлені «психологічні нірки», самостійно побудовані дітьми

«будиночки», «домашні куточки» у спальні, оформлені фотографіями близьких людей, малюнками, улюбленими іграшками).

Розвивальне середовище для дітей з аутизмом може характеризуватися наявністю у своєму складі як звичних, традиційних, так і неординарних середовищних ресурсів. Дані ресурси забезпечують, в першу чергу, рішення різноманітних корекційно-розвивальних завдань.

Наприклад, «Будівельні блоки» (обклеєні картонні коробки) дозволяють змінити межі і конфігурацію простору, за бажанням дітей можуть перетворитися на «корабель», «фортецю» або «замок». Графічні зображення на підлозі, стінах, підвіконнях (хвилеподібні і зигзагоподібні лінії, класики, сліди звірів і птахів, клавіші піаніно тощо). Вони стимулюють рухову і ігрову активність, показують нові можливості рухів і дій.

Предмети невизначеної форми, закріплені на підлозі по типу ляльки Гамбі (фігурка, що гнеться з непромальованим обличчям), агресивні ляльки (вовк, баба Яга), пластикові пляшки з піском – ресурси, які забезпечують тренування м'язів рук і ніг, допомагають зняти надмірне м'язове і емоційну напругу, виразити гнів, агресію. Пісок і вода як складові неструктурованого середовища для ігор, які за задумом і бажанням дитини можуть перетворитися на що завгодно.

«Виховна спідниця» – предмет одягу педагога (психолога), який він одягає на певний час. Вона зшита з різних клаптиків, в якості деталей на ній присутні різноманітні замочки, пряжки, шнурівки, липучки, кишеньки з гудзиками. Взаємодія дітей з такою спідницею сприяє розвитку дрібної моторики, вдосконаленню знань сенсорних еталонів, стимулює пізнавальний інтерес, забезпечує почуття захищеності і емоційного комфорту [4].

Для моделювання розвивального освітнього середовища у роботі з дітьми з РАС, застосовують методи ТЕАССН терапії, яка забезпечує візуальну підтримку, поступовість і передбачуваність. Наприклад, щоб візуально підтримати дію «помити руки» перед рукомийником на стіні розташовують картки з малюнками, що демонструють певну послідовність дій (відкрити кран, взяти мило і намити руки, помити їх під

водою, закрити кран, витерти рушником мокрі руки).

Ефективність ТЕАССН терапії досягається за рахунок структурування *простору, часу та діяльності*. Структурування простору стосується підготовки приміщення та організації допоміжних засобів в освітньому просторі. Так, ігрові і робочі зони мають бути чітко відокремленими одна від одної (для гри і роботи бажано використовувати різні столи або різні скатертини). Структурування простору передбачає і визначення місця для кожної речі. Дитина з аутизмом почуватиметься впевненіше, якщо речі будуть знаходитися в коробках з позначками (малюнками, піктограмами).

Структурування часу пов'язано з послідовністю подій і алгоритмом дій для певного проміжку часу. Розклад дня для дитини з аутизмом може бути написаний у формі інструкцій або спиратися на візуальну підтримку у вигляді малюнків чи фотографій, деяким дітям може знадобитися реальне розміщення предметів у певній послідовності. Для визначення послідовності дій на занятті використовують кольорові картки чи цифри, які відтворюють алгоритм дій.

Для *структурування діяльності* підготовлені матеріали і завдання на занятті використовують завжди у тій самій послідовності, оскільки дітям з аутизмом притаманний яскраво виражений консерватизм. Так, зліва позначають невиконані завдання, справа – виконані. Кількість завдань підбирають таким чином, щоб їх можна було виконати за певний проміжок часу. У такому випадку за кількістю невиконаних завдань можна побачити скільки ще залишилося роботи. Коли всі завдання виконано, наступний символ вказує на те, що буде далі [8].

Специфіка побудови розвивального освітнього середовища для дітей з РАС виявляється при організації середовищних ресурсів у різноманітні комплекси. Для цього застосовуються такі *принципи*, як:

1. Безпека. Передбачає певну предметну і просторову організацію середовища, що дозволяє мінімізувати у дитини з аутизмом відчуття невпевненості і страху.

2. Насиченість культурно значущими об'єктами. Середовище постійно забезпечує дитині контакт з різноманітними носіями інформа-

ції (дає певні відомості про навколишній світ), що значно стимулює його пізнавальну активність, мимовільну і довільну увагу, діяльність.

3. Доступність для полісенсорного сприймання. Передбачає, що корекційно-розвивальне середовище стимулює і забезпечує можливість широко залучати інформацію від різних органів чуття, як при сприйнятті окремих об'єктів, так і існуючих між ними стосунків.

4. Смыслова впорядкованість. Усі види стосунків у середовищі організуються відповідно до визначено системи правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності дитини з аутизмом.

5. Занурення в систему соціальних стосунків. Організація середовища має забезпечити дитині дієву згуртованість, стимулює її активну взаємодію та співпрацю з оточуючими людьми.

6. Розвиваючий характер. Передбачає наявність системи продуманих перешкод, які дитина в стані долати самостійно або за допомогою оточуючих.

7. Орієнтація на використання реальних і потенційних пізнавальних можливостей. Організація освітнього середовища ставить дитину перед необхідністю працювати в зоні актуального і найближчого розвитку.

Перераховані специфічні принципи забезпечують умови, як якісного сприймання різноманітних елементів культури, так і продуктивної взаємодії з ними. Виступаючи в ролі провідних орієнтирів при проектуванні та моделюванні освітнього середовища, вони стимулюють рішення різноманітних цілей і завдань розвитку і навчання дітей з аутизмом.

Таким чином, специфіка організації освітнього середовища для дітей з РАС передбачає орієнтацію на забезпечення кожній дитині комфортного простору, де вона буде прийнята такою, якою вона є, і зможе максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості. Яскравість, незвичайність, комфортність середовища досягається за рахунок підбору середовищних ресурсів, найбільш активних в плані підтримки, стимуляції і корекції, що сприяють забезпеченню розвитку і навчання дітей з аутизмом в освітньому просторі.

Ефективне використання ресурсів середовища, як складової системи комплексної пси-

холого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом дозволить оптимізувати засоби взаємодії дитини-аутиста з оточуючою дійсністю, сприятиме формуванню її соціального досвіду.

Вбачається, що перспективи подальших досліджень, спрямованих на вирішення завдань

психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, мають торкатися проблем: науково-методичного забезпечення розвитку і навчання дітей з РАС, технологій раннього втручання, міждисциплінарної взаємодії фахівців, родинного супроводу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: «Когито-Центр», Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 432 с.
2. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
3. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / [С. Е. Гайдукевич и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
5. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод посіб. – За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макарчук, В.І. Шинкаренко. – Київ, 2014. – С. 278-304.
6. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. / В. В. Рубцов – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Слободчиков В.И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? / В. И. Слободчиков // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. Выпуск 2. М.: Институт педагогических инноваций РАО. – 1999. – С. 16–2.
8. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму / Т.В.Скрипник – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 388 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Тарасенко А. І.

магістр кафедри практичної психології
Дніпропетровського гуманітарного університету

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ФАХІВЦІВ-МЕТАЛУРГІВ

У статті розглянуто питання формування необхідного рівня працездатності фахівців-металургів в умовах виробничої діяльності. Розроблено класифікацію психологічного забезпечення, викладені його основні положення.

Ключові слова: працездатність, психологічний стан, металурги.

В статье рассмотрены вопросы основных формирования необходимого уровня работоспособности специалистов-металлургов в условиях производственной деятельности. Разработана классификация психологического обеспечения, изложены его основные положения.

Ключевые слова: работоспособность, психологическое состояние, металлурги.

In the article the questions of the basic forming of necessary level of capacity of specialists-metallurgists are considered in the conditions of production activity. Classification of the psychological providing is developed, his substantive provisions are expounded.

Key words: capacity, psychological state, metallurgists.

Актуальність статті. Забезпечення працездатності фахівців передбачає не тільки знаходження адекватних способів оцінки їх функціональних станів (ФС), але й має безпосередньо практичну значимість. В прикладному аспекті це означає знаходження шляхів попередження (профілактики) та корекції несприятливих ФС з метою збереження фізичного та психічного здоров'я робітників.

Постановка проблеми. Існують різноманітні способи покращення чи нормалізації ФС. До їх числа відносяться такі, як розробка оптимальних режимів праці та відпочинку, тренування та професійна підготовка, нормалізація санітарно-гігієнічних умов [1, с. 15], а також явно специфічні способи, наприклад, методи групової психотерапії, самонавіювання [2, с. 65]. Важливим питанням стосовно зазначених підходів, на нашу думку, є вироблення конкретних профілактичних напрямків роботи та опису конкретних способів їх реалізації. Так в літературних джерелах можна знайти багато праць, присвячених тому чи іншому способу оптимізації ФС і які трактуються в різних модифікаціях [3, с. 18]. Розробка різних профілактичних заходів велась в руслі багатьох наукових дисциплін – перш за все медицини, фізіології, гігієни праці.

Однак, тільки в останні роки почали з'являтися роботи психологів, в яких робляться спроби узагальнити основні напрями профілактичної роботи, пов'язані з проблематикою оптимізації ФС в умовах реальної професійної діяльності [4, с. 83].

Формулювання цілей статті та постановка завдань. Мета статті полягає у визначенні сутності психологічного забезпечення функціональних станів фахівців й розкритті його особливості в умовах металургійного підприємства. Нагальна потреба в використанні профілактичних та корекційних заходів для оптимізації ФС в металургійному виробництві досить значна, оскільки діяльність металургів проходить в умовах впливу комплексу різноманітних соціально-психологічних, технічних, природних та інших чинників, які призводять до зниження рівня працездатності. Все це з особливою гостротою підкреслює необхідність створення відповідної психопрофілактичної системи оптимізації ФС фахівців. Така система за своїм змістом повинна бути адекватна тим завданням, виконання яких покладається на окремі бригади. Типовими об'єктами профілактичної роботи можуть бути: підвищення працездатності та усунення наслідків професійної втоми. Створення такої психопрофілактичної системи повинно

ґрунтуватися на виборі комплексу психорегулюючих впливів та розробки відповідних організаційних форм їх втілення, враховуючи конкретну специфіку діяльності.

Методи, що застосовуються, повинні бути ефективними для усунення синдрому професійної втоми, яка зумовлена наявністю цілого спектру інтенсивних психофізіологічних, когнітивних та емоційних навантажень.

Виклад основного матеріалу статті. Для здійснення коригуючих впливів на ФС необхідно визначитися з їх класифікацією. Встановлено [9], що найбільш часто основу такої класифікації складає два основних і відносно незалежних класи методів, які відрізняються характером впливу на ФС:

– опосередковані, тобто спрямовані на усунення об'єктивних причин формування несприятливих ФС та комплексу супутніх їм факторів;

– безпосередні, що здійснюють вплив на саму людину через систему міжособистісних комунікацій чи прямого впливу на ті чи інші психофізіологічні функції [5, с. 15]. В середині останнього класу можуть бути виділені дві самостійні групи методів, що відрізняються ступенем активності суб'єкта впливу. В даній класифікації вони умовно названі зовнішні та внутрішні способи оптимізації ФС [6, с. 77].

Очевидно, що для профілактики несприятливих ФС, радикальним шляхом служить усунення причин їх виникнення.

Тому, практично вся оптимізаційна робота щодо зміни змісту та умов праці може розглядатися як профілактичний засіб, так як вона веде до усунення потенційних джерел розвитку несприятливих ФС. Корекція станів втоми та перевтоми, в першу чергу, пов'язується з нормалізацією характеру та тривалості робочих навантажень, розробкою оптимальних режимів праці та відпочинку. Боротьба зі станами монотонії проводиться за рахунок збагачення змістовної сторони праці, внесення різноманітності в умови та засоби її реалізації. Зменшення ступеню екстремальності факторів за допомогою зниження їх інтенсивності, несподіваності появи, переведення в зону звичних умов сприяють попередженню станів емоційної напруженості та різних ви-

дів стресу. В усіх зазначених випадках оптимізація ФС будується на базі реорганізації об'єктивного змісту трудового процесу.

Такий підхід до проблеми оптимізації ФС традиційний і найбільш поширений в розробках з психології праці, інженерної психології та ергономіки. Його основними напрямками є:

– раціоналізація процесу праці з точки зору складання оптимальних алгоритмів діяльності, типологізація схем рішення професійних завдань, раціональний розподіл часових лімітів тощо;

– вдосконалення предметів та засобів праці у відповідності з психофізіологічними особливостями людини;

– раціональна організація місць (робочих зон) та формування оптимальної робочої пози;

– розробка оптимальних режимів праці та відпочинку для компенсації своєчасним та повноцінним відпочинком, виснаження внутрішніх ресурсів людини впродовж робочої зміни;

– використання раціональних форм зміни трудових задач і збагачення змісту праці для усунення одноманітності в роботі та перевантаження окремих психофізіологічних систем;

– нормалізація умов праці у відповідності з природними для людини умовами життєдіяльності;

– створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, підвищення матеріальної та моральної зацікавленості в результатах праці.

Дієвість такого підходу, опосередкованого впливом на ФС через вдосконалення структури праці, доведена багаточисельними науково-прикладними розробками в різних сферах практичної діяльності.

В літературі зустрічаються різні класифікації стосовно способів безпосереднього управління та саморегуляції ФС. За основу в них взята спрямованість впливів на визначений рівень функціонування психофізіологічних систем. В цьому випадку всі способи та прийоми диференціюються за тим, якими активуючими та регулюючими системами організму вони реалізуються: неспецифічни-

ми, специфічними, когнітивно-мотиваційними, – тобто за механізмом здійснення впливу. Багато уваги приділяється також методичним особливостям різних способів. Так, виділяються вербальні й невербальні методи управління ФС, апаратурні та неапаратурні.

На нашу думку, при створенні узагальненої класифікації, в першу чергу, потрібно врахувати, яку позицію займає сам суб'єкт праці по відношенню до впливу, що здійснюється на нього. Він може відчувати управляючі впливи, що здійснюються на нього зі сторони, або активно брати участь в процесі зміни свого стану сам. В останньому випадку мова йде про методи самоуправління чи саморегуляції.

Зовнішні по відношенню до суб'єкта впливи на ФС здійснюються за допомогою рефлексогенних зон та біологічно активних точок, нормалізації режиму харчування, використання тонізуючих чи, навпаки, заспокоюючих фармакологічних препаратів, організації сеансів функціональної музики. До цієї групи входять різні форми активного впливу однієї людини на іншу: переконання, наказ, гіпноз, навіювання. Всі зазначені способи достатньо широко використовуються в практиці оптимізації ФС і є докази їх ефективності. Однак, при їх використанні суб'єкту праці відводиться швидше пасивна роль – він виступає в якості реципієнта, який потребує сторонньої підтримки. Тому в психологічному плані спеціальний інтерес складають методи саморегуляції станів.

Поряд зі способами, що розвиваються в рамках формування професійних навичок та вмій, тренування фізичної витривалості та загальнооздоровчих заходів, використання прийомів поведінкової психотерапії та групового тренінгу, методи саморегуляції орієнтовані на організацію спеціальної діяльності людини для подолання несприятливого ФС. При цьому методи психологічної саморегуляції, які розуміються у вузькому смислі слова, прямо пов'язані зі впливом на стан людини.

Головною особливістю методів саморегуляції станів є їх спрямованість на формування адекватних внутрішніх засобів, які дозволяють здійснювати спеціальну діяльність щодо зміни свого стану. Оволодіння навичками

саморегуляції стає особливо актуальним з розвитком сучасних професій в металургії, які диктують необхідність «володіти собою» і діяти відповідно до особливостей ситуації. Відповідно до цього особливої ваги набувають питання підготовки конкретних методик з урахуванням цілей психопрофілактичної роботи, можливості їх використання спеціалістами даної професії та оцінки оптимізуючого ефекту.

Проблема шляхів і засобів підвищення ефективності та безпечної діяльності хвилює багатьох спеціалістів, які працюють в галузі психології і психофізіології діяльності металургів. В останнє десятиріччя суттєвий внесок в її розробку для професій зробили відомі вчені, які зазначають, що втілення відповідних способів оптимізації ФС металургів в психології та психофізіології праці має свої особливості.

В психології та психофізіології праці вчені виділяють дві групи шляхів, які використовуються для збереження працездатності. Перша група шляхів визначається ще до зустрічі фахівця з технікою і найбільше значення із них мають:

– розподіл функцій та прогноз впливу і взаємозв'язків в системі ²техніка – людина – середовище², з урахуванням психофізіологічних можливостей людини;

– професійний психологічний відбір з обов'язковим довгостроковим прогнозом психофізіологічних резервів організму та успішності працездатності спеціалістів;

– використання психофізіологічних методів навчання та тренування, спрямованих на розвиток саме тих психологічних якостей та фізіологічних властивостей організму, котрі лежать в основі ефективного використання роботи за конкретним фахом.

Застосування розглянутих елементів психологічного забезпечення професійної діяльності металургів у поєднанні з певними організаційними заходами дають можливість здійснювати контроль за динамікою працездатності останніх та створення більш оптимальних умов праці.

Висновки. Розглянуті основні шляхи та засоби психологічного забезпечення, здій-

снення психологічного аналізу діяльності фахівців, вивчення досвіду застосування засобів оптимізації для усунення несприятливих ФС в таких галузях науки як психологія праці, психогігієна, медицина, психологія та психофізіологія праці дають право стверджувати, що реалізація коригуючих впливів на ФС в

умовах професійної діяльності може бути здійснена за допомогою методу довільної психічної регуляції стану, який на сьогодні є найбільш актуальним і перспективним психологічним засобом оптимізації ФС. Зазначений метод є достатньо ефективним для усунення несприятливих ФС.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бодров В.А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения // Психологический журнал. 1997. – Т. 8. – С. 107–118.
2. Корольчук М.С. Шляхи та заходи психофізіологічного забезпечення професійної діяльності / Корольчук М.С. // Матеріали Республіканської конференції УВС МВС України. – К., 1995. – С. 64–67.
3. Психическая саморегуляция / под ред. А.К. Напреенко, К.А. Петрова – К.: Здоров'я, 1995. – 237с.
4. Рыжов Б.М. Методика оценки уровня психической напряженности у оператора /Рыжов Б.М., Сальницкий В.П. // Космическая биология и авиакосмическая медицина. 1983. – № 5. – С. 83–84.
5. Функциональные состояния и эффективность деятельности человека-оператора в режиме непрерывной деятельности /под ред. Л. Г. Дикой. – М.: Просвещение, 1997. – 291 с.
6. Шевяков А. В. Динамика функционального состояния операторов-металлургов при различном качестве дисплейных видеокладов / Шевяков А. В., Хасхачих Е. Г. // Физиология человека. 1994. – Т. 30. – № 4. – С. 76–82.

Чала А. О.

студентка психолого-педагогічного факультету
Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито наукові досягнення з формування морально-психологічної готовності підлітків до шлюбу, уточнено зміст робочих понять.

Ключові слова: сім'я, шлюб, психологічна готовність до сімейного життя.

В статье раскрыты научные достижения по формированию морально-психологической готовности подростков к браку, уточнено содержание рабочих понятий.

Ключевые слова: семья, брак, психологическая готовность к семейной жизни.

In the article the scientific advances on the formation of moral and psychological readiness of teenagers to marriage, to clarify the content of working concepts.

Key words: family, marriage, psychological readiness for family life.

Актуальність дослідження. Сім'я є одним з найважливіших соціальних інститутів, який вимагає постійного наукового вивчення. Це допомагає, по-перше, отримати уявлення про реально існуючий стан внутрішнього життя і його зовнішні зв'язки, по-друге, прогнозувати його розвиток, надавати необхідну допомогу, координувати його взаємодію з іншими соціальними структурами держави. Нова сучасна ситуація неминуче позначається і на сучасній сім'ї. Високий рівень розлучень, тенденція консенсусного співжиття роблять актуальним пошук шляхів стабілізації сім'ї і відповідного підходу до її освіти, формування у молоді уявлень про майбутню сім'ю. Особливо велике значення це набуває в підлітковий період, оскільки саме в цьому віці виникають психологічні передумови для створення сім'ї (потреба в любові, сексуальна орієнтація, незалежність від батьків у виборі шлюбу і рішення одружитися), і відповідно питання і проблеми, які вимагають рішення і науково обґрунтованих відповідей, які юнаки і дівчата повинні навчитися знаходити надалі самостійно.

Важливим аспектом, що веде до створення сім'ї і значною мірою визначає характер її існування, є вибір шлюбного партнера. На цей процес, за даними досліджень, впливають багато чинників, серед яких: просторова близькість; уявлення про ідеального партнера; приклад

власних батьків і намагання знайти партнера, який був би схожий на батька чи матір; прагнення особистості до самоствердження й уявлення про партнера, який дав би змогу його реалізувати (адекватна оцінка життєвих можливостей партнера); намагання пошуку партнера, подібного за психічними чи соціальними рисами, або навпаки – із цілком відмінними.

Зазвичай, джерелом труднощів морально-психологічної готовності до сімейного життя у страших дошкільників може стати особливості вибору партнера, не сформованість якостей сім'янина, невміння вирішувати міжособистісні проблеми, нездатність проявляти емпатію, взаємоповагу, турботу; характер дошлюбного і передшлюбного залицяння, ухвалення рішення про вступ до шлюбу. Все це викликає у підлітковому віці незадоволення, розчарування, невпевненість у собі, зниження мотивації шлюбу.

Дослідження обумовлене необхідністю вирішення існуючих протиріч між соціальною потребою суспільства в готовності старшокласників до шлюбу, досягненнями психолого-педагогічної науки й практичним вирішенням цієї проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження з проблеми морально-психологічної готовності до сімейного життя дані в роботах В.Ф. Петренко, А.П. Чернова, А.Г. Шмельова.

Наукові положення психології про закономірності процесу становлення особи і міжособових взаємовідносин поведінки в підлітковому віці (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Я.Л. Коломинський, Г.С. Костюк,); дослідження в області структури особистості жінок із стосунками міжособовою залежності (А.Я. Варга, А.С. Кочарян, В.Д. Менделевич, Е.В. Фролова та ін).

На значення дитячих років для формування особистості сім'янина вказували у своїх працях А. Адлер, Е. Берн, Х. Саллівен, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Фромм та інші. Вони підкреслювали, що сім'я виступає основним елементом соціального мікро середовища, яке значно впливає на формування найважливіших якостей сім'янина.

Стимулювали інтерес до дослідження проблеми формування різних аспектів готовності до одруження М. І. Алексеева, Т. В. Говорун, І.В. Дубровіна, С.В. Ковальов, А.М. Прихотжан, А.Т. Суворова та інші.

Сучасні підходи до проблеми морально-психологічної готовності до сімейного життя у старших дошкільників подані у роботах М.І. Дьяченко, О.В. Киричука, О.Г. Ковальова, Ю.С. Самаріна та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні основних питань, щодо вивчення особливостей морально-психологічної готовності до сімейного життя старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Психологічні роботи, у яких предметом вивчення стала еволюція сім'ї, її структура, специфіка відносин, як подружніх, так й дитячо-батьківських, істотно обмежена. З відомих робіт можна згадати дослідження А.І. Антонова, В.Н. Дружиніна, А.Г. Харчева.

Сім'я, на переконання вищезазначених вчених, – одна з найбільших важливих цінностей, створених людством за всю історію свого існування. Сімейні цінності обумовлені унікальністю й соціальною значущістю сім'ї. Загально визнаним залишається погляд на сім'ю як на продукт тривалого історичного розвитку [4, с. 8].

Сім'я – найважливіший із феноменів, супроводжуючий людину протягом усього її життя. Значимість її впливу на особистість,

її складність, багатогранність й проблематичність зумовлюють велику кількість різних підходів до вивчення сім'ї, а також визначень, що зустрічаються в науковій літературі.

А.І. Антонов із цього приводу стверджує, що сім'ю створюють відношення батьки-діти, а шлюб виявляється легітимним визнанням тих відносин між чоловіком і жінкою, тих форм співжиття або сексуального партнерства, які супроводжуються народженням дітей. Він звертає увагу на просторову локалізацію сім'ї – житло, будинок, власність – й економічну основу сім'ї – загальносімейну діяльність батьків і дітей, що виходить за вузькі горизонти побуту і споживацтва [8, с. 22].

Як бачимо, науковець визначає сім'ю як спільну діяльність людей, пов'язаних шлюбно-батьківським спорідненням, й тим самим здійснюють відтворення населення і наступність сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей і підтримку існування членів сім'ї. Ядром цієї теорії являється триєдиний фактор: шлюб– батьківство – споріднення. Випадання одного з цих ланок, по А.І. Антонову, характеризує фрагментарність сімейних груп. Для того, щоб отримати цілісне уявлення про сім'ю, необхідно враховувати в ній взаємини по типу: чоловік – дружина; чоловік – діти; дружина – діти; діти – батьки; діти – діти. Ці структурні характеристики сім'ї, маючи відносну незалежність, представляють її соціально-психологічне єдність. Таким чином, ми бачимо, що можуть бути різні варіанти сім'ї, але повноцінною сім'єю є така, яка має в наявності всі типи взаємовідносин [8, с. 23].

Між поняттями «шлюб» і «сім'я» існує тісний взаємозв'язок. Однак в суті цих понять є й чимало особливого, специфічного. Так, вчені переконливо довели, що шлюб і сім'я виникли в різні історичні періоди.

А. Г. Харчев визначає «сім'ю» як інституційовану спільність, що складається на основі шлюбу і породжується правовою та моральною відповідальністю подружжя за здоров'я дітей, їх виховання» [7, с. 29].

Так, на думку А. Г. Харчева в різних суспільствах встановлюється певний вік для вступу в шлюб, регулюються процедури оформлення шлюбу (наприклад, період з мо-

менту подачі заяви до його офіційного оформлення, види і форми шлюбних свідоцтв) та його розірвання. Статеве санкціонування шлюбних відносин також добре відомо. Начиним прикладом цього є обмеження можливостей репродуктивної поведінки в Китаї, чисельність якого перевищує один мільярд осіб. В інших суспільствах, навпаки, вишукуються всілякі способи стимулювання дітонародження. Вплив державної політики здійснюється через податки на бездітність, видачу допомоги сім'ям, які мають дітей, організацією продажу дитячих та сімейних товарів (мережа американських магазинів «Сімейний долар», торгуючих за доступнішими цінами), надання особливої медичної допомоги вагітним жінкам, немовлятам та ін [7, с. 29].

На думку А.Г. Харчева, сім'я є складнішою системою відносин, ніж шлюб, оскільки вона, як правило, об'єднує не тільки подружжя, але і їхніх дітей, а також інших родичів або просто близьких подружжю і необхідних їм людей.

Слідуючи за визначеннями науковців, можна зробити висновок, що сім'я – це складне багатоаспектне утворення, в якому ув'язнені наступні характеристики:

1. Сім'я – осередок (мала соціальна група) суспільства;
2. Сім'я – найважливіша форма організації особистого побуту;
3. Сім'я – подружній союз;
4. Сім'я – багатосторонні відносини подружжя з родичами: батьками, братами і сестрами, дідусями і бабусями і т. д., які живуть разом й ведуть спільне господарство.

На наш погляд, сім'я – це системно-функціональне об'єднання емоційно-близьких і значущих людей на основі шлюбу, родства і батьківства.

Якщо спиратися на два найзагальніших підходи до сім'ї, тобто розглядати її як соціальний інститут й малу групу, можна помітити, що уявлення про сім'ю все більш відходять від безумовно визнаних функцій, заданих суспільством, і все більше наближаються до образу сім'ї, як малої групи, в якій функції, ролі і цінності залежать від складових її особистостей. Виходячи з цього, у визначенні сім'ї можна

відштовхуватися від тих потреб, які реалізує сім'я. Специфічні особливості, притаманні кожній сім'ї, відображаються, насамперед, в основних сферах її життєдіяльності, що перебувають під постійним впливом різних факторів соціуму. У свою чергу, вони проявляються в стосунках між членами родини. По-своєму позначаються вони і на ефективності професійної діяльності кожного з них. У сім'ї формуються і розвиваються шлюбно-сімейні відносини як відображення різноманітних міжособистісних контактів всієї системи цінностей і очікувань соціально-психологічного аспекту.

На думку А. Д. Захарова сім'я, не просто будь-які контакти між людьми, але контакти, в яких реалізуються певні соціальні зв'язки і які опосередковані спільною діяльністю цих людей. Сім'я як мала соціальна група має ряд психологічних особливостей, характерних тільки для неї: наявність не однієї, а ряду загальносімейних цілей, які можуть змінюватися в процесі розвитку сім'ї; часткова відмінність в інтересах і установках членів сім'ї; наявність подружньої пари, взаємини в якій в значній мірі визначають характер взаємодії в сім'ї; включеність в неї представників різних поколінь і набагато більший термін близького знайомства між її членами, ніж в інших групах; сім'я не пов'язана спільною діяльністю в тому сенсі, як спільна діяльність інших груп [1, с. 59].

Серед багатьох аспектів проблеми формування психологічної готовності молоді до сімейного життя в якості одного з найважливіших можна виділити правильне розуміння молоддю ролі сім'ї в сучасному суспільстві, що в свою чергу пов'язано з особливостями формування у них установок, орієнтацій на вступ до шлюбу.

Отже, для чого потрібна сім'я: щоб було на кого спертися; щоб було з ким порадитися; щоб був хтось поруч, чиєю думкою дорожать; щоб був хтось, хто не залишить в біді; щоб був хтось, з ким по-справжньому добре; щоб був поруч хтось, хто поділяє такі ж цінності; щоб був хтось, хто не буде заздрити та ін...

Все вищезазначене й становить в сукупності образ сім'ї як надійного притулку в світі бурхливих політичних, економічних, техно-

логічних, кліматичних і інших пристрастей і складнощів життя.

На думку І.В. Гребеннікова в структуру готовності молоді до сімейного життя входять такі елементи: загальносоціальна готовність включає розуміння та прийняття молоддю політики держави у сфері шлюбно-сімейних стосунків та демографії; етична готовність передбачає наявність у молодих людей таких якостей як рівноправне ставлення до представників протилежної статі; повага до матері, батька, відповідальність, чесність, вірність, стриманість, доброта, поступливість; усвідомлення моральних основ шлюбно-сімейних відносин; почуття обов'язку перед дружиною (чоловіком), сім'єю, дітьми; культура інтимних почуттів; психологічна готовність базується на сформованості уявлень про особистість як рівень розвитку індивіда; психологічні основи шлюбу та сімейного життя; процес розвитку почуттів, необхідних для шлюбного та сімейного життя; механізми спілкування тощо; правова готовність передбачає ознайомленість молоді з основами законодавства про шлюб та сім'ю, обов'язками подружжя одного перед одним, перед дітьми, перед суспільством; фізіолого-гігієнічний компонент базується на знанні фізіологічних особливостей чоловічого та жіночого організмів, основ особистої гігієни тощо; педагогічна готовність передбачає сформованість уявлень про: роль сім'ї у вихованні дітей; специфіку сімейного виховання; виховних функцій батька та матері; шляхи підвищення педагогічної культури батьків; володіння конкретними знаннями та вміннями з самовиховання та виховання дітей; естетичний компонент передбачає ставлення молоді до сімейного життя як до самостійної естетичної цінності; господарська готовність передбачає володіння знаннями про бюджет сім'ї, культуру побуту; вміння вести домашнє господарство [3, с. 28].

Відомо, що більшість людей створюють сім'ю по любові. Таких сімей приблизно 70-75%. Однак, називаючи «любов» як мотив шлюбу, молоді люди, очевидно, вкладають у це слово різні змісти. Т. С. Флоренська виділяє три категорії готовності до шлюбу й вкладає в них сексуальний потяг; любов як потреба

бути улюбленим; любов як здатність любити. Вона приводить їх опис: домінування статевого потягу (гіпертрофія статевого потягу веде до утворення сексуальної домінанти, захоплюючої всі життєві сили людини, перетворюючи його в раба своїх потягів. Це стає перепорою для психічного та духовного розвитку людини. Ототожнення кохання з фізіологією найчастіше відбувається з тими дітьми, які виростили в сім'ях з несприятливими подружніми стосунками. Т. Флоренська пише, що такі люди не здатні до створення сім'ї, так як у них занадто сильна потреба в зміні «об'єктів» задоволення сексуальної потреби); потреба бути коханим (ця потреба властива кожній людині з самого раннього дитинства. Однак нерідко потреба бути улюбленим залишається спрямованою виключно на себе. Така одностороння потреба бути коханим і нездатність до любові є психічної захистом від почуттів підвищеної тривожності, незадоволеності, що сягають корінням в раннє дитинство. Ця егоцентрична, невротична по суті потреба, проявляється в підвищеній вимогливості любові до себе, ревності, помисливості, посиленому бажанні привернути увагу до себе, образливості і т. д. Підвищена потреба бути коханим і визнаним виражається в хворобливих реакціях на неуспіх, підвищеному рівні домагань, що не відповідає реальним можливостям людини. Ця неспроможність в любові, нездатність любити в поєднанні з сильною потребою бути улюбленим проявляється в бурхливих афектах. Такі люди в шлюбі постійно зайняті з'ясуванням відносин, а не справами, яких так багато в шлюбі); здатність любити (рівні здатності любити різні – від взаємного почуття до безкорисливої самовідданої любові, здатної пережити відсутність взаємності – така людина вірний у любові і надійний в родині. Люблячі утворюють один організм, роз'єднання якого подібно смерті) [1; 6].

В. С. Торохтій вважає, що всі вищезазначені вимоги реалізуються в різних сім'ях різною мірою, на підставі цього очевидного факту він вводить не «готовність до шлюбу» поняття «здатність до шлюбу», що припускає кілька складових: здатність піклуватися про іншу людину, самовіддано йому служити, активно робити добро; здатність співчувати, співпережи-

вати, співчувати, тобто «входити» в емоційний світ партнера, розуміти його радості і прикраси, переживання і невдачі, поразки і перемоги, знаходити духовну єдність з іншою людиною; здатність до кооперації, співробітництва, міжособистісного спілкування, наявність навичок і умінь у здійсненні багатьох видів праці, організація домашнього господарства та розподілу; висока етична і психологічна культура, що припускає уміння бути терпимим і поблажливим, великодушним і добрим, приймати іншу людину з усіма дивацтвами і недоліками, придушувати власний егоїзм [6, с. 87].

Всі вищеперераховані здібності є показниками уміння людини швидко змінювати свою поведінку відповідно до обставин, що змінюються, виявляти терпимість, стійкість і передбачуваність своєї поведінки, здатність до компромісу

В.С. Торохтій, відзначаючи високу значимість підготовленості кожної особистості до шлюбу, відзначає, що міцність, доля шлюбу залежать від багатьох факторів. Адже об'єднуються в родину дві особистості з їх складними психологічними і фізіологічними особливостями. Для людей у шлюбі дуже важливо бути зрілим в соціально-психологічному відношенні особистостями.

Як бачимо, автор цієї теорії виділяє потребу в психологічній готовності і здатності до виконання ролі чоловіка і дружини, а потім батька і матері. Кожна соціальна роль включає певні очікування, які пред'являються до її виконавцю. Тому готовність до ролі чоловіка і дружини означає чітке знання цих очікувань (тобто прав і обов'язків) і бажання виконувати їх.

А.Т. Суворова до вищесказаних теорії додає наступну позицію, щодо морально-психологічної готовності до сімейного життя підлітків, яка включає в себе цілий ряд факторів: серйозне ставлення до шлюбу; продуманість при виборі супутника життя; почуття відповідальності за створення сім'ю; готовність до налагодження здорової психологічної атмосфери в сім'ї; вмін-

ня регулювати складні конфліктні ситуації, терпимість; справедливість в оцінці вчинків членів сім'ї, поблажливості до скоєння незначних помилок; глибока повага до партнера, чуйність і такт у спілкуванні з ним [5, с. 129]

На підставі точки зору А.Т. Суворової, ми за основу виділяємо наступні групи вимог до підлітків, які готуються вступити в шлюб: морально-психологічна готовність; сексуальна вихованість; соціальна самостійність; правові знання; готовність до виховання дітей; економічна і господарська підготовка.

Таким чином, вимоги, що мають на увазі морально-психологічну готовність молоді до сімейного життя, стосуються виховання складних якостей особистості, відносин, мотивів діяльності, переконань, спрямованості вчинків. Ці якості проявляються в тій чи іншій життєвій ситуації й характеризують особистість в цілому.

Висновки. У результаті аналізу психологічної літератури ми з'ясували, що: психологічна готовність до сімейного життя є цілісне інтегративне психологічне утворення, що забезпечує особистості успішне входження в сімейне життя та її реалізацію, що має власну структуру з функціональними зв'язками між компонентами. Морально-психологічна готовність особистості до шлюбу може включити відповідальність за сім'ю, за майбутніх дітей; знання комплексу вимог й соціальних нормативів сімейного життя, а також специфіки спілкування у родині; готовність до свідомого самообмеження.

Соціально-психологічна підготовка молоді до сімейного життя являє собою комплекс всебічних взаємодій з батьками, вчителями, однолітками, з іншими людьми, із засобами культури й масової інформації, в результаті яких відбувається усвідомлення особливостей шлюбно-сімейних взаємин, розвиток відповідних почуттів, формування уявлень, поглядів, переконань, якостей і й навичок, пов'язаних з готовністю до шлюбу та сімейного життя.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология [учеб.] / Г.М. Андреева – М., 1994. – 250 с.
2. Анискевич А. С. Семья и семейные отношения: [учеб.-метод. посб]. / Анискевич А.С., Богаевская А.Н – Находка: Институт технологии и бизнеса, 2001. – 53 с.

3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни: [учеб. пособ] / И. В. Гребенников. – Москва: Просвещение, 1991. – 158 с
4. Дружинин В.Н. Психология семьи [учеб.]: / В. Н. Дружинин – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
5. Суворова А.Т. Проблема подготовки молодежи к самостоятельной семейной жизни. /А. Суворова // Социологические проблемы образования и воспитания (под ред. Гуровой Р.Г.). М.: Педагогика, 1973. – С. 182-207.
6. Торохтій В.С. Основи психолого-педагогічного забезпечення соціальної роботи з сім'єю [підруч.] / В. С. Трохій. – М., 2000. – 240 с.
7. Харчев А. Г. Дослідження родини: на порозі нового етапу / А. Харчев // Соціологічне дослідження. 1986. № 3. – С. 27–32.
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений [учеб.] / Л. Б. Шнейдер М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000, – 512 с.

Щербина-Прилука В. М.

науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх,
Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАСИЛЛЯ НАД ДИТИНОЮ ТА ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ

У статті розглядається проблема насилля над дитиною та особливості психокорекції його наслідків. Аналізується поняття «психологічна корекція», розглядаються соціально-психологічні фактори психокорекції особистості неповнолітніх, потерпілих від насильства в сім'ї.

Ключові слова: насилля, жорстоке поводження, психологічна корекція, соціальна дезадаптація, психологічна допомога.

В статье рассматривается проблема насилля над ребенком, особенности психокоррекции его последствий. Анализируется понятие «психологическая коррекция», рассматриваются социально-психологические факторы психокоррекции личности несовершеннолетних, подвергшихся насилию в семье.

Ключевые слова: насилие, жестокое обращение, психологическая коррекция, социальная дезадаптация, психологическая помощь.

The article consider the problem of child abuse and psychocorrection identity of minors, victims of domestic violence. The concept of «psychological correction» are analyzes. The social and psychological factors psychocorrection identity of minors victims of family violence were considered.

Key words: violence, cruel treatment, psychological adjustment, social disadaptation, psychological assistance.

Проблемі захисту прав дитини, зокрема попередженню насилля, жорстокого поводження щодо дітей та наданню їм допомоги, в Україні приділяють увагу не лише державні органи, громадські правозахисні організації, а і спеціалісти у галузі медицини, психології, педагогіки, права. Відповідно до Законів України «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» «Про попередження насильства в сім'ї» змінюють одна одну різноманітні Державні та Національні цільові програми, довго- та короткотривалі компанії, створюються спеціальні служби, кризові центри, а також соціально-психологічної реабілітації, де постраждалим надають первинну медико-санітарну та психологічну допомогу, психіатричну допомогу певних видів, а за потреби працівники центрів скеровують жертв насильства в сім'ї на відповідне лікування або надають психологічну допомогу; організують надання їм юридичних консультацій; повідомляють про вчинене насильство в сім'ї службі дільничних інспекторів міліції чи кри-

мінальній міліції у справах дітей. Здійснюється також екстрена допомога у формі «гарячої лінії» – телефонів довіри та наданню тимчасового притулку. Щодо попередження дитячої бездоглядності проводяться різні профілактичні заходи, як то «Вокзал», «Діти вулиці», «Підліток» тощо [5].

Так, можна сказати, що «спостерігається розуміння важливості дотримання людських прав і свобод, а насильство в сім'ї стає соціально усвідомленою проблемою. Насильство в сім'ї є серйозним порушенням прав людини, які держава має відстоювати і захищати» [5]. Однак ще досі державні органи звітуються статистикою: кількість проведених заходів; кількість притулків, центрів допомоги; кількість звернень щодо насильства в сім'ї; кількість дітей, які перебувають на обліку з приводу вчинення насильства стосовно них, та тих, що отримали допомогу; кількість сімей, які опинились у складних життєвих обставинах з приводу насильства в сім'ї; кількість, і ще раз кількість. А скільки залишилось поза увагою? Скільки випадків приховано, особливо в розрекламованих державою прийомних сім'ях, будинках сімейного типу? А скільки

ще не охоплено? Як щодо сексуальне розтління, розбещення і втягування дітей у проституцію, порнобізнес, торгівлі дітьми, залучення до жебрацтва, економічна експлуатація, позбавлення житла, коштів для існування, різних форм інформаційного та психологічного насилля? На жаль, ми не знайдемо звітів щодо подальшої долі дітей, які отримали чи не отримали допомоги. Адже існує певний дисонанс між виконавчими органами та потребами самої дитини. За кожним випадком насилля стоїть жива дитина, особистість, а не лише кількість витрачених грошей, послуг і заходів.

Кількість випадків насильства в сім'ї щодо неповнолітніх збільшується з кожним роком. Однак дані офіційної статистики не можна вважати абсолютно точними, оскільки вони фіксують лише ті випадки, в яких було офіційне звернення до органів виконавчої влади. Даних, які б відображали реальну кількість випадків насильства в сім'ї не існують з цілком зрозумілих причин: через закритість сім'ї як системи; взаємозалежність жертв і агресорів; відсутність доступу до сім'ї соціальних робітників, недостатність інформації з медичних закладів та правоохоронних органів, що не дозволяє робити висновки про розміри даного явища в нашому суспільстві. Стереотипні уявлення про стосунки батьків-дітей, де покарання розглядається як природна складова виховання, призводять до того, що про факти насильства дуже рідко повідомляють правоохоронні чи інші органи.

Тому, на нашу думку, психологічна складова проблеми насильства над дитиною в сім'ї не втрачає своєї актуальності. Її аналіз виходить за межі вивчення офіційної статистики звернень, оскільки ця проблема має глибоке коріння. Необхідно визнати, що попри багатоманітні заходи, проблема насилля над дитиною усе ще залишається однією з найсерйозніших проблем, що породжує множини інших: соціально-психологічних, індивідуальних та соціальних.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема насильства в сім'ї почала вивчатися більш детально і в нашій країні. Над дослідженням даної проблеми працювали такі

вчені як А. Бандура, (експериментально досліджував вплив демонстрацій насильства на дітей та підлітків); Карен Хенніген, а також Девід Філіпс (роль засобів масової інформації (ЗМІ) в становленні деструктивного поведіння). Проблемою сексуального насильства над дітьми займалися такі фахівці як Т.Я. Сафонова, Є.І. Цимбал, К. Розман, І.С. Кон, М. Стоун, А. Міллер та ін. Д. Вестон знайшов високу кореляцію між наявністю фактів сексуального та фізичного насильства в дитинстві; дослідник дитячих неврозів В.І. Гарбузов прослідковує вплив пережитого в дитинстві насильства на формування негативних батьківських установок; С. Степанов вивчав психологічне насильство, зокрема лихослів'я та джерела виникнення даного явища. К. Леві-Строс, К. Лоренс, Н. Максимова, К. Мілютіна, С. Палмер, Е. Фромм приділяли увагу вивченню таких різновидів насильства у родині, як фізичне та сексуальне [5].

Дослідження А.В. Мудрик, Л.С. Алексєєвої, І.Г. Новосельського, Р.В. Овчарової засвідчили, що наслідки насильства порушують психічне здоров'я дітей, але, разом з тим, не мають чітко виражених симптомів та ознак, які б вказували на першопричину відхилень. У найбільш загальному вигляді виокремлюються розлади емоційної сфери: тривожність, необґрунтована зміна настрою, депресія, які можуть супроводжуватися суїцидальними намірами. Науковцями доведено, що діти, які відчували на собі жорстокість та насильство підсвідомо прагнуть відтворити свій життєвий досвід у дорослому житті, оскільки не знають іншої моделі поведінки. Дослідники визначають, у першу чергу, порушення соціалізації, схильність до алкоголізації, наркотизації, та асоціальної поведінки (С.О. Беліченко, Н.Ю. Максимова, О.В. Пчелінцева, Т.Я. Сафонова) [6].

Відповідно до чинного українського законодавства, насильство в сім'ї розглядається як будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї щодо іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [5].

Нами розглядається насильство як реальна дія або погроза навмисного фізичного, сексуального, психологічного або економічного впливу, примусі з боку однієї особи по відношенню до іншої, з метою контролю, залякування, навіювання почуття страху, приниження, що має прояв у погрожуваннях, фізичних нападах, побоях, словесних образах, нехтуванні та жорстокому поводженні тощо. Насилля в сім'ї має чотири форми прояву: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне.

Вивчаючи природу виникнення насильницьких дій і вчинків, дослідники визначають різні причини вчинення насильства над дитиною у родині [1; 2; 3]. Умовно їх можна розділити на три блоки: прагнення змінити поведінку дитини, психологічна розрядка на слабших членах родини, жорстокість як самоціль. Не залежно від причин, форм і способів здійснення насилля щодо дитини в сім'ї, останнє накладає свій відбиток у вигляді наслідків: безпосередніх або віддалених. Серед безпосередніх наслідків найчастіше спостерігаються різного роду ушкодження, фізичні травми, втрата свідомості, головний біль, а також гострі психічні реакції у відповідь, прагнення утекти, сховатися, або зовнішня байдужість, загальмованість тощо. До віддалених наслідків жорстокого поводження з дітьми відносяться порушення фізичного і психічного розвитку неповнолітнього, соматичні захворювання різної етіології (енурез, судомні стани, порушення сну, апетиту), особистісні та емоційні відхилення [3].

Говорячи про соціальні наслідки насилля над дітьми, можна виділити їх два аспекти, котрі проявляються, зазвичай, одночасно – шкідливість як для самої дитини, так і для суспільства. Діти, щодо яких вчинялося або вчиняється насильство, мають складності в соціалізації. У них порушені зв'язки з дорослими (у тому числі, зі старшим дітьми), часто відсутні відповідні навички спілкування з однолітками; вони не мають достатнього рівня знань і ерудиції, щоб завоювати авторитет у школі або інших соціальних групах тощо. Не рідко, не знаходячи адекватного виходу із складної ситуації, за браком життєвого досвіду, неповнолітні жертви насильства шукають

вирішення своїх проблем у кримінальному, асоціальному середовищі, яке часто пов'язане з формуванням різних форм залежностей.

Щодо суспільства, то наслідки насилля по відношенню до дитини виявляються, перш за все, у втраті людських життів через навмисне чи ненавмисне вбивство неповнолітніх або їх самогубства. Варто сказати, що це надзвичайні, але найбільш відчутні втрати. Разом з тим, є втрати приховані, інколи віддалені у часі та не завжди усвідомлювані людством, – це втрата повноцінних членів суспільства внаслідок порушення їх фізичного та психічного здоров'я, низького освітнього та професійного рівня, порушення соціальних зв'язків, соціальної дезадаптації, кримінальної і адиктивної поведінки. Це втрата потенційних батьків, здатних виховати здорових у фізичному та моральному значенні дітей. Нарешті, це відтворення та примноження жорстокості в суспільстві, оскільки нерідко самі жертви стають насильниками. Відбувається криміналізація сім'ї, складається особливий образ життя, коли насильство, алкоголізм, наркоманія стають нормою, що передається з покоління в покоління. Насилля в родині руйнує фундамент безпеки самої сім'ї, а також і суспільства, нерідко, знищує і саму сім'ю. Водночас, саме проблема насильства в сім'ї тісно пов'язана із такими явищами, як бездоглядність та безпритульність дітей, жебракування, зростання кількості розлучень, формування насильницького менталітету нації, втрати загальнолюдських цінностей любові та взаєморозуміння, а також виступає однією з передумов скоєння злочинів неповнолітніми.

У рамках нашого дослідження виявлено, що від насильства потерпають діти переважно молодшого віку, головним чином, з боку батьків та опікунів, – старших за віком сиблінгів. Це відбувається через їх уразливість внаслідок психологічної, соціальної, особистісної незрілості, залежності від батьків та опікунів, несформованості стратегій подолання стреса, малого життєвого досвіду, правової неосвіченості та багатьох інших причин. Характер і глибина особистісних порушень неповнолітніх внаслідок переживання досвіду насилля від близької людини залежить від особли-

востей дитини (віку, рівня розвитку, якостей особистості) і насильника, довготривалості, частоти та важкості насильницьких дій; в найбільш загальному вигляді визначено, що ці порушення стосуються пізнавальної, емоційної та поведінкової сфер особистості.

Особливе значення для психічного здоров'я мають віддалені психологічні наслідки скоєного над дитиною насильства. Однак саме такі психологічні наслідки, які проявляються через роки, не мають достатнього висвітлення в науковій літературі через складність їх виявлення, діагностики, соціально-психологічної корекції. Їх експериментальне вивчення ускладнюється ще й тим, що через деякий час втрачається зрозумілий зв'язок посттравматичних проявів з епізодами саме сімейного насильства. Тому, на нашу думку, в дослідженні даної проблеми, необхідно змістити акцент на методи психологічної допомоги дитині, що зазнала насильства. Це необхідно, перш за все, для того, щоб вирішити основне завдання корекційної роботи з жертвами сімейного насилля – реабілітації дитини.

У висвітленні особливостей корекційної роботи з дітьми, що постраждали від насилля, є характерним звужувати надання допомоги лише по корекції емоційної сфери. Однак, наслідки насилля над дитиною охоплюють, в тій чи іншій мірі, усі рівні особистісного функціонування. Тому і корекційна діяльність стосовно такої дитини має розгортатися як процес впливу на особистість в цілому, з усім розмаїттям її соціально-психологічних проявів. Хоча це і не виключає виділення пріоритетних напрямків залежно від локалізації найбільш гострих проблем в певній сфері.

У цілому в науковій літературі, психологічна корекція визначається як один з напрямків діяльності психолога, який включає в себе застосування психологічних методів впливу на суб'єкта для виправлення недоліків в його поведінці. У психотерапевтичній практиці корекція визначається як спрямований психологічний вплив на певні структури психіки, з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіда. Довідкова Список літератури: практичного психолога розглядає психокорекцію як діяльність,

спрямовану на виправлення тих особливостей психічного розвитку, які за системою соціальних норм не відповідають прийнятній моделі поведінки. Корекція передбачає підміну одних психічних утворень чи операцій на інші, що пов'язано з дотриманням критеріїв норми та патології. Наголошується на структурованості психокорекційного процесу, який має чітку програму та очікуванні вихідні данні. Це дозволяє стверджувати, що поняття психокорекції є неоднозначним, і породжує труднощі у його інтерпретації. Така невизначеність зумовлює нечіткість його розуміння та ототожнення із поняттям психотерапія та психологічна допомога.

Терміни психотерапія, психокорекція, психологічна допомога у науковій літературі визначаються як споріднені, взаємодоповнюючі або, навпаки, жорстко розмежовуються. За твердженням надзвичайно складно визначити межу між психотерапією та психокорекцією, навчанням и власне особистісним розвитком. Проблему розділення сфер психологічної допомоги, психологічної корекції та психотерапії розкрито у дослідженнях Осіпової А.А. Дослідниця окреслює схожість між психотерапією та психокорекцією, що виявляється у вимогах до рівня професійної підготовки, кваліфікації і професійних вмінь і навичок психолога; використання подібних процедур і методик [4, с. 57].

Узагальнення понять психотерапія та психокорекція дозволяє стверджувати, що психологічна практика сприяє збагаченню індивідуального досвіду суб'єкта, змінює рівень свідомості та характер потреб, впливає на вибір цінностей та формує ставлення до соціальних норм. Результатом психокорекційної практики є отримання рефлексивних знань, розвиток соціально перцептивного інтелекту.

У нашому розумінні, психологічною корекцією є спеціально організована діяльність фахівця, що здійснюється у напрямку відновлення якостей суб'єкта, які були втраченими; розвитку компенсаторних якостей певної діяльності, що є заміною втрачених; активізація позитивних якостей для формування певних ціннісних орієнтацій, установок, на створен-

ня позитивного емоційного фону відношення до оточуючого світу [6].

У випадку корекції особистості неповнолітніх, які зазнали сімейного насилля, складність формування ефективної корекційної моделі полягає у тому, що: по-перше, психологічні прояви наслідків насильства щодо дитини досить розмиті у часі; по-друге, ці наслідки можуть ускладнюватися іншими вже існуючими особистісними проблемами, що не пов'язані з фактами насильства; по-третє, стійкий позитивний ефект корекційних впливів можливий лише за умов оптимізації життя дитини у родині.

Саме тому, ми визначили першочерговою метою психокорекційної роботи з жертвами сімейного насилля, корекцію травматичних переживань дитини скоєного стосовно неї насильства в окремо взятому періоді. Головним завданням тут стає допомогти розпізнати, адаптивно виразити, пережити або переінтерпретувати свої негативні емоції та почуття. Необхідною умовою є створення навколо такої дитини доброзичливої, довірливої атмосфери, що сповнена позитивними емоційним фоном. Продуктивними технологіями реабілітації таких дітей є спеціальні заходи, мета яких полягає у впливі на сприйняття дитиною свого негативного життєвого досвіду, надання їй можливості намітити перспективи розвитку особистості та шляхи виходу із травмуючої ситуації.

Відповідно до результатів дослідження, розроблена загальна модель психологічної корекції особистості неповнолітніх, які зазнали насилля, що включає в себе: 1) зняття (або зменшення) психотравмуючого напруження, дискомфорту; легітимація почуттів – примирення зі своїми почуттями; формування емоційної стійкості та саморегуляції; 2) зняття проявів соціальної дезадаптації, формування нових життєвих навичок та форм реагування; підвищення активності та самостійності неповнолітніх, розширення сфери соціальної взаємодії дитини; 3) зміна ставлення до себе, своєї поведінки, формування адекватного ставлення до себе та інших; корекція самооцінки (формування впевненості та почуття самоцінності), відновлення довіри та

позитивної відкритості до себе і оточуючих; 4) орієнтація на майбутнє; формування стратегій подолання стресу, вироблення та закріплення певних еталонів безпечної поведінки.

Психологічна корекція орієнтована на соціалізацію неповнолітніх і спрямована, з одного боку, на допомогу їм у подоланні отриманої психотравми, гармонізацію особистості, а з другого – на формування у них нових життєвих навичок та форм реагування і поведінки. Слід також зазначити, що повноцінна реабілітація дитини, що стала жертвою сімейного насильства можлива лише за умови комплексних заходів, що включають в себе соціально-психологічну підтримку з боку значущих близьких, і поновлення попереднього соціального статусу дитини, оздоровлення соціальної ситуації її розвитку в цілому та подальшого соціально-психологічного супроводу сім'ї.

При цьому для ефективності такої роботи важливо врахування наступних факторів: прагнення самої дитини до зміни ситуації насилля над нею в сім'ї; створення сприятливої соціальної ситуації розвитку, як головного фактору позитивних психологічних змін особистості постраждалої дитини; переформування негативних емоцій і почуттів; відпрацювання неконструктивних емоцій та форм поведінки; зміна неконструктивних форм реагування та елементів поведінки, шляхом створення ідеальних моделей, та їх привласнення, створення позитивного бачення майбутнього і гарного настрою, формування самостійного творчого пошуку свого місця в оточуючому світі. Першочергове значення зберігається за принципом цілісного впливу, хоча очевидно, що необхідним є визначення пріоритетних напрямків роботи. Сучасна наукова думка пропонує розмаїття різних теоретичних та методичних підходів до проведення корекційної роботи з дітьми. Продуктивними технологіями реабілітації таких дітей є спеціальні програми, мета яких – допомогти дитині оцінити негативний життєвий досвід, набути впевненості, намітити перспективи розвитку особистості та шляхи виходу із травмуючої ситуації.

Безперечно, проблема насилля над дітьми займає важливе місце у системі профілакти-

ки та психологічної допомоги, однак, далека від вирішення і вимагає нових дослідницьких програм, оригінальних методологічних підходів і пильної уваги до специфіки психокорекційної роботи з дітьми, що пережили подібний досвід, та їх кривдниками. Підхід до корекції особистості неповнолітніх, які зазнали насильства, має враховувати структуру соціальної дезадаптації та ступінь тяжкості наслідків насильства, часу його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини, а також соціальну ситуацію її розвитку. Серед основних факторів корекції особистості неповнолітніх, які зазнали насильства, визна-

чено створення сприятливої ситуації розвитку, як головної умови позитивних змін особистості через задоволення базових потреб, переформування негативних емоцій і почуттів шляхом навчання каналізації прихованих образ та прийомам прийнятного прощення, зміна неконструктивних форм поведінки завдяки виведенню їх із внутрішнього у зовнішній план дій, створення та закріплення еталонів безпечної поведінки шляхом привласнення особистістю змінених елементів, що стають усвідомленими і довольними; поновлення її попереднього соціального статусу, оздоровлення соціальної ситуації її розвитку в цілому та подальшого соціально-психологічного супроводу сім'ї.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Боднар А. Я., Павленко С. С. Деякі аспекти вивчення проблеми насильства в сім'ї на сучасному етапі / А. Я. Боднар, С. С. Павленко // Наукові записки НаУКМА. – 2008. Т. 84. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 69–72.
2. Ильина С. В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств / С. В. Ильина // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 65–74.
3. Меньшикова Е. С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия / Е. С. Меньшикова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 6. – С. 110–118.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
5. РЕКОМЕНДАЦІЇ від 01.02.2013 «Забезпечення функціонування системи захисту дітей від жорстокого поводження, попередження насильства в сім'ї» [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.minjust.gov.ua/43595>
6. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх: колективна монографія / за ред.: Максимової Н. Ю. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 258 с.

Ярмак В. В.

практичний психолог

Загальноосвітньої школи № 10 м. Краматорськ

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті розглянуто питання організаційної культури як психолого-акмеологічного чинника управління професійним розвитком педагогічного колективу. Проаналізовано вплив організаційної культури на ефективність діяльності установи та розкриті етапи її формування.

Ключові слова: організаційна культура, професійний розвиток, ефективність діяльності.

В статье рассмотрен вопрос организационной культуры как психолого-акмеологического фактора управления профессиональным развитием педагогического коллектива. Проанализировано влияние организационной культуры на эффективность деятельности учреждения и раскрыты этапы ее формирования.

Ключевые слова: организационная культура, профессиональное развитие, эффективность деятельности.

In the article the question of organizational culture is considered as a psychologi-acmeological factor of management professional development of pedagogical collective. Influence of organizational culture is analysed on efficiency of activity of establishment and the stages of its forming are exposed.

Key words: organizational culture, professional development, efficiency of activity.

Актуальність статті. Актуальність проблеми формування організаційної культури як психолого-акмеологічного чинника управління професійним розвитком педагогічного колективу полягає в тому, що в умовах останніх суспільних перебудов виникла гостра потреба реформувати роботу загальноосвітнього закладу. Найважливішим джерелом розвитку організацій є розвиненість і особливості організаційної культури, носіями якого є персонал і безпосередньо керівник загальноосвітнього закладу. Організаційна культура відображає систему взаємин співробітників усього персоналу організації між собою або між окремими його групами на основі положень кодексу етики: правил задекларованих або ж прийнятих в усній формі.

Постановка проблеми. Організаційна культура, організація в системі внутрішкільного управління з'ясовує місце і роль кожного члену колективу в досягненні поставлених цілей, забезпечує їх ефективну взаємодію в процесі досягнення мети, а також створює систему необхідних при цьому організаційних відношень. У школі формуються основні культурологічні засади, тому всі зміни повинні бути достатньо вмотивовані, обґрунтова-

ні, аргументовані. Осмислення культури своєї організації, її елементів – це початок управління нею. Процеси удосконалення організаційної культури повинні бути керованими. Відтак великого значення набуває роль керівника в інтеграції та координації зусиль персоналу щодо розвитку внутрішкільної культури.

У кожному конкретному освітньому закладі свій колектив, відмінний від будь-якого іншого, з власними традиціями, особливостями, людьми. Усе залежить від керівника, його стилю керівництва у конкретному колективі, з урахуванням його особливостей, відмінностей. Тому доцільним буде розглянути організаційну культуру як чинник управління педагогічним колективом.

Формування цілей статті (постановка завдання). Визначити особливості організаційної культури як психолого-акмеологічного чинника управління професійним розвитком педагогічного колективу на основі аналізу науково-методичної літератури та практичного дослідження культурологічних проблем закладу освіти та розробити цілісну систему заходів з її формування та вдосконалення. Здійснити аналіз науково-методичної літератури з

даної проблеми та дати визначення поняттю «організаційна культура». Виокремити типи організаційної культури, змалювати особливості формування організаційної культури в педагогічному колективі.

Виклад основного матеріалу. В якості однієї з істотних причин активізації інтересу до проблеми організаційної культури педагогічного колективу можна вказати зростання в кінці ХХ століття інтерес до освітньої, гуманістичної, гуманітарно-технологічної і культурологічної проблематики в цілому. В акмеології ця тенденція об'єктивізована в так званому культурологічному підході до вивчення соціально-психологічних процесів розвитку персоналу. Акмеологія для вирішення актуальної теоретичної та практичної проблеми пропонує інтегративний підхід. Його використання, зокрема, дозволяє отримати системно-цілісні знання про феномен організаційної культури керівників освітнього закладу.

Сутність і вплив організаційної культури на ефективність діяльності установи взагалі розглянуто у роботах Т. Борновалової, О.М. Бронницького, Н.Л. Гавкалової, Н.В. Зеркаль, Ф.В. Зінов'єва, В.В. Зябрикова, Т.І. Калініченко, Я.І. Пижинського, М.В. Семікіної, О.Є. Смолиновської, В.В. Хачванкяна, Е.Х. Шейна.

З точки зору акмеологічної науки організаційну культуру можна визначити як комплексне і інтегративне явище, яке спирається на систему інститутів, що спрощують і оптимізують взаємодію людей, підрозділів, всієї організації. Організаційна культура проявляється у вигляді поділюваних членами організації цілей і цінностей, еталонів поведінки, символів і т.д., які обумовлюють індивідуальність компанії. Інститути корпоративної культури виконують ряд найважливіших функцій: об'єднують ресурси і самих людей, мотивують на рівні цінностей і надають можливості для отожднення місії людини з місією організації.

Недоліки формування й розвитку організаційної культури керівників освітнього закладу негативно позначаються на їхній організаційній поведінці, мотивації персоналу, ефективності праці, стану соціально-трудова відносин, які, у свою чергу, перешкоджають ефективній діяльності установи.

План створення та розвитку колективу має циклічну (замкнену) схему. Тобто після проходження всіх запропонованих етапів керівнику через певний час знову треба повернутися до першого – вивчення рівня розвитку колективу, і поступово пройти решту етапів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок діяльності керівника й життєвого циклу організації

Основні параметри	Народження	Дитинство	Юність	Рання зрілість	Проміжна зрілість	Остаточна зрілість	Старіння	Відродження
Головна ціль	Виживання	Короткочасні, невеликі прибутки	Адаптація, прискорене зростання	Систематичне зростання	Збалансоване, оптимальне зростання	Формування індивідуальності й іміджу	Збереження досягнутих позицій	Зміна профілю, модернізація, поживлення
Тип керівника	Новатор, експериментатор	Опортуніст	Консультант	Співучасник	Координатор, об'єднувач зусиль	Державний діяч	Адміністратор	Оптиміст, що надає імпульс
Риси організації	Войовничість	Цілеспрямованість	Гнучкість	Різноманітність інтересів	Нівелювання всіх систем	Зрілість, самозадоволення	Підтримка статус-кво	Здатність пережити зміни
Само-свідомість організації	Зосередження в собі	На рівні місцевого ринку	Регіонального значення	Національного значення	Мультинаціонального значення	Світового значення	Самодостатнє	Самокритичне
Питання особливого значення	Все нове, незвичайне, неординарне	Конкурентоспроможність	Завойовування	Координація	Інтеграція	Балансування всіх інтересів	Продовження існування	Обновлений розвиток

Основна задача	Вихід на ринок	Зміцнення позицій	Захоплення своєї частини ринку	Зростання по багатьом напрямкам	Централізація й автономізація	Оптимізація різних інтересів	Стабільність	Омолодження
Тип планування	Не наукове	«Витрачай, що можеш»	Прості форми (поставки, бюджет)	Формально: регулярність, спеціалізація	Складні форми: образ існування	Соціально-політичне	Екстраполяційне	Творче
Спосіб керівництва	Одноособове	Невеликою командою	Виділення групою осіб	Децентралізоване	Централізоване	Колегіальне	Взаємозв'язок із традиціями	Що спонукає, агресивне
Модель організації	Прагнення до максимального прибутку	Оптимізація	Планування прибутку	Висока громадськість	Соціальна відповідальність	Державна установа	Бюрократія	Птах-Фенікс

Неврахування рівня розвитку колективу призводить до конфліктів, непорозумінь між керівником та підлеглими, незадоволеності власною працею, негативним психологічним кліматом у колективі.

Тенденція розширення контекстів вивчення професійного розвитку особистості, аналіз проблеми в багатовимірному просторі «людина – професія – середовище» визначає необхідність врахування різних систем реалізації особистості як суб'єкта праці: «особистість – професія», «суб'єкт – група», «суб'єкт праці – організаційна культура».

Аналіз впливу організаційної культури на співробітника включає насамперед виділення типу організаційної культури, що дозволяє порівняти особливості взаємозв'язку кар'єри та організаційної культури конкретної установи.

Одним із можливих сценаріїв розвитку організаційної культури є «люмпенізація». Насамперед, працівник-люмпен переконаний, що в його життєвому добробуті особисто від нього нічого не залежить. Усе визначає везіння, турбота начальства (уряду). У невдачах він завжди в усьому звинувачує інших. Отримані від керівництва або колег зауваження вважаються причіпками, злісними нападками ворогів тощо.

Люмпенізації піддаються і освічені прошарки – педагоги, музичні працівники, заступники директора, або і сам перший керівник. Крім «спихання» будь-якої відповідальності на керівників вищого рангу, вони обмежуються формальною кваліфікацією.

Наявність диплома, посвідчення – це все, чого вони прагнуть, це допоможе їм пройти чергову формальну атестацію, відсидітись і жити далі в тому ж організаційному «болоті». Такі люмпени, як правило тримаються за свою вузьку спеціалізацію. Розширити світогляд, узятися до нового предмету для них справа неможлива.

Вони тримаються за свої місця, тому ймовірно, що на інших їх зовсім не чекають. Тримуються вони і один одного, лікоть до ліктя, спина до спini. Як завжди, варто подумати: а де ж є сам керівник організації, чи не він задає тон іншим своєю поведінкою?

Прямо протилежною категорією є майстер. Він уважає свої професійні навички, здібності і працьовитість головним джерелом свого становища. На відміну від люмпена, він у причинах своїх життєвих невдач звинувачує себе (своє незнання), невміння або лінь. Причому, справедливо звинувачує, без зайвого самокопання. Зроблені зауваження він приймає і аналізує. Майстер тому і стає майстром, і ним залишається, що постійно прагне мати матеріальну високу кваліфікацію й удосконалюватися далі, зокрема й опановуючи інші професії. Майстер готовий багато працювати, але не безкоштовно. Особливо в нинішній ринковій ситуації майстри починають цінувати свою працю. Якщо робота або оплата перестане майстра влаштовувати, він іде сам. Як правило, на місце більш престижне, ніж попереднє, наприклад, в інші школи з вищим рівнем заробітку, екс-

периментальні майданчики, ліцеї. Можливо, що майстер дійде висновку щодо зміни професії. Не особливо він тримається за місце і під час скорочення. Майстер – зручний для керівництва варіант і в плані управління, і в плані скорочення.

Майстри, як правило є не тільки прекрасними професіоналами, а й зрілими особистостями. Крім уже згаданих рис, варто додати, що зріла особистість має широкі межі свого «Я», активно цікавиться не лише роботою, а й політикою, релігією тощо. Вона здатна до теплих, дружніх стосунків, демонструє реалістичність прийняття світу, досвід і домагання. Характерною для майстрів є і цілісна життєва філософія. Наявність зрілих особистостей – майстрів-професіоналів – робить і організацію зрілою.

Перевага люмпенів і відхід майстрів – це ознака організації, що старіє. І тут потрібні спеціальні зусилля, спрямовані на її відродження. Не випадково консалтингові фірми (агенції з підбору персоналу) розвивають у своїй діяльності «полювання за головами». Ситуація, принаймні, може стати нейтральною, якщо залучити молодий, не «заражений» нічим персонал. Далі досвід професіоналів має бути поєднаний з новим поколінням, наприклад, з молодими вчителями, які щойно прийшли до школи і сповнені ентузіазму в освоєнні професії.

Іноді необхідні глобальні зміни в культурі організації, в численних процесах, що стосуються комунікації, стимулювання й оцінки праці, у навчанні й підвищенні кваліфікації тощо аж до зміни першого керівника.

Опозиція, на жаль, виникає не лише там, де «керують балом» люмпени. Наявність в організації іншого лідера (лідерів) або інтриганів неминуче приведе до опозиційного руху. Він може навіть злегка формалізуватися (під маскою профспілки, наприклад).

Формуванню опозиції можуть сприяти і конфлікти особистого порядку, при чому, за словами Л.А.Коузера, «ворожі почуття ймовірніше за все виникають у тісних відносинах, і якщо в таких відносинах виникає конфлікт, то він розвивається дуже інтенсивно» [6, с. 138].

Теорії конфлікту такі численні, що однозначно виділити їх причини складно, обмежити їх тільки перерахованими вище просто неможливо. А тому, варто розглядати боротьбу за ресурси, особисту несумісність, ворожість як окремі фактори, ланки одного ланцюга.

Протистояння цьому повинно відбуватися через формування організаційної культури. Школа – свого роду корпорація. Не створивши необхідної культури, директор школи отримує культуру, що хаотично сформувалася, і дуже ймовірно, зовсім не таку, яку хотілося б мати. Організаційна культура виявляється у філософії й ідеології управління, ціннісних орієнтаціях, очікуваннях, чеканнях, нормах поведінки.

Елементи організаційної культури спрямовані на зовнішню адаптацію й інтеграцію в середині колективу. До перших належать мета, програма, клієнти і партнери. До других – аналіз специфіки діяльності, особливості персоналу, правила і норми поведінки співпрацівників [5, с. 346].

Організаційну культуру варто спочатку орієнтувати на формування груп високого рівня. Задаючи саме таку «планку», можна розраховувати на відповідний результат. Необхідними складовими мають стати: спрямованість на досягнення цілей організації, зокрема школи (хоча її цілі, на перший погляд, і очевидні, вони мають бути ясно визначені і сформульовані), професійна майстерність, внесок у загальну роботу, відповідальність, увага до думок колег, інтерес до результатів їхньої роботи, діловий характер суперечностей.

Пізнання організаційної культури починається з першого «поверхневого», чи «символічного» рівня, що включає такі видимі зовнішні факти, як застосовувана технологія й архітектура, використання простору і часу, поведіння, що спостерігається, мова, гасла, чи всі те, що можна відчувати і сприймати через відомі п'ять почуттів людини (бачити, чути, відчувати смак і запах, сприймати дотиком). На цьому рівні речі і явища легко знайти, але не завжди їх можна розшифрувати і інтерпретувати у термінах організаційної культури (табл. 2).

Визначення поняття «організаційна культура»

Автори	Зміст визначень
Визначення організаційної культури як цілісної категорії	
М. Мескон	Атмосфера або соціальний клімат на підприємстві
Е. Джакус	Спосіб мислення й спосіб дії, які повинні бути засвоєні й хоча б частково прийняті новачками, щоб нові члени колективу стали «своїми»
Визначення за характером впливу компонент на підприємство	
К. Камерон і Р. Куїнн	Те, що має цінність для підприємства, які стилі її лідерства, мова й символи, процедури й повсякденні норми, як визначається успіх. Все те, що визначає унікальність характеру підприємства
Р. Гріффін	Набір цінностей підприємства, які допомагають його співробітникам зрозуміти як воно працює й що для нього важливо
П. Вейлл	Система відносин, дій, артефактів, що витримує випробування часом і формує в членів даного культурного суспільства досить унікальну загальну для них психологію
Ф. Харріс і Р. Моран	Усвідомлення працівниками себе й свого місця на підприємстві; способи й мова спілкування; зовнішній вигляд працівників, їхнє поведіння, вірування; організація харчування, навчання й розвитку; відношення вчасно; характер відносин між людьми різного рангу, інтелекту, досвіду й т.д.; цінності, трудова етика й мотивація
Д. Злдрідж і А.Кромбі	Унікальна сукупність норм, цінностей, переконань, зразків поведіння й т.п., які визначають спосіб об'єднання груп і окремих особистостей підприємства для досягнення поставлених цілей
Визначення що включають елементи організаційної культури	
Д. Хемптон	Поняття, знання, цінності, матеріальні предмети, формальні закони й неформальні звичаї
Д. Гібсон	Визнані цінності, переконання, норми й форми поведіння на підприємстві
Р. Дафт	Набір базових цінностей, переконань, негласних угод і норм, поділюваних всіма співробітниками підприємства
Д. Ньюстром	Набір визнаних понять, цінностей, переконань, норм
Ф. Лютенс	Спостережувані регулярні форми поведіння, норми (відношення співробітників до своєї роботи), що домінують цінності, філософія (прийняті на підприємстві відносини співробітників між собою, відносини до клієнтів), правила, організаційний клімат
Н. Леметр	Система подань, символів, цінностей і зразків поведіння, визнана всіма її членами

Для керівника дуже важливо розуміти, що культура організації має малу динаміку, тобто міняється дуже повільно. Фундаментальним для управлінської діяльності фактором є те, що керівник, маючи найбільші владу і волю, має максимальні можливості впливу на культуру очолюваної їм організації [2, с. 257].

Стійкість культури може поставити перед керівником ряд проблем, особливо якщо він

тільки починає роботу в цій організації. Проблеми і конфлікти, що у цих випадках мають місце, дуже часто діагностуються керівником як особистісні проблеми і конфлікти з окремими людьми, чие поведіння і реакції не відповідають його чеканням. Однак насправді він зіштовхується в цьому випадку не з особливостями особистісного поведіння, а з феноменом групового поведіння, з культу-

рою організації. У таких випадках потрібний ретельний аналіз ситуації й прийняття управлінського рішення.

Формування організаційної культури складається з декількох етапів:

1. Осмислення необхідності оновлення: осмислення колективом необхідності змін; подолання опору змінам.

2. Виявлення існуючого стану організаційної культури.

3. Створення нового бачення організації: діагностика проблеми, створення мотивуючого бачення.

4. Інституалізація змін – творче зруйнування існуючого та створення нового.

На цьому етапі головним завданням та об'єктом впливу керівника-лідера є: роздивитися раніше за всіх необхідність змін та визначити їх сутність; здійснити реорганізацію шляхом впливу на психіку працівників, досягнути усвідомлення ними необхідності змін, формувати в них позитивне відношення до цих змін; здійснити пошук однодумців та залучити їх до співробітництва; нейтралізувати противників змін; закріпити досягнуті зміни.

Управління культурою організації є, по суті, управлінням її розвитком, оскільки організаційна культура у широкому розумінні – це всі матеріальні та духовні складові частини, які використовує організація [2, с. 260]. Для впровадження наукового підходу до формування організаційної культури на першому кроці треба створити творчі групи з питань дослідження, провести загальний збір груп для відпрацювання єдиного погляду на існуючий стан організаційної культури та визначення профілю майбутньої організаційної культури. Завершити перший етап слід діагностикою колективу.

Другий крок. Діагностика та досягнення консенсусу щодо розуміння майбутнього стану культури. На цьому етапі робота творчих груп продовжується, але у галузі обробки результатів діагностування, обговорення теперішнього стану культури та створення оновленої культури.

Третій крок. Усвідомлення результатів. Змалювавши профілі існуючого та майбутнього стану організаційної культури, треба

чітко з'ясувати їх відмінність одне від другого. Відсутність суттєвої різниці не означає, що зміни не потрібні, бо навіть невеликі зрушення можуть мати дуже велике значення.

Четвертий крок. Стратегічні дії. На цьому етапі треба чітко визначити дії та поведінку, завдяки котрим будуть проводитися зміни організаційної культури. На цьому етапі дуже важливо не випускати з уваги декілька важливих принципів організаційних змін: відмічайте навіть невеличкі перемоги, знайдіть те, що легко змінити, та усі разом відсвяткуйте перемогу, завдяки малим крокам виникає просування у потрібному напрямку; створюйте суспільну підтримку, зберіть своїх однодумців разом та надайте їм повноваження, чітко з'ясовуйте думки лідерів, прислухуйтеся до їх бачення перспектив; збудуйте систему контролю та обліків результатів, визначайте терміни виконання заходів, створіть систему контролю та обліку подій, всі зміни обов'язково доведіть до кінця; регулярно та широко надавайте інформацію, бо інакше працівники починають користуватися чутками, зменшують їх розповсюдження, відкривайте додаткові лінії спілкування, організуйте особистий зворотній зв'язок із залученням до реалізації заходів; встановіть чіткі критерії, за яким можливо відстежувати наявність змін; формуйте готовність до змін, процес усвідомлення готовності до змін можна прискорити, якщо чітко доводити до працівників всі переваги майбутнього стану; пояснюйте «чому» ви демонструєте повагу та турботу до працівників, що беруть участь у реалізації запланованих заходів; реалізуйте не тільки моральні, а й символічні зміни, намагайтесь визначити символи, які визначають нову культуру.

П'ятий крок. На заключному етапі розробляється комплексно-цільова програма. Вона і буде початком процесу практичної зміни культури.

Етапи науково-цільового дослідження культурологічних проблем організації:

1. Діагностика недоліків:

- чутки, плітки;
- низька продуктивність праці;
- нездатність до колективних дій;
- прогули без поважних причин;

– розмови про те, «як гарно в інших школах»;

– «витікання» інформації.

Наявність таких недоліків потребує переходу до наступного етапу.

2. Аналіз та виявлення місця локалізації причин недоліків – дослідження відношення до праці; – дослідження змісту та умов праці; – дослідження наявності, специфіки, сприйняття організаційної культури та її елементів; – дослідження соціально-психологічного клімату; – дослідження якості трудового життя, як систему факторів, що визначають самопочуття працівників, їх відношення до праці та організації.

3. З'ясування проблем, що «не так», де виявляється протиріччя. Виведення гіпотез рішення проблем.

4. Декомпозиція проблеми, визначення її структури, причин, що її викликають, факторів, які на неї впливають.

5. Розробка та реалізація проблеми розвитку організаційної культури.

Сильна організаційна культура передбачає наявність сильного лідера, який устанавлює принципи та норми поведінки; імідж організації визначається уявленнями про неї працівників, споживачів, громадською думкою. Гарний імідж дозволяє мати своїх прихильників, заволікати нових споживачів, бути конкурентоспроможними.

Як і будь-яка формальна організація, школа має свою структуру, систему управління, керує складними поєднаннями людських та матеріальних ресурсів. Проте на відміну від більшості формальних організацій, продуктом шкіл є люди. За рахунок цього виникають специфічні проблеми в організації та менеджменті, суттєво змінюються процеси формування внутрішньої культури організації. Шкільна культура вирізняється характерними для неї елементами, наприклад, історією, очікуванням з боку громади, традиційним стандартом досконалості та оцінювання роботи вчителів [10, с. 234].

Необхідно прагнути здійснювати системний підхід в управлінні школою, створити найсприятливіші психологічні умови для особистісного зростання кожного учителя і

кожного учня, викликати прагнення вчителя бути найкращим, в усьому дотримуватися принципу опори на позитивне, щоб формувати оптимістичний настрій у колективі вчителів і учнів, переконувати педагогів бути толерантними до невдач. Особливу увагу потрібно звертати на культуру спілкування, і зокрема на культуру слова. Для керівника дуже важливо розуміти, що культура організації має малу динаміку, тобто змінюється повільно.

Доведено, що організаційну культуру мають організації, у яких є пам'ять, а відповідно й історія. Феномен організаційної пам'яті існує, пам'ять є не тільки у окремої особистості, а й у групи. Це і є перше джерело формування. Організаційна культура виникає при зіткненні групи, організації з проблемами і знаходження успішних засобів їх вирішення. Другим джерелом формування норм і цінностей організаційної культури є самі керівники. Третє джерело формування організаційної культури – базові уявлення людей про загальні принципи життєустрою.

Організаційна культура колективу, в тому числі і педагогічного, зумовлює результативність діяльності організації навчального закладу. Вона і є підґрунтям якості освітніх послуг, іміджу школи. Реальний профіль оргкультури майже завжди відрізняється від розглянутих базових профілів, та не має труднощів визначити її стадію розвинення за методом порівняльного аналізу. Визначена стадія оргкультури сприяє довгостроковому плануванню заходів щодо розвинення організації.

Висновки, зроблені в результаті дослідження.

1. У статті показана системоутворююча роль акмеологічного підходу до дослідження розвитку організаційної культури керівників загальноосвітніх закладів як інтегратора різних аспектів її вивчення: загальнонаукового (методологічного), загальнопсихологічного, психології розвитку, соціальної психології, психології управління.

2. Організаційна культура колективу, в тому числі і педагогічного, зумовлює результативність діяльності організації (навчально-

го закладу). Вона є підґрунтям якості освітніх послуг, іміджу установи.

3. Процесом формування організаційної культури необхідно цілеспрямовано управляти, використовуючи весь арсенал управлінських повноважень: від впливу на кожного окремого педагога до розробки відповідних програм розвитку культури навчального закладу.

4. Розглянута проблема багатогранна і вимагає подальшого вивчення конкретних елементів організаційної культури, що впливають на її формування; виявлення рівнів прийняття організаційної культури персоналом; розробки акмеологічних тренінгів, насамперед для керівників загальноосвітніх закладів; розробки моделей продуктивного розвитку організаційної культури.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: Сб. науч. тр. / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Шуйский гос. пед. ин-т. – Вып. 1. - 1998.
2. Бандурка А.М., Психология управления / Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. – Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
3. Вербець В.В. Соціологія: Навчальний посібник / Вербець В.В., Субот О.А, Христюк Т.А. – К.: КОЦДОР, 2009. – 550 с.
4. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. / Галкина Т.П. – Москва: «Финансы и статистика», 2001. – 224 с.
5. Красовський Ю.Д. Организационное поведение. / Красовський Ю.Д. Учеб. пособие для вузов – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003 г. – 511 с.
6. Коузер Л. Основы конфликтологии. / Коузер Л. СПб.: Фортуна, 1999. – 210 с.
7. Петровський А.В. Психологічна теорія колективу / Петровський А.В. – М., 1979. – 296 с.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

НОТАТКИ

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

3 (03) грудень 2014

Підписано до друку 15.01.2015 р. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,27.
Тираж 100 прим.

Видавник: ГО «Львівська педагогічна спільнота»
79000, м. Львів, а/с 341

www.pedagogylviv.org.ua

E-mail: journal@pedagogylviv.org.ua

Телефон: +38 095 580 08 54