



#3 (43), 2019 część 7

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

#3 (43), 2019 part 7

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland.

Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-
land

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Liubarets V.V. DIGITALIZATION OF EDUCATION IN UKRAINE.....	4
Liubarets V.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY OF MODERN MANAGER OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY	7
Беляев Сергей Борисович НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	10
Ivanova E.A., Piskunova V.M. SITUATIONAL-COMMUNICATIVE GAME AS A FACILITY TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE TEACHING “ENGLISH FOR FOOTBALL”	14
Козьяков Р.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СОЗАВИСИМЫХ ЛЮДЕЙ	18
Мендот Эмма Эрес-ооловна, Ондар Оргеллээр Чувурекович, Мендот Инга Эрес-ооловна, Мендот Элла Эрес-ооловна ТУВИНСКАЯ ФОЛЬКЛОРНАЯ ИГРА «КАЖЫК» НА БОЛЬШИХ ПЕРЕМЕНАХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ.....	25
Никишова А.В., Кривоносова Е.В. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	29
Прокопова А.С. ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО	33
Лопатухина Т.А., Славгородская Е.А. РОЛЬ Я-КОНЦЕПЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	39
Форостюк Т. В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	44
Церцадзе М.Г., Кухалашвили М.Н. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ СОЮЗНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНОГО ТИПА В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	49
Школьников Г.Г. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	53

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Асєєва Ю. О., Кавецький М.Є. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБУВАННЯ У «ШАФІ» ТА КАМІНГ-АУТ.....	58
Ибадуллаева Гюльгез Мурад ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ ВЕДУЩЕЙ ТЕНДЕНЦИЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ	62
Кологривов М.М., Кологривова Н.М. ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	68
Куриленко Е.Е. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТАХ В. ФРАНКЛА И К. ЯСПЕРСА	72

ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ НАУКИ

Liubarets V.V.

Candidate of Pedagogical Sciences

*Associate Professor at the Department of Management
and innovative technologies, social and cultural activities
National Pedagogical Dragomanov University*

DIGITALIZATION OF EDUCATION IN UKRAINE

Summary: The article is devoted to the actual problem of the present, which became of particular importance in the context of the information society development. It is shown that Ukraine recognizes the value of the education digitalization progress in the educational space on the basis of the Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020. The concept points to the need for "harmonization with European and world scientific initiatives", namely: the creation of digital infrastructures by educational institutions and science; creation of a unified educational network for connecting educational and scientific institutions; providing transparent access to issues and publications; creation of technological road maps of public-private partnership, commercialization of scientific developments for industry and social challenges; development of open and interoperable digital solutions for the launch and development of innovative ecosystems in various industries; the development of transparent standards for use in the service sector.

The underlined prospects of digital technology: searching for content in accordance with interests, satisfying of the individual pace and level needs, the constant modernization of the youth culture style and forms, the connection between educational and productive activities.

The article provides an example of the mobiSchool electronic environment (web-prototype) of the educational institution located on the platform "Universal Educational Space "Accent" in Ukraine, fully adapted to the current educational digitalization conditions. Its advantages are: cross-platform, lack of additional equipment purchase, the possibility of functioning on gadgets of different obsolescence stages, preservation of the institution's educational system integrity, technical and methodological support.

It is concluded that Ukraine has all the conditions for digitization of education, which will lead it to a higher technological level of development: the ability to develop and implement digital technologies in the educational process, the education and training level increase throughout the different spheres of life and economy; designing and implementing variety of technologies, software and hardware, creative culture and the ability to generate ideas.

The further investigation of the digital technologies introduction through the whole scale of the education system is defined as the formation of the digital competence of the management of the economy.

Key words: digitalization of the education, digital technology, digital education, digital transformation.

Formulation of the problem. Transformation is always a challenge, it is labor and faith in one common goal. Only synergies between politicians, government officials, the public and business can support such structural changes and transformations that will enable us all to live, study, work, relax and conduct business in the digital world by taking direct part in its creation and use.

Informatization of the society requires a rapid transition to training staff of Ukrainian economy, which requires a new high and qualitative level of its digitalization. That is, the digital economy puts forward additional requirements for the qualification of specialists and masters. The main resource is digital knowledge, and the key resource of the development are individuals [4].

In modern space of human activity, innovations are constantly being introduced and this requires the improvement of the knowledge, skills, competences, and professionalism both in their own and in related fields of the economy. The production processes automation requires a number of professional competencies, the development of creativity, communicability, team collaboration in searching for new solutions, the acquisition of information competencies in order to

critically evaluate the proposed information as a matter of reliability in terms of its logical construction.

As learning contexts are increasingly being enriched by electronic and mobile technologies, e-learning research can offer more core areas of educational practice.

Analysis of basic research and publications. Domestic scientists engaged in important studies in the theory of e-learning, globalization and informatization and the use of ICTs in educational activities: V. Bykov [2], A. Gurzhii [2], L. Kartashova [2], O. Spirin [2], O. Strizhak [2] et al. Problems of forming the teachers' digital competence in the conditions of education modernization were covered in scientific works by scientists: V. Gorlenko [6, p. 16], O. Kulinich [6, p. 39], L. Lyakotskaya [6, p. 41], O. Nezhinskaya [6, p. 48]. The foreign experience of forming the digital competence of educators is disclosed in the writings: O. Grytsenchuk [6, p. 18], I. Ivanyuk [6, p. 22], I. Malitskaya [6, p. 44], N. Soroko [6, p. 56]. The scientific view of M. Zhaldak to the problem of the educational process informatization is, above all, an "educational problem" [1, p. 15].

An analysis of various authors opinions investigating this problem has shown a rather critical attitude

to issues related to the development, exchange and reuse of educational activities, and has allowed to offer digital tools that educators can apply in their professional activities. The purpose of education digitalization is to design a single information and educational environment and to expand the set of tools and methods in everyday use. The importance of this type of research associated with the increasing role of digital education has influenced the choice of the purpose.

The purpose of the article: to reveal the transformation of digital education in Ukraine.

Presenting the main material. The Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020 marks "harmonization with European and world scientific initiatives", namely, "the integration of Ukrainian science into the European research space will provide the opportunity for the development of advanced scientific ideas, the participation in interdisciplinary projects focusing on promising ideas, technologies and innovations".

The Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020 [3] notes the need for "harmonization with European and world scientific initiatives", namely: the creation of digital infrastructures by the needs of educational and scientific institutions; creation of a unified educational network for connecting educational and scientific institutions; providing transparent access to issues and publications; creation of technological road maps of public-private partnership, commercialization of scientific developments for industry and social challenges; development of open and interoperable digital solutions for the launch and development of innovative ecosystems in various industries; the development of transparent standards for use in the service sector.

European projects for the development and research of new components and systems and the concentration of research in such areas as tourism, hotel and restaurant business, recreation, leisure, etc. are also important components for the development of the Ukrainian economy.

In order to ensure the effective participation of various priority areas of the Ukrainian economy in the European research and innovation space, it is important to develop its own scientific digital infrastructure.

"The development of scientific digital infrastructure (for science and education) is also crucial for providing open access to scientific data and knowledge, further commercialization of research, innovation, products and services. New knowledge and development, carried out at the expense of financing from the state budget, should be openly accessible and become an achievement of society as a whole." [3, p.]

At the same time, the lack of access to world scientific digital infrastructures - to the world of knowledge, computing services, consulting, research in the fundamental and applied spheres - negatively affects Ukrainian science as a whole, is a significant constraint for domestic scientists, educators, engineers and civil servants, and does not allow to evaluate the

possibilities of Ukrainian science, to search for options for cooperation within the framework of international projects, etc., in particular, in those areas which are related to digital technologies.

Connecting Ukrainian scientific digital infrastructures to the European cloud of open science and European data infrastructure will give an impetus to solving topical Ukrainian scientific problems with minimal use of state resources.

Ukraine recognizes the value of the use of digital technology transformations in educational space. Significant progress in the implementation of personalized education, increasing willingness to continue and obtain a new higher education, links between education and the labor market, lifelong learning, etc. is of great value to communities.

Strategic changes that take place in educational institutions and organizations in digital technologies require improvements to our current systems of education.

Digital transformation will become the basis for the life of society, business and state institutions of Ukraine, subject to the transition to a "digit" [5]. Digital literacy (or digital competence) is recognized by the EU as one of the keys to full-fledged life and human rights, therefore, the Law "On Education" states that the formation of information and communication competence is mandatory.

In view of this, a number of events were organized and conducted within the framework of the Ninth International Exhibition "Innovation in Modern Education" and the Sixth International Education Exhibition abroad "World Edu - 2017" by the Department of Digital Education and ICT of the State Scientific Institution "Institute for the Modernization of the Content of Education" on the use of digital technologies in education. This will help to ensure the right of everyone to life-long education, equality of access to education, regardless of the place of study.

"Digitalization" should be seen as an instrument, not as the end in itself. With a systemic government approach, "digital" technologies will significantly stimulate the development of an open information society as one of the essential factors for the development of democracy in Ukraine, increasing productivity, economic growth, job creation, and improving the quality of life of Ukrainian citizens. "Digitalization" of Ukraine will require new forms of solidarity, partnership and cooperation that will help to increase the economic effect, intensify business activities, tax revenues, GDP growth, improvement of monetary system, inflow of new investments, etc.

Based on the analyzed documents on the creation of "digital" spaces in Europe and the world the basic principles of "digitalization" of Ukraine are formulated below. Compliance with these principles will be crucial for the creation, implementation and use of the benefits of "digital technology."

The prospect of digital technology is that it can meet the needs of each participant in the educational process. This technology easily responds to inquiries and environment changes:

- searching for content according to interests;
- satisfying the individual pace and level needs;
- constant modernization of the youth culture style and forms;
- connection of educational and production activities.

Digital technologies represent a paradigm shift with exact and multiple influences on the nature of knowledge in society and, consequently, on the nature of the educational environment.

As it is stated in Digital Advent Ukraine 2020: "Digital education is the unification of various components and cutting-edge technologies through the use of digital platforms, the introduction of new information and education technologies, the application of progressive forms of organization of the educational process and active teaching methods, as well as modern teaching materials." [5].

The modern personality in the educational environment receives satisfaction from the motivated information and the enthusiasm of the educational process and constant personal support to maintain the pace of learning and its level so that they feel involved in the educational process. A person involved in the educational environment, which must be compatible with social culture, should have a long-term perspective in life-long learning.

The main directions of educational digitalization are aimed at:

- creation of educational resources and digital platforms supporting interactive and multimedia content for the general public access of educational institutions (EI) participants, including tools for automatizing the main processes of educational institutions;
- development and implementation of innovative computer, multimedia and computer-based learning tools and equipment for creating a digital educational environment (multimedia classes, research STEM-centers of laboratories, inclusive classes, mixed learning classes);
- organization of broadband Internet access for participants in the educational process in the classrooms and auditoriums at the EI of all levels;
- development of distance education with the use of cognitive and multimedia technologies [3].

Social and cultural transformations in the era of digital information and communication define the informational and educational environment in the new context of continuous professional development. The continuity of the educational process of educational institutions needs to be united into a single network, which provides the opportunity to cross the traditional institutional, sectoral and even national boundaries.

Colleges and universities increasingly see the need for transparent and open engagement of students in the educational process. Digitalization of the educational process provides the opportunity to transform theoretical knowledge of the participants into practical skills.

Nowadays, one of the electronic platforms is "Universal Educational Space "Accent", fully adapted to the current educational digitalization conditions and

contains web-tools for creating and implementing an authentic electronic environment (web-prototype) of an educational institution, that is mobiSchool (<http://mobischool.ac-cent.com/>) [7]. "Universal educational space "Accent" is a dynamic, adaptive E-environment, the world of virtual 3D-technologies. Its advantages are cross-platform, lack of purchase of additional equipment, the possibility of functioning on gadgets of various aging status, preservation of the integrity of the institution's educational system, technical and methodological support.

Created on the basis of mobiSchool e-environment now successfully operates in many educational institutions: National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv University of Tourism, Economics and Law; Kryvy Rih center of professional education in metallurgy and machine building; Educational and training complex: private gymnasium "Apogee"; Berehievsky Professional Lyceum of the Ambassador's Area; Communal Higher Educational Institution of the Kyiv Region Council; Kamianetz-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko; Rubizhne Industrial and Pedagogical Technical School (RIPT) and others.

The introduction of the resource into the educational system of Ukraine has the following social effect. 1) ensuring access to education for persons residing in territories not controlled by Ukraine; 2) the real provision of access to quality education, including those from depressed areas; 3) the creation of training opportunities for people who are physically unable to attend educational institutions, those with special needs; 4) creation of conditions for specialized distance learning.

Conclusion: Ukraine has all the conditions for education digitalization, which will bring it to a higher technological level of development, namely:

- ability to develop and implement information and communication and digital technologies in the educational process;
- access to education during the life of specialists in various spheres of life and economy;
- sufficient level of system integration of technological products and services - from designing to integrated implementations of various technologies, software and hardware;
- creative culture and ability to generate ideas.

This Concept is the first step towards stimulating the domestic consumption, introduction and production of digital technologies, containing the vision of transforming the economy from traditional to the effective digital one, identifies the first steps to implementing appropriate incentives and creating conditions for digitalization in the real sector of the economy, society, education, medicine, ecology, etc., challenges and tools for developing digital infrastructures, digital acquisition of citizens, and identifies critical areas and projects for digitalization of the country.

Based on the foregoing, there is a need for introduction digital technologies throughout the entire education system, which requires the formation of the

digital competence of the management of the economy.

References:

1. Zhaldak M.I. Using a computer in the learning process / M.I. Zhaldak // Informatics and information technologies in educational institutions. - 2013. - № 1.- P. 10-17

2. Information and communication technologies in modern education: experience, problems, perspectives. Collection of scientific works. Issue 5. / Ed. M.M. Kozyra, N.G. Nichkalo - Lviv: LDU BZD, 2017. - 400 p.

3. The Concept of the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020. Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 17, 2018, No. 67-p. URL: <https://uteka.ua/en/publication/Koncepciya-razvitiya-cifrovojeekonomiki-i-obshhestva-Ukrainy-na-2018-2020-gody> (Applying Date: 03/04/2019).

4. Kraus N.M. Paradigmatic Fundamentals of Development and Management of Digital Education in Ukraine / N. M. Kraus // Management of Socio-Economic Transformations in a Modern City: Materials of All-Ukrainian Studies. sci. pract. confer (February 27, 2018). - Kyiv: KUBG, 2018. - P. 51-54.

5. Digital Agenda of Ukraine 2020 (Digital Agenda - 2020): Conceptual Foundations (version 1.0). Priority areas, initiatives, projects of "digitalization" of Ukraine until 2020: Project. URL: <https://ucc.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

6. Digital competence of a new Ukrainian school modern teacher: a collection of reports of participants. All-Ukrainian scientific-practical Seminar (Kiev, February 28, 2018) edited by O.E. Konevshchinska, O.V. Ovcharuk - Kyiv.: Institute of Information Technologies and Training Equipment of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine: Kyiv, 2018 - 61 p.

7. <http://mobischool.ac-cent.com/>

Liubarets V.V.

Candidate of Pedagogic Sciences

Associate Professor at the Department of Management and innovative technologies, social and cultural activities

National Pedagogical Dragomanov University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY OF MODERN MANAGER OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Summary: The article deals with important psychological peculiarities of the personality of the manager of social and cultural activity. It is noted that the manager of socio-cultural activity is an ambiguous person, who combines the quality of manager, organizer, marketer, creator, social worker, teacher, psychologist, specialist in public relations and much more. The most general, psychologically significant personality characteristics of the manager of socio-cultural activity are analyzed: personality traits, hospitality skills, organizational and managerial skills, abilities of strategic and system thinking, stress resistance, practical experience, pedagogical skills. The research was carried out and on the basis of analysis the rating place of the main characteristics of managers of socio-cultural activities among employers was determined. Such psychological features of the manager of the socio-cultural sphere of activity can turn into their own management tools in professional practice. During the study, it was discovered that the current generation of managers in socio-cultural systems requires the development of not only personal qualities and organizational abilities, but also high mobility, personal contacts, strong charisma, ability to persuade and lead. It is noted that the generation of modern managers in the field of culture has to master the basics of the psychology of the winner. Personal qualities which to a certain extent form the approach to the profession as a manager of socio-cultural activity are established.

A special place among the characteristics of the manager of the SCA belongs to hospitality as a necessary determinant of professional competence, which includes the skill and the ability to develop working skills with different categories of people, social and age groups, the ability to apply specific forms and methods of work in a particular situation, including individual, group and massive ones.

Further the need for the professional training of managers of socio-cultural activities is indicated to review the content of the disciplines of psychological and pedagogical, organizational and managerial orientation. There is a need to develop programs focused on the formation of professional competencies of SKA managers for the hospitality industry.

Key words: psychological features, personality traits, manager, socio-cultural activity.

Formulation of the problem. Today, the attention of practitioners and researchers is drawn to the issue of professional perfection of managers of the socio-cultural sphere (SCS).

Together with the requirements of the labor market to the modern manager of SCS, the criteria for readiness for professional activity that require employers to carefully select specialists are constantly

changing. This is explained by the fact that the manager who works in the SCS must have special traits and abilities, organizational skills, abilities for public creative activity.

The SCA manager is an ambiguous person who combines the quality of a manager, organizer, marketer, creator, social worker, teacher, psychologist, public relations specialist, and much more.

The manager of socio-cultural activity (SKA) must be ready to adapt to constant transformations in the socio-cultural sphere, using his own arsenal of personal qualities.

Analysis of basic research and publications.

Features of the individual managers of socio-cultural activities are the subject of many studies and have their own specifics. Thus, the problem of studying personal characteristics that determine the effectiveness of the manager's work was studied by such researchers as V. Glushkov, V. Golovach, R. Goodman, P. Doney, D. Eymor, T. Zatonatska, D. Zeldman, A. Kantarovich, L. Karamushka, M. Makarova, D. McNeight, N. Medzhibovska, B. Mizyuk, G. Minz, M. Lukashevich, J. Nielsen, V. Panferov, P. Ribers, F. Khmil, D. Chafi, S. Chen, D. Schneider.

The importance of this type of research is associated with the growing role of personal qualities of the manager in the management of the team, his ability to navigate in difficult situations that inevitably arise in the process of management activity. However, despite the large number of scientific works, it is currently relevant to study the personal characteristics of the modern manager of socio-cultural activities.

The purpose of the article: to identify the psychological peculiarities of the personality of the modern manager of the SKA, which have a positive effect on his professional activity.

Presenting the main material. Psychological peculiarities of the activity of the manager of socio-cultural activity allow him to imagine the correspond-

ing psychological structure, which includes a complex of characteristics: organizational ability; communicative qualities; moral and ethical characteristics of the attitude towards other people; motivational factors; intelligence; personal character; emotional sphere; psychodynamic characteristics.

The personality of the SKA manager is a multifaceted, unpredictable subject from all perspectives, which cannot be outlined by certain parameters and limited by frameworks. Any manager in his professional activity relies on his own resources - certain psychological features, charisma, his style of interaction with subordinates, personal experience and learned skills.

The SKA manager has some resources, the most important of which is, in fact, his personality and the priority is to study it. Because knowing and understanding their psychological peculiarities, the SKA manager can turn them into their own managerial tools in their professional activities.

We will define the most general, psychologically significant characteristics of the personality of the manager of socio-cultural activity: personality features, hospitality skills, organizational and managerial skills, abilities of strategic and system thinking, stress resistance, practical experience, pedagogical skills.

Basing on the analysis of the employers where the students were practicing during the 2016-2018 period, the characteristics of the SKA managers and their rating position were determined (Table 1):

Table 1

The characteristics of the SKA managers and their rating position were determined

Rating place of the characteristic	The name of the characteristic	Quantity	Percentage %
1.	personality features	11	22,4
2.	hospitality skills	9	18,4
3.	organizational skills	8	16,3
4.	managerial skills	7	14,3
5.	strategic and system thinking	5	10,2
6.	stress resistance	4	8,2
7.	practical experience of work	3	6,1
8.	pedagogical skills	2	4,1

In the study of the definite characteristics, 7 organizations were involved (Hotel Bakkara, Premier Hotel in Shostka, Sumy Region, Coral Travel, Educational and Production Laboratory Hotel «Hospitality» of the Kiev State College of Tourism and Hospitality, LLC "LENA", FOP "SDO", Hotel "Hyatt Regency" Kiev) 5* which gave the students the opportunity to pass industrial and internship bachelors practices and research and pre-diploma masters practices.

Total number of respondents was 49. As it can be seen from Table 1, 22.4% of respondents identified the importance and placed on the first place the personality features of managers in the socio-cultural sphere; the second place is occupied by hospitality skills with 18.4%.

The current generation of managers who work in the SCA distinguishes not only the developed personal qualities and organizational abilities, but also high mobility, large personal contacts, strong charisma,

ability to persuade and lead. The generations of modern managers in the field of culture should master the basics of the psychology of the winner. And it is unlikely be only innate traits; their hard self-work opens the way to the expressed qualities of the leader.

We agree with the analysis of the scientist Didenko M., who points out the vision of V. Rubakhin and O. Filippov [2, p. 207]:

- the future manager must have psychophysiological properties of the person;
- an analytical and synthetic perception, which is aimed at observing facts with an interpretation without bias;
- the developed memory (especially the operational one);
- the ability to change attention;
- the creative imagination; the pragmatic thinking.

The success of a SKA manager's qualification is influenced by the ability of strategic thinking, ability to plan the work, forecast, focus, design work, the ability to generate ideas and innovate, and ability to make decisions.

Academician O. Babenko considers professionally significant managerial qualities at three levels [1]: tasks of the activity, behavior, personality traits.

The managerial activity of the SKA manager is based on the basic skills: to select, to allocate personnel, to plan the work, to provide clear control.

Future SCA manager must have organizational skills:

- to create the psychological climate of the organization;
- to have the propensity for organizing activities;
- to be critical and self-critical;
- be able to keep psychological distance;
- to evaluate and adapt to the situation, to be purposeful, to have the ability to carry out long and effective tasks with high efficiency;
- persistently achieve the goals;
- the ability to make independent decisions;
- discipline;
- initiative.

The success of the managerial activity of the SKA manager depends on the communicative and motivational-volitional resources of his professional activities.

The communicative qualities are: possession of communication styles; application and understanding of non-verbal means of communication, work individually and in a group; individual style; the image of business communication, behaviors.

Motivational-volitional resource satisfies the efficiency and productivity of professional activity, namely: desire for success, conscientiousness, integrity, accuracy, independence, openness, self-determination, the ability to withstand the negative emotions and psychological stress, confrontation of stress.

The attention of scientists and society is always on the sight of the problem of pedagogical management of leisure activities of the generation. The modern generation of SKA managers is distinguished not only by the developed personal qualities and organizational abilities, but also by high pedagogical skills. Generations of modern managers in the field of culture must acquire pedagogical skills. Therefore, it is important for future managers of SKA to have an in-depth study of pedagogical disciplines, including the integrated ones - in close connection with the problems of disciplines of the psycho-pedagogical cycle and pedagogical practice [3, p. 93].

Except the theoretical component of management of socio-cultural activities updating, the modernization of the practical training of students is required. Now managerial practice in socio-cultural activity begins with the second year of study and continues in each

semester until the end of the educational process. We consider the practice of training students' professional competencies and abilities.

Among the skills of the SKA manager a special place is devoted to hospitality - a necessary determinant of professional competence, which includes the skills and ability to develop the skills of working with different categories of population, social and age groups, the ability to apply specific forms and methods of work in a particular situation, including individual, group, massive.

The hospitality of the manager of the SCA manifests itself in its aspiration to self-disclosure and self-realization, independence, originality and flexibility of judgments and inferences, in the absence of stereotypes of perception and thinking, in the manifestation of activity and initiative.

The hospitality of the manager carries the imprint of his personality as an individual with original, creative, social-traditional thinking.

Conclusions. Considering the most general, psychologically significant characteristics of the personality of the manager of the SKA, which he must have in his professional activities (personality features, hospitality skills, organizational skills, managerial skills, abilities of strategic and system thinking, stress resistance, practical experience, pedagogical skills), we have come to the conclusion, that the success of the SKA manager affects the ability to think strategically, be able to plan work, predict, focus, design work, ability to generate and successfully implement ideas, innovation, ability to make decisions.

In future, we consider it necessary to pay attention in the process of training the managers of socio-cultural activities to the content of the disciplines of psychological and pedagogical, organizational and managerial orientation. There is a need to develop programs focused on the formation of professional competencies of SKA managers for the hospitality industry.

References:

1. Babenko O.A. Professionally important personality manager qualities [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/profklm.htm>, 2012.
2. Didenko M.S. Professionally significant personality traits of the manager of organizations: theoretical aspect / MS Didenko. // International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management: a collection of scientific works. - 2013. - Vip.13. - P. 201-211.
3. Liubarets V.V. Educational essence of leisure / V.V. Liubarets // Unity of studying and scientific research - the main principle of the university: Materials of the report-scientific conference of teachers, post-graduate students, doctoral students and students of the Faculty of social-psychological sciences and management / ch. Ed. V. B. Yevtukh. - Whip 3. - Kiev: LLC "Scientific-Production Enterprise" Interservis ", 2017. - P. 91-93

SCIENTIFIC BASIS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL PROGRAM OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP AND USE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Беляєв Сергій Борисович*кандидат педагогічних наук, доцент,**професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти**Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Summary: An analysis of methodological approaches and procedures for developing higher education standards is presented in the article. Modern requirements for the development of higher education standards recommend the use of a competency-based approach. The advantages of the competence-based approach in shaping the content of the educational program for training future teachers to develop and use educational technologies are identified. Taking advantage of the competence approach is the main idea. This will allow to eliminate the shortcomings of traditional approaches and will provide modern quality of professional training of a graduate of a pedagogical higher educational institution. The proposed approach makes it possible to ensure the formation of a system of knowledge and professional skills that make up the content of professional training of future teachers to the development and use of educational technologies.

Анотація: Проведено аналіз методологічних підходів і процедури розробки Галузевих стандартів вищої освіти. Встановлено, що сучасні нормативні вимоги до розробки стандартів вищої освіти рекомендують використання положень компетентнісного підходу. Визначено можливості компетентнісного підходу у формуванні змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Головною ідеєю є використання переваг компетентнісного підходу у вирішенні недоліків традиційних підходів до забезпечення сучасних вимог щодо якості підготовки випускника педагогічного закладу вищої освіти. Пропонований підхід дозволяє забезпечити накопичення системи знань і фахових умінь, що окреслюються змістом поняття професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Key words: *professional training for the development and use of pedagogical technologies, the standard of higher education, educational program, student-centered approach, competence approach.*

Ключові слова: *професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій, стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма, особистісно-орієнтований підхід, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Формування змісту освітньо-професійної програми обумовлюється специфікою фахової підготовки, що визначається на основі об'єктивного аналізу процедури включення представника певної професії як носія професійної культури, моралі й наукових поглядів в окремій галузі знань у різні за характером суспільні відносини. Вибір складових освітньо-професійної програми обумовлюється особливостями ринку праці, що прописуються у нормативних документах вимогами до якості підготовки фахівця. Поступове насичення педагогічної практики сучасними педагогічними технологіями визначає завданням педагогічних закладів вищої освіти забезпечення якісної підготовки фахівців до використання педагогічних технологій, що обумовлює необхідність визначення процедури формування освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів у відповідності до нових вимог. Грунтовних наукових досліджень з проблеми забезпечення професійної підготовки майбутнього

вчителя до розробки і використання педагогічних технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти не виявлено, що вказує на доцільність проведення пошуків теоретико-методологічних засад розробки змісту професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання організації професійної підготовки до педагогічної діяльності представлено в працях О. Абдуліної, І. Беха, І. Богданової, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зимньої, В. Кан-Калика, Б. Коротяєва, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Малихіна, Н. Ничкало, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Т. Танько, Г. Троцько, В. Шадрікова, О. Щербакова, М. Ярмаченка, які доводять актуальність традиційного уніфікованого підходу до визначення змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів у зв'язку з існуванням спільних вимог щодо фахової підготовки з різних навчальних предметів. Метою професійної педагогічної підготовки В. Гриньова визначає «форму-

вання якостей майбутнього вчителя; володіння систематизованими знаннями, уміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями» [1]. Окремі дослідження репрезентують зміст та показники якості професійної підготовки у категоріях професіоналізму діяльності (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) і професійної компетентності, як сукупності теоретичних знань та умінь творчо використовувати їх у професійній діяльності (І. Букреева, О. Добудько, Н. Мурована, Є. Павлотенков, В. Саюк, А. Хуторський, Г. Монастирна).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні наукові підходи до формування змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця (семантико-типологічний, блочно-модульний, змістовно-компонентний і політехнічний) висвітлюють узагальнену логіку дотримання процедури визначення інваріантної та варіативної складових. Невідповідність якості підготовки випускника сучасним вимогам до виконання професійних педагогічних функцій засобами педагогічних технологій вказує на необхідність аналізу наукових засад формування змісту освітньо-професійної програми та визначення продуктивних наукових підходів з урахуванням вимог професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Мета статті полягає у визначенні методологічних підходів до формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Визначення методологічних підходів у конкретизації змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій ґрунтувалось на розумінні стандарту освіти як опису вимог до змісту і результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (частина 1 статі 10 розділу III Закону України «Про вищу освіту» [2]), що окреслює необхідність дотримання сучасних наукових і законодавчих тенденцій організації фахової підготовки й оцінки її результативності. До провідних теоретико-методологічних підходів організації освітнього процесу відносимо особистісно-орієнтований (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Краєвський, С. Кульневич, А. Плигін, В. Серіков, В. Сластьонін, А. Хуторський, І. Якиманська) і компетентнісний (В. Байденко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Гнатишина, Н. Дроздова, І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева D. McLellend, L. Spenser), що обумовлює доцільність виділення серед вимог до освітньо-професійної програми визначення наборів компетентностей випускника, як передумови формування переліку навчальних дисциплін тощо. Державні стандарти вищої освіти на основі виділення груп ключових компетентностей знаходяться у стані розробки, що вказує на доцільність аналізу наявних підходів до формування освітньо-

професійної програми з метою виділення можливостей упровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Необхідність переходу до нових методологічних підходів у розробці змісту освітньо-професійної програми обумовлюється об'єктивними результатами фахової підготовки, що характеризуються недостатнім рівнем знань і умінь здійснювати розробку і використання педагогічних технологій. У зв'язку із низькою результативністю традиційної технології професійної підготовки сучасні Галузеві стандарти вищої освіти у сфері підготовки учителів потребують реформування з метою забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

З метою визначення інструментарію і механізмів переходу до нових методологічних засад розробки освітньо-професійної програми підготовки учителів було здійснено хронологічний аналіз методики і основних підходів до розробки освітньо-професійної програми.

Встановлено, що вихідними визначались положення професіограми вчителя, як регламентованої технології визначення комплексу вимог до професії, до визначення особистісних якостей, психологічних властивостей та інших характеристик особистості з боку професії. Це забезпечувало постановку завдання та організацію його вирішення на основі аналізу усіх аспектів професійної діяльності. У якості основних підходів формування змісту освітньо-професійної програми фахівця хронологічно використовувались семантико-типологічний, блочно-модульний, змістовно-компонентний, політехнічний. Як результат, основу професіограми вчителя складають психолого-педагогічні знання, які визначаються необхідними для прийняття рішень у процесі виконання системи професійних завдань і функцій (конструктивної, організаторської, комунікативної, дослідницької, розвивальної та орієнтаційної [7, с. 317]).

Описані психологічні норми і вимоги до діяльності й характеристики особистості фахівця [5] разом утворюють три інтегративні блоки: гуманістичний світогляд, педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, а у сукупності з теоретичними і практичними уміннями (аналітичні, прогностичні, проєктивні і рефлексивні) складають професіограму вчителя. Безперечні переваги професіограми у науковому обґрунтуванні норм і вимог професії, визначенні особистісних якостей фахівця обумовили тривалий період фіксації достатнього рівня фахової підготовки випускників. Сучасні тенденції використання в освітньому процесі педагогічних технологій обумовили фіксацію розбіжностей між якістю педагогічної підготовки випускника і вимогами професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Проблема підсилюється застарілими підходами удосконалення фахової підготовки шляхом оптимізації її форм, методів, засобів (В. Андреев, С. Архангельський,

Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Краєвський, М. Нікандров, О. Субетто, Д. Чернилевський, М. Швецов, Є. Шиянов) без здійснення істотних змін у характері педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в процедурі формування змісту освітньо-професійної програми.

Процедуру формування переліку навчальних дисциплін на основі семантико-типологічного, блочно-модульного, змістовно-компонентного та особистісного підходів із приведенням їх переваг докладно розкрито у роботі Т. Л. Камози [3]. Констатування невідповідності існуючих стандартів освіти сучасним вимогам професійної підготовки до використання педагогічних технологій свідчить про відсутність централізованого введення змістових модулів з підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що є показником невідповідності традиційних підходів до формування змісту освітньо-професійної програми сучасним вимогам професійної підготовки вчителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Так, семантико-типологічний підхід (Х. Зенгер, К. Нестлер) виявився непродуктивним для створення системи професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок спрямованості на відбір змістових модулів за тезаурусом, що дозволяє ефективно формувати понятійний апарат, але не забезпечує умов для формування системи професійних педагогічних умінь розробляти та упроваджувати освітні технології.

Недоліком блочно-модульного підходу (Н. Борисова, В. Гаврилов, В. Єрмоленко, Т. Новікова, М. Чошанов, П. Юцявічене) є жорстка уніфікація навчальних планів за різними галузевими стандартами вищої освіти із дотриманням стабільного розподілу навчального часу між блоками дисциплін загальної і професійної підготовки, а також інертність сформованого у такий спосіб змісту освітньо-професійної програми, оскільки його коригування у відповідності до об'єктивних вимог з боку ринку праці потребує регулярного централізованого втручання. Блочно-модульний підхід є застарілим по-відношенню до вимог виконувати завдання професійної педагогічної діяльності на творчому рівні із можливістю забезпечення формування умінь здійснювати адаптацію і модернізацію освітніх технологій, розробляти авторські педагогічні технології. Професійна підготовка до розробки і використання нових педагогічних технологій потребує виходу за межі репродуктивної діяльності, а блочно-модульний підхід орієнтований на формування системи стандартизованих уніфікованих знань та умінь.

Змістовно-компонентний і політехнічний підходи (Т. Селіханова, Н. Акініна, П. Атутов) мають недоліком високий ступінь інтеграції блоків загальної та професійної підготовки, що спричиняє швидке виникнення академічної різниці за рахунок змістовних модулів професійно-орієнтованого спрямування, вивчення яких розпочинається з пе-

рших років навчання. Політехнічність забезпечує універсалізацію підготовки у більш широких межах, ніж того потребує конкретизована спеціальність, що спричиняє виникнення загрози переваження змісту освітньо-професійної програми спорідненими змістовими модулями. Концептуально змістовно-компетентний і політехнічний підходи мають потенціал для ознайомлення фахівців різних спеціальностей з базовими знаннями про суть педагогічних технологій, але завдання формування системи знань та умінь розробляти і упроваджувати педагогічні технології відсутні.

Виправити перелічені недоліки дозволяє використання особистісно-орієнтованого і компетентісного підходів, які забезпечують вирішення проблеми організації активної, самостійної, пошукової діяльності студентів у ході здобуття фахової освіти і потенційно відкривають шляхи для забезпечення необхідної якості знань та умінь для розробки і використання педагогічних технологій.

Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Гнагишина, Н. Дроздова, Е. Зеер, І. Зимня, Е. Плигін, В. Серіков, І. Якиманська, D. McClelland, L. Spenser) дозволяє підійти до процедури формування змісту фахової підготовки як процесу пошуку шляхів забезпечення базової готовності до виконання професійних обов'язків, досягнення специфічного стану особистості, який об'єднує знання, ставлення, досвід, особистісні якості, які потрібні для успішного виконання професійних обов'язків. Він визначає метою розвиток особистісного потенціалу, забезпечення професійного зростання, а компоненти освіти спрямовує на розвиток унікальності, неповторності особистості. Особистісний аспект професійної підготовки звертає увагу на принципових вимогах щодо якості підготовки випускника: формуванні культури професійного мислення, професійній мобільності, професійній спрямованості, компетентності тощо.

Сформульовані у межах особистісно-орієнтованого підходу вимоги (загальнопрофесійна компетентність, професійна спрямованість, професійне мислення, професійна мобільність) відкривають можливість організації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у вимірах управління особистісною активністю, налаштуванням на пошуково-творчі дії, самоосвіту, постійне підвищення професійного рівня. Одночасно із цим у процесі формування змісту освітньо-професійної програми у зазначеному підході бракує конкретизації переліку професійних завдань та функціональних обов'язків, деталізація яких веде до створення блоків змістових модулів, які б вирішували завдання професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що вказує на доцільність додатково використовувати положення компетентісного підходу.

Компетентісний підхід до формування Галузевих стандартів вищої освіти базуються на розуміння поняття компетентності як сукупності інди-

відуальних характеристик людини (знання, уміння, погляди, особистісні аспекти), які складають основи для її продуктивної діяльності у визначеній сфері [9]. Компетентнісний підхід акцентував увагу на значущих життєвих навичках, а критеріями результативності освіти визначив якість їх практичного застосування [8]. Його реалізація відповідає запитам і прагненням спрямувати якість професійної підготовки у бік забезпечення соціальних, економічних, політичних та культурних вимог.

У ході дослідження було встановлено, що компетентнісний підхід прийшов на заміну особистісно-діяльнісному у зв'язку із переходом до особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Його пов'язують з новою особистісно-орієнтованою парадигмою в освіті [4, с. 5]. Дослідник О. Савченко визначає компетентнісний підхід у категоріях особистісної освіти, за якої знання і вміння набувають ознак усвідомлених дій, а компетентності виступають результатами – тим, що може індивід зробити самостійно [4, с. 43-44]. Закладені в особистісно-орієнтованому і компетентнісному підходах вимоги забезпечення професійної мобільності, формування культури професійного мислення описують активну, творчу особистість випускника, її налаштування на самоосвіту за умов опанування на достатньому рівні базовими теоретичними знаннями, способами розв'язання професійних задач.

Семантично поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову складові (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Формування компетентностей залежить від змісту освіти, освітнього середовища закладів вищої освіти, організації освітнього процесу, освітніх технологій, що свідчить про наявність потенційних можливостей забезпечити формування професійно необхідних знань, умінь, якостей для розробки і використання педагогічних технологій. Це доводить відповідність компетентнісного підходу визначеним у ході дослідження вимогам реформування змісту освітньо-професійної програми у напрямку переходу від репродуктивних навчальних дій до формування необхідних для подальшого навчання та праці компетентностей, оскільки критерієм якості освіти визначаються конкретизовані свідомі творчі уміння.

Підставою для конкретизації критеріїв та показників якості освіти виступають вимоги ринку праці, що однаково інтерпретуються у будь-якому закладі освіти. Прагматичний характер компетентнісного підходу, що проявляється у конкретизованих вимогах формування здатності до адаптації чи перекваліфікації, визначає його переваги у контексті необхідності формування системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій: забезпечення творчого, пошукового характеру навчання у процесі фахової підготовки.

Таким чином, компетентнісний підхід (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Болотов, В. Кальней, В. Кремень, О. Пометун, О. Савченко) дозволяє доповнити і розширити базові вимоги особистісно-орієнтованого підходу у визначенні якісних характеристик підготовки фахівця з орієнтацією на вимоги ринку праці.

Одночасно із науковими дослідженнями переваг компетентнісного підходу відбулись законодавчі зміни у створенні нового покоління Державних стандартів вищої освіти. Так, Міністерством освіти і науки України було надано «Методичні рекомендації щодо розроблення складових Галузевих стандартів вищої освіти» [6] на основі компетентнісного підходу з метою формування нової системи діагностичних засобів і переходу від оцінки знань до оцінки компетентностей та визначення їх рівнів в цілому. Було запропоновано користуватись системою компетентностей: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних, що дозволило дати розгорнуту характеристику випускника.

Описані переваги особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів, зміни нормативних документів щодо розробки Галузевих стандартів вищої освіти свідчать про досягнуту синхронізацію наукових і законодавчих положень щодо створення освітньо-професійної програми підготовки фахівця з орієнтацією на розвиток особистісних і професійних якостей, організацію активної самоосвітньої діяльності упродовж життя, формування ключових компетентностей. З позиції забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій змістом визначаємо сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації освітнього процесу урахування закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті у світлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх суті і перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного і технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та впровадження відомих освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті. Положення особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів мають слугувати основою для формування змісту освітньо-професійної програми, оскільки окреслений зміст характеризує обсяг накопичених під час професійної підготовки знань та умінь. Розвиток

описаних категоріями соціально-особистісних компетентностей професійних якостей прямо визначається вибором особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів та опосередковано обумовлюється змістом фахової підготовки. Це вказує на доцільність організації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій шляхом розробки освітньо-професійної програми на основі положень особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів.

Висновки. Сучасне нормативно-методичне забезпечення процесу розробки Галузевих стандартів вищої освіти потенційно створює можливості для упровадження системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій виходячи із розуміння системи компетенцій, як такої, що має динамічний і відкритий до систематичного оновлення, доповнення та розширення характер.

На підставі комплексного аналізу відповідності окремих елементів системи професійної педагогічної підготовки вимогам формування готовності до розробки і використання педагогічних технологій обумовило висновок про доцільність визначення компонентної структури системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Використання у процесі розробки освітньо-професійної програми майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій особистісно-орієнтованого і технологічного підходів забезпечить необхідні зміни у змісті освітньо-професійної програми з метою забезпечення сучасного випускника педагогічного закладу вищої освіти потенціалом для виконання професійних обов'язків із використанням знань про можливості та межі упровадження нових педагогічних технологій на рівні свідомого володіння теоретичними знаннями і готовністю творчо їх використовувати.

Список літератури:

1. Гриньова В.М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/34.pdf.pdf. Дата звернення: 21.03.2019.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>. Дата звернення: 21.03.2019
3. Камоза Т. Л. Концепція общепрофессиональной подготовки бакалавра : автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования. – Чита, 2010. – 42 с.
4. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали метод. докл. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с.
5. Коновальчук М. В. Програма та методичне забезпечення курсу «Вступ до спеціальності» для студентів спеціальності «Початкове навчання». – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2011. – 132 с.
6. Лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. №1/9-484 «Головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичних комісій МОН України. URL: http://uazakon.com/documents/date_cp/pg_gbgast/index.htm. Дата звернення: 21.03.2019
7. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.
8. Richards J, Rodgers T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. – NY: Cambridge University Press
9. Van Loo J., Semeijn J. (2004) *Defining and measuring competences: An application to graduate surveys*. – Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. – P. 10.

Ivanova E.A.,

*Ph D., in Pedagogy, assistant professor
Surgut State University*

Piskunova V.M.

*Bachelor of Linguistics
Surgut State University*

SITUATIONAL-COMMUNICATIVE GAME AS A FACILITY TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE TEACHING “ENGLISH FOR FOOTBALL”

СИТУАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ “ENGLISH FOR FOOTBALL”

Summary: Theoretical aspects and practical description of implementation of situational-communicative games at ESL classes for specific purposes. The aspect of the communicative competence development in a situational-communicative game is described in the presented games that were used in foreign language class in a

group of students studying the course "English for Football". The article also presents the results of a survey of students after the games, which confirms the assumptions put forward in the study.

Аннотация: В статье описываются теоретические аспекты и практическое описание применения ситуационно-коммуникативной игры в курсе английского языка для специальных целей. Аспект формирования коммуникативной компетенции в ситуационно-коммуникативной игре рассматривается в представленных разработанных играх, которые использовались на уроках иностранного языка в группе обучающихся по курсу "English for Football". В статье также представлены результаты опроса учащихся после проведения игр, что подтверждает предположения, выдвинутые в исследовании.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, игра, коммуникативная игра, ситуационно-коммуникативная игра.

Key words: communicative competence, game, communicative game, situational-communicative game

Постановка проблемы. Современные условия преподавания иностранного языка предполагают использование всего спектра возможностей как учащегося, так и учителя, так как иностранный язык в современном обществе стал не просто неотъемлемой частью повседневной жизни, но и прочно вошел в обязательный комплект профессиональных компетенций. Стоит учитывать тот факт, что современная коммуникация во всех сферах деятельности включает знания в области иностранного языка и умения ими пользоваться. В связи с этим, умение организовать общение, создать среду, приближенную к реальности и вовлечь учащихся в процесс общения на иностранном языке является важной задачей учителя иностранного языка.

Анализ последних исследований и публикаций. В методической литературе (Е.И. Пассов, Е.В. Душина, Н.Н. Горовая, Е.А. Иванова, В.М. Пискунова, Ю.М. Иванова) коммуникативная игра представляет собой учебное задание, включающее языковую, коммуникативную и деятельностную задачи, поддерживает интерес учащихся к учебной деятельности, позволяет формировать умения аудирования и говорения, имитирует реальные ситуации общения. Коммуникативные игры позволяют актуализировать и активизировать грамматический и лексический материал в коммуникативных ситуациях, которые имитируют процесс общения. Ролевая организация процесса в ситуации речевого общения позволит смоделировать реальные взаимоотношения между участниками игры с учетом их мотивации, интересов и увлечений.

Таким образом мы можем выделить ситуацию ролевых взаимоотношений. Такого вида ситуация может быть в виде ситуационной игры представлена на уроке иностранного языка. Пассов Е. И отмечает, что ситуативность как принцип означает, что учебный процесс происходит на основе и при помощи ситуаций. Для определения понятия ситуативности зависит от практики учения. Любому учителю хорошо известны факты, когда, получив задание «Разыграйте диалог «У кассы», ученики молчат, хотя хорошо известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же эта ситуация не вызывает высказывания, то это не ситуация.

Следует отметить, что взаимодействие учащихся сопровождается мыслительным процессом

с целью решения какой-либо коммуникативной задачи (совет, выражение согласия/несогласия, поиск информации и т.д.). С методической точки зрения организация коммуникативной игры, сопровождающейся решением задач общения, выбор соответствующей формы взаимодействия является довольно существенным, так как обеспечивает возможность приблизить учебную ситуацию к реальной. В данном случае обеспечиваются следующие модели коммуникации: «возмущение – оправдание», «претензия – согласие» и «несогласие – аргументация» и другие. Эти условия создают основу истинно-речевой ситуации, которая способна стать мотивом к высказыванию.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблем. На основании изложенного следует произвести отбор понятий, отражающих суть коммуникативной игры, а именно таких понятий как «коммуникативная ситуация», «коммуникативная компетенция», «коммуникативная компетентность» и «иноязычная коммуникативная компетенция». Известно, что коммуникативная ситуация – это динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая, благодаря своей отраженности в сознании говорящего, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность. Но этого недостаточно, ибо для практических целей, для создания ситуаций необходимого знать, каковы эти взаимоотношения.

Как указывает Ф. М. Литвинко «Данные игры направлены на развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [6, с.68].

Балдина М.Ю. определяет коммуникативную компетентность как «владение устной речью как средством передачи информации, умение четко объяснять и говорить доступным понятным язы-

ком, доходчиво предавать те или иные факты, умение использовать вербальные методы при обучении» [1, с.5].

Компетенции могут быть ключевыми, т.е. опорными наборами знаний, умений, навыков, качеств. Современным ядром ключевых компетенций является личностный компонент. Важно отметить, что одной из основных стратегий обучения иностранным языкам является развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению многих отечественных исследователей (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и других) иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

Цель статьи. Исходя существующих задач, которые стоят перед преподавателем, перед нами была поставлена цель – разработать ряд ситуационно-коммуникативных игр, направленных на развитие коммуникативной компетенции, которые будут способствовать развитию коммуникативных навыков и формированию умения говорения на иностранном языке в ходе обучения студентов на курсе “English for Football”.

Для разработки игр мы использовали соответствующий лексико-грамматический инструментарий. Важным элементом ситуационно-коммуникативной игры является формулировка мотивационной задачи, так как она позволяет студентам примерить маски других членов футбольной команды, а также тренера.

Изложение основного материала исследования. Игра проводилась на базе СДЮСШОР «Нефтяник» и гимназии «Лаборатория им. Салахова». Количество учеников в каждой группе – 12 человек в возрасте от 12 до 13 лет. Уровень владения английским языком: elementary. Используемый УМК: «English for football» by Alan Redmond, Sean Warren, Oxford University Press.

Роли: тренер (coach), 2 вратаря (goalkeeper), 2 нападающих (striker), 2 центральных полузащитника (midfielder), крайний правый полузащитник (right winger), крайний левый полузащитник (left winger), правый крайний центральный защитник (right back), левый крайний полузащитник (left back).

Исходная ситуация: Действие ситуации происходит на тренировке футболистов. Они готовятся к предстоящему матчу. Каждый игрок команды в зависимости от своей позиции должен выполнить данную роль относительно ситуации.

Оборудование игры: мантишки, мяч, ворота, демонстрационная доска тренера, свисток.

Рассмотрим ситуации, которые были разделены среди всех участников игры, каждая отдельная игровая ситуация сопровождается методическим инструментариумом, который предполагает навыки и умения: лексические, грамматические, мотивационные:

Ситуация 1

You are a **coach of a football team**. Your task is to give some advice to the players before the match. During a game you need to instruct your players with what they should do. After a game say thanks to the players and comment on their work today. Try to solve all problems in your team.

Инструментарий:

Лексический: block the shot, passes the ball to the right-back, shoot outside the penalty area, playing a five-a-side game и т.д.

Грамматический: практика present simple, imperative mood.

Мотивационный: попробовать на себе роль тренера в игре на английском языке. Проявить лидерские качества в роли тренера.

Ситуация 2

You are a **goalkeeper**. Your task is to ask coach about your responsibilities during a game and before. During a game you need to help your team-mates. You see that right-back don't want to play today. Try to talk to him and convince him to play.

Инструментарий:

Лексический: runs forward, passes the ball to the left-back, shoot outside the penalty area, playing a five-a-side game, и т.д.

Грамматический: практика present simple, imperative mood. *Мотивационный:* попробовать на себе роль вратаря в игре на английском языке.

Ситуация 3

You are a **right-back**. Your task is to ask coach about your responsibilities during a game and before. During a game you need to help your team-mates. You don't want to play today. You are angry. During the last game central defender didn't give you the chance to shoot when there was one.

Инструментарий:

Лексический: jumps, takes a corner passes the ball to the left-back, shoot outside the penalty area, playing a five-a-side game, и т.д.

Грамматические: практика present simple, imperative mood. *Мотивационный:* попробовать на себе роль правого полузащитника в игре на английском языке.

Ситуация 4

You are a **central defender**. Your task is to ask coach about your responsibilities during a game and before. During a game you need to help your team-mates. You see that right-back is angry with you. Try to apologize and convince him to play today.

Инструментарий:

Лексический: heads the ball, runs forward, passes the ball to the left-back, shoot outside the penalty area, playing a five-a-side game, и т.д.

Грамматические: практика present simple, imperative mood. *Мотивационный:* попробовать на себе роль центрального защитника. Постараться урегулировать конфликт во время матча на английском языке.

Ситуация 5

You are a **central defender**. Your task is to ask coach about your responsibilities during a game and

before. During a game you need to help your teammates. You see that right-back is angry with central defender. You don't care and just want to play today. Tell them that you are tired of their behavior.

Инструментарий:

Лексический: heads the ball, takes a corner, passes the ball to the left-back, shoot outside the penalty area, playing a five-a-side game, и т.д.
Грамматический: практика present simple, impera-

tive mood. *Мотивационный:* попробовать на себе роль центрального защитника.

Анализ и результаты исследования, и выводы. По окончании проведения игры нами было проведено анкетирование участников игры, с целью определения эффективности применения данного вида учебных игр на уроках английского языка. По данным опроса было выявлено следующее (данные представлены на рисунке 1):



Рис.1

1. Высокий уровень интереса к игре во в обеих группах.

2. Более высокий уровень самооценки у спортсменов, так как они быстрее могли ориентироваться в игре в силу уже имеющихся базовых знаний по данной теме. В тоже время ученики школы часто терялись в принятии решения и высказывании личного мнения, следовательно, оценили свою работу значительно ниже.

3. Общая оценка в группе футболистов выше.

Далее мы задали участникам вопрос: «Где вы сможете использовать знания, полученные сегодня в игре?» Все опрошенные футболисты выбрали пункт «в профессиональной сфере», 5% опрошенных учеников школы выбрали в профессиональной сфере, так как являются спортсменами и 95% ответили «в сфере общения».

Таким образом, коммуникативно-ситуативная игра не только повышает заинтересованность учащихся к процессу обучения, но и помогает более наглядно представить ту или иную тему в ситуации реального и спонтанного общения, что и является основным её отличием от других коммуникативных игр. Ситуативно-коммуникативная игра может быть применена не только как развлекательное мероприятие внутри учебного процесса, но как постоянная методика для обучения английскому языку в профессиональной сфере. Такая игра может повысить уровень запоминания лексического материала, позволит адекватно применить соответствующий грамматический материал, а также позволит активно практиковать английскую речь для развития навыков коммуникативной ком-

петенции. Немаловажным фактором применения ситуативно-коммуникативной игры является постановка мотивационной задачи, так как мотив остается одним из основных факторов к изучению иностранного языка в группах, изучающих язык для профессиональных целей.

Список использованной литературы

1. Балдина М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 25. – ART 14796. – 0,4 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2014/14796.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам // М., Академия, 2004, 336 с.
3. Горовая Н.Н. Ролевая игра как метод формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку // Вопросы науки и образования. 2018. №7 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-kak-metod-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 03.04.2019).
4. Душина Е.В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся // Филологический класс. 2014. №4 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-igry-na-urokah-russkogo-i-inostrannogo-yazyka-v-aspekte-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya> (дата обращения: 03.04.2019).

5. Иванова Ю. М. Коммуникативные и некоммуникативные игры // Известия ВГПУ. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-i-nekommunikativnye-igry> (дата обращения: 03.04.2019).

6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранного языка. //М., Высшая школа, 1986, 108 с.

7. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 109 с.

8. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Профессионального Образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009

9. Alan Redmond, Sean Warren «English for football». Oxford Press, 2002, 96 с.

10. Ivanova E.A. Piskunova V.M. The solution of communicative tasks in the foreign language role-play // Science and Society. SCIEURO. London. – V.2. 2018. – P.82-88

Козьяков Роман Валерьевич

доцент кафедры психологии и педагогики ГГУ, доцент, кандидат психологических наук, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Гжельский государственный университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СОЗАВИСИМЫХ ЛЮДЕЙ

Kozyakov Roman Valerievich

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, GSU, Associate Professor, Candidate of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gzhel State University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE OF LONELINESS AMONG SOCIALLY DEPENDENT PEOPLE

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ особенностей переживания одиночества у созависимых людей. В работе статье представлены результаты исследования субъективного ощущения одиночества и его видов и его связь с созависимостью личности. В статье представлены результаты корреляционного анализа осмысленности жизни с созависимостью личности. Представлены результаты изучения удовлетворенности потребностей и связь с созависимостью личности. В заключении приводятся выводы по результатам исследования.

Annotation. The article contains a theoretical analysis of the peculiarities of loneliness among socially dependent people. The article presents the results of a study of the subjective feeling of loneliness and its types and its connection with the codependency of the person. The article presents the results of a correlation analysis of the meaningfulness of life with the codependency of the individual. The results of the study of satisfaction of needs and the relationship with the codependency of the individual are presented. In conclusion, the findings of the study.

Key words: codependency, individual psychological features, loneliness, non-dependence, types of loneliness, meaningfulness of life.

Ключевые слова: созависимость, индивидуально-психологические особенности, одиночество, несозависимость, виды одиночества, осмысленность жизни.

Актуальность исследования обусловлена тем, что во всём мире, в том числе и в Российской Федерации, число людей, страдает от серьезных нарушений, которые сегодня называют созависимостью. В современном обществе проблема созависимости является одной из наиболее актуальных, в которой остается много неразрешённых вопросов.

Исследование проблемных аспектов созависимости находится в ведении специалистов различного уровня и квалификации, направления психологии, наркологии и психиатрии, и пр., при этом их всех объединяет понимание аномалии данного явления, приводящего к серьёзным социальным последствиям. При этом, наибольший от-

клик, в научном мире данный феномен получил в исследованиях отечественных и зарубежных учёных, таких как: Артемцевой Н.Г.[2], М. Битти [4], Былим И.А.[5], Вераксы А.Н.[6], Емельяновой Е.В. [7], Зинченко Ю.П.[8], Козьякова Р.В.[9; 10], Костюка Г.П. [11], Кривец А.Н. [13], Ларсена Э.[14], Мазуровой Л.В.[16], Москаленко В.Д.[17] и др.

Актуальность изучения проблемы созависимости связана не только с растущим интересом к проблеме аддиктивного поведения, но и в том числе в возникающем в процессе общения и коммуникации взаимодействии. В российской науке феномен созависимости представлен недостаточным объемом теоретических и практических исследований, что позволяет утверждать, о нехватке раз-

работок в направлениях экстремальной психологии этой сферы [1].

Мы под созависимым понимаем - поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности, ложное восприятие себя появления чувства стыда». [21]

Созависимые люди видят смысл жизни в другом человеке. Но, несмотря на то, что таких людей не назовешь одиночками по внешним признакам, зачастую они испытывают одиночество в душе [20].

Одиночество часто является составляющей характеристики созависимых людей. Несмотря на то, что феномен одиночества изучен довольно хорошо, особенности одиночества при созависимости до сих пор не исследовались. Это и составляет проблему исследования и отражает её актуальность.

Целью эмпирического исследования является определение взаимосвязи созависимости и субъективного ощущения одиночества и его видов, с осмысленностью жизни и удовлетворением потребностей.

Выборку составили 80 респондентов (среди них 40 женщин и 40 мужчин). Возраст испытуемых от 25 до 65 лет.

Методики исследования: «Профиль созависимости» (Артемцева Н.Г., 2012) [3]; тест «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона [19]; опросник для определения вида одиночества С.Г. Корчагиной (Корчагина С.Г., 2008) [12]; тест «Смысложизненные ориентации», адаптирован Д.А. Леонтьевым (Леонтьев Д.А., 2000) [15]; тест «Потребности и парные сравнения» Маслоу (Маслоу А., 1999) [19].

Эмпирическое исследование. На первом этапе исследования требовалось сформировать выборку, что осуществлялось на основе методики Н.Г. Артемцевой «Профиль созависимости». В выборке оказалось 60% созависимых людей и 40% несозависимых, из чего можно сделать вывод, что взрослых созависимых людей больше, чем взрослых несозависимых. Абсолютно несозависимых людей не обнаружено, что подтверждает тезу Н.Г. Артемцевой, что все люди имеют либо актуализированную созависимость, либо неактуализированную созависимость. Были выделены две группы: группа 1 – актуализированные созависимые (n = 48); группа 2 – неактуализированные созависимые (n = 32).

На следующем этапе был исследован уровень субъективного ощущения одиночества (методика Д. Рассела и М. Фергюсона).

В обеих группах выявлен низкий уровень одиночества, но необходимо отметить, что в группе 2 (неактуализированные созависимые личности) уровень одиночества всё же ниже, чем в группе 1 (актуализированные созависимые личности). Высокого уровня одиночества не выявлено ни в одной группе. Возможно, это связано с тем, что в

исследовании принимали участие люди среднего трудоспособного возраста, которые в силу наличия семей, работы, социального окружения не могут быть полностью одиночками.

Далее исследовались смысложизненные ориентации, так как по данным теоретического анализа литературы многие авторы указывают на наличие особенностей ощущения одиночества созависимых в связи с процессами осмысленности жизни.

Показатели теста СЖО по всем субшкалам – ниже средних значений. Испытуемые, живут вчерашним или сегодняшним днём; не удовлетворены не своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни; не верят в свои собственные силы, что они могут контролировать события собственной жизни; убеждены, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, а свобода иллюзорна. Загадывать что-либо на будущее бессмысленно.

Созависимость положительно коррелирует с общим показателем одиночества по опроснику С.Г. Корчагиной ($r=0,45$ при $p<0,05$), который измеряет выраженность и глубину переживания актуального одиночества, в конкретной жизненной ситуации, как видение человеком собственного состояния и его когнитивной оценкой, то есть созависимые переживают общее одиночество, как свою отдельность, субъективную невозможность или нежелание чувствовать адекватный отклик, признание и принятие себя другими людьми в зависимости от сложившейся ситуации. Выявлена положительная корреляция созависимости с диффузным одиночеством ($r=0,49$ при $p<0,05$), то есть эти люди, привыкая идентифицировать себя с другими людьми, постепенно теряют свое Я. Они отказываются от проявления своих истинных собственных интересов, стремлений, особенностей. Другому они не просто подражают, они в него «вживаются», начинают жить не «от себя», а от объекта идентификации. Потребность в идентификации с другим естественным образом связана с утратой человеком собственного «Я», что вызывает чувство глубочайшего экзистенциального одиночества, страха перед миром и затерянности в этом мире. Преимущества механизма идентификации с другими людьми разделяет человека дальше и дальше от своего собственного «Я». Человек теряет возможность выделять себя из окружающего мира, лично обособляться и это приводит к торможению рефлексии и стагнации личностного роста. Также созависимость положительно коррелирует с диссоциированным одиночеством ($r=0,34$ при $p<0,05$), что означает, что созависимые обладают экспрессивной психикой, с яркими и бурными эмоциями, и сниженной саморегуляцией. Человек, который переживает диссоциированное одиночество, прежде чем с кем-то идентифицироваться, «вылепливает» его по своему мнимому подобию.

Субъективное ощущение одиночества по тесту Д. Рассела и М. Фергюсона, который относит-

ся к глобальным измерениям одиночества, как единого, «монолитного» явления, как интенсивность переживания человеком своего психического состояния, положительно коррелирует с общим показателем одиночества (по опроснику Корчагиной С.Г.) ($r=0,74$ при $p<0,05$), то есть чем больше человек одинок, тем больше у него субъективное ощущение насколько он одинок, сугубо индивидуальное и уникальное переживание, специфическое чувство полной погруженности в самого себя; с диффузным одиночеством ($r=0,35$ при $p<0,05$), отчуждающим ($r=0,35$ при $p<0,05$) и диссоциированным ($r=0,54$ при $p<0,05$), что означает, что субъективное ощущение одиночества присутствует у созависимых субъектов при всех трех видах одиночества.

Общий показатель одиночества положительно коррелирует с диффузным ($r=0,36$ при $p<0,05$), отчуждающим ($r=0,39$ при $p<0,05$) и диссоциированным ($r=0,71$ при $p<0,05$) видами одиночества, что означает, что у созависимых встречаются все три вида одиночества. Но наиболее значимая корреляция выявлена с диссоциированным видом ($r=0,71$ при $p<0,05$), то есть созависимые обладают экспрессивной психикой, с яркими и бурными эмоциями, и сниженной саморегуляцией. Прежде чем с кем-то идентифицироваться, созависимый «вылепливает» его по своему мнимому подобию.

Диффузное одиночество имеет отрицательную взаимосвязь с отчуждающим одиночеством ($r = -0,43$ при $p<0,05$), что может объясняться тем, что созависимые характеризуются личностно-коммуникативной направленностью на значимого Другого, в то время как отчуждающее одиночество характеризуется потерей собственного «Я», избеганием, отчуждением от себя самого, саморастворением; а также положительную взаимосвязь с диссоциированным одиночеством ($r=0,32$ при $p<0,05$), что может означать, что созависимые идентифицируют себя со значимым Другим, отказываются от проявления своих истинных собственных интересов, стремлений, особенностей, но пытаются «вылепить» Другого по своему мнимому подобию.

В группе неактуализированных созависимых общая сумма баллов по опроснику «Профиль созависимости» положительно коррелирует с субъективным ощущением одиночества по Фергюсону ($r=0,49$ при $p<0,05$), общим показателем одиночества по опроснику Корчагиной В.Г. ($r=0,52$ при $p<0,05$), диффузным ($r=0,46$ при $p<0,05$) и диссоциированным ($r=0,38$ при $p<0,05$) видами одиночества, что можно трактовать таким образом: чем больше у человека проявлены черты созависимого, тем большее чувство одиночества он испытывает. Но при этом нет связи с отчуждающим видом одиночества, как, впрочем, и у созависимых, что может объясняться тем, что данный вид одиночества связан с действием механизмов обособления в психологической структуре личности, крайней формой которых выступает отчуждение от других людей и мира в целом. Но созависимые субъекты

стремятся к идентификации со значимым Другим, а так как при исследовании испытуемых по «Профилю созависимости» абсолютно независимых людей (с минимальными оценками по всем высказываниям) не обнаружено, то все испытуемые имеют либо актуализированную, либо неактуализированную созависимость, то есть им всем не свойственно отчуждающее одиночество.

Общий высокий балл созависимости положительно коррелирует с субъективным уровнем одиночества по опроснику Фергюсона ($r=0,49$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что чем больше человек созависим, тем более он ощущает себя одиноким. Возможно, это происходит потому, что одиночество фактически является обратной стороной созависимости: когда у человека утрачено ощущение своей жизни и своей личности как достаточно высокой ценности, он начинает растворяться в окружающих, жить чужими интересами, нуждами. Кажется, что жизнь другого человека важнее, а свою жизнь он обесценивает и тем самым предаёт себя. В результате начинает казаться, что его собственной жизни нет. В этом случае его усилия наполнены на попытки заполнить пустоту, за счёт другого, но при этом осознание своего внутреннего потенциала остаётся невозможным.

Таким образом, у актуализированных созависимых выявлена взаимосвязь только с одиночеством по тесту опросника Корчагиной, а у неактуализированных еще и по опроснику Фергюсона. С нашей точки зрения это объясняется тем, что по Фергюсону одиночество трактуется как состояние полной погруженности в самого себя и свой внутренний мир, а созависимые погружены в другого человека, т.к. их внутренний мир пуст без значимого Другого.

Субъективное ощущение одиночества положительно коррелирует с оценками высказываний №6 из опросника Н.Г. Артемцевой ($r=0,30$ при $p<0,05$); с №7 ($r=0,29$ при $p<0,05$); №18 ($r=0,38$ при $p<0,05$); №19 ($r=0,40$ при $p<0,05$); №20 ($r=0,39$ при $p<0,05$); №21 ($r=0,50$ при $p<0,05$); №22 ($r=0,46$ при $p<0,05$); №23 ($r=0,26$ при $p<0,05$); №25 ($r=0,32$ при $p<0,05$); №28 ($r=0,38$ при $p<0,05$); №33 ($r=0,29$ при $p<0,05$). Отрицательно с №15 ($r = -0,36$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что чем больше проявляются следующие качества: человек верит, в то, что большинство людей позаботиться о себе не могут; подсчитывает свои услуги и хорошие поступки, оказываемые им другим людям и огорчается, если не получает за них благодарности; чем сложнее ему осознавать, что он в данный момент чувствует; человек боится своего гнева, когда на самом деле внутри него копится злость; принимать решения; чем больше человека беспокоит, как окружающие будут реагировать на его поведение, взгляды, чувства; человек боится быть отвергнутым или обиженным; сводит к минимуму значение и важность своих настоящих чувств; сложно высказывать открыто свою точку зрения и проявлять свои чувства; считает, что все, что он думает и говорит – недостаточно хорошо; чем легче человек

может изменить свою точку зрения во избежание гнева со стороны окружающих; чем меньше человек оказывает услуги и дарит подарки тем, о ком заботится, тем больше у него субъективное ощущение одиночества.

Общее одиночество положительно коррелирует с оценками высказываний №5 ($r=0,31$ при $p<0,05$); №6 ($r=0,30$ при $p<0,05$); №7 ($r=0,39$ при $p<0,05$); №17 ($r=0,38$ при $p<0,05$); №18 ($r=0,38$ при $p<0,05$); №19 ($r=0,45$ при $p<0,05$); №20 ($r=0,44$ при $p<0,05$); №21 ($r=0,46$ при $p<0,05$); №22 ($r=0,47$ при $p<0,05$); №23 ($r=0,31$ при $p<0,05$); №25 ($r=0,43$ при $p<0,05$); №28 ($r=0,44$ при $p<0,05$). Отрицательно с №15 ($r = -0,27$ при $p<0,05$). То есть чем больше все свое внимание люди акцентируют на заботе о других; верят, что большинство людей позаботиться о себе не способно; подсчитывают свои услуги и хорошие поступки, которые оказывают другим людям и огорчаются, когда не получают за них благодарности; чувствуют свою ответственность и вину за чувства других; чем им сложнее осознавать, что именно они чувствуют в данный момент; чем больше они боятся своего гнева, но изнутри их так и распирает злость; беспокоятся, как окружающие будут реагировать на их поведение, взгляды, чувства; чем им труднее принимать решения; чем больше они боятся быть обиженными или отвергнутыми; сводят к минимуму значение и важность своих настоящих чувств; чем им труднее проявлять открыто свои чувства и высказывать свою точку зрения; чем больше они считают, что все, что они чувствуют, думают или говорят – недостаточно хорошо и чем меньше любят оказывать услуги и дарить подарки людям, о которых заботятся, тем больше у них проявляется одиночество.

Диффузное одиночество положительно коррелирует с пунктами опросника №1 ($r=0,28$ при $p<0,05$); №4 ($r=0,27$ при $p<0,05$); №5 ($r=0,38$ при $p<0,05$); №7 ($r=0,30$ при $p<0,05$); №9 ($r=0,39$ при $p<0,05$); №11 ($r=0,24$ при $p<0,05$); №12 ($r=0,35$ при $p<0,05$); №13 ($r=0,37$ при $p<0,05$); №17 ($r=0,48$ при $p<0,05$); №18 ($r=0,33$ при $p<0,05$); №19 ($r=0,25$ при $p<0,05$); №20 ($r=0,43$ при $p<0,05$); №21 ($r=0,32$ при $p<0,05$); №22 ($r=0,39$ при $p<0,05$); №23 ($r=0,30$ при $p<0,05$); №24 ($r=0,45$ при $p<0,05$); №25 ($r=0,32$ при $p<0,05$); №27 ($r=0,26$ при $p<0,05$); №28 ($r=0,52$ при $p<0,05$) и №33 ($r=0,31$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что чем более люди должны для взаимодействия с окружающими людьми быть «нужными»; соглашаются со всеми, чтобы им нравиться; акцентируют на заботе о других все свое внимание; тщательно подсчитывают свои услуги и хорошие поступки, которые оказывают другим людям и огорчаются, когда не получают за них благодарности; пытаются предугадать и выполнить желания других до того, как их попросят об этом; чувствуют себя хорошо, только если помогают другим людям; дают запросто указания и советы, даже когда их не спрашивают; откладывают собственные дела и заботы, чтобы сделать то, чего хотят другие; чувствуют ответственность и вину за поведение и чувства других; им трудно осознать, что

именно в данный момент они чувствуют; боятся своего гнева, но злость их изнутри так и распирает; беспокоятся, как окружающие люди будут реагировать на их поведение, взгляды, чувства; трудно принимают решения; боятся быть отвергнутыми или обиженными; сводят к минимуму значение и важность своих настоящих чувств; восприимчивы к чувствам других; чем более им трудно проявлять открыто свои чувства и высказывать свою точку зрения; испытывают неловкость, получая подарки или благодарности; считают, что все, что они чувствуют, думают или говорят – недостаточно хорошо; могут изменить свою точку зрения, во избежание гнева со стороны окружающих, тем более они идентифицируют себя с другим, отказываются от проявления своих истинных собственных интересов, стремлений, особенностей, у них проявляется подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих поведенческих и личностных характеристик: приспособление и сопротивление при конфликтах; коммуникативная направленность, эмотивность, тревожность и возбудимость характера; наличие всех уровней эмпатии. Тем острее эти люди реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска поддержки и сочувствия. Они демонстрируют абсолютное согласие с принципами, мнениями, интересами, моралью того, с кем коммуницируют. По сути, начинают жить психическими ресурсами объекта идентификации, то есть существовать за счет другого.

Отчуждающее одиночество положительно коррелирует с вопросом № 32 ($r=0,28$ при $p<0,05$) и отрицательно с вопросами № 2 ($r = -0,29$ при $p<0,05$); №9 ($r = -0,32$ при $p<0,05$); №12 ($r = -0,37$ при $p<0,05$); №15 ($r = -0,29$ при $p<0,05$); №17 ($r = -0,35$ при $p<0,05$); №26 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), что означает, что чем более люди считают, что все что они чувствуют, думают или говорят – недостаточно хорошо, и чем менее они ценят одобрение своего поведения, чувств, мыслей; пытаются предугадать и исполнить желания других раньше, чем их попросят об этом; дают указания и советы, когда их не спрашивают; любят оказывать услуги и дарить подарки людям, о которых заботятся; чувствуют ответственность и вину за поведение и чувства других; чем менее важнее для них мысли и желания, чувства других, чем собственные, тем более у них проявляется ощущение, что они покинуты, потеряны, брошены в непонятный и чуждый мир. Они не могут уже найти необходимое понимание и отклик. Осознание невозможности быть выслушанными, понятыми, принятыми приводит зачастую к убеждению в собственной неинтересности, ненужности. Вообще-то с этим видом одиночества созависимость в общем понимании никак не связана, а некоторые паттерны поведения показывают связь, причем в основном отрицательную, поскольку созависимые характеризуются личностно-коммуникативной направленностью на значимого Другого, в то время как отчуждающее одиночество характеризуется потерей собственно-

го «Я», избеганием, обособлением, отчуждением от себя самого, саморастворением.

Диссоциированное одиночество положительно коррелирует с вопросами №5 ($r=0,26$ при $p<0,05$); №6 ($r=0,25$ при $p<0,05$); №7 ($r=0,49$ при $p<0,05$); №17 ($r=0,24$ при $p<0,05$); №18 ($r=0,29$ при $p<0,05$); №19 ($r=0,32$ при $p<0,05$); № 21 ($r=0,41$ при $p<0,05$); №22 ($r=0,45$ при $p<0,05$); № 25 ($r=0,27$ при $p<0,05$); №28 ($r=0,34$ при $p<0,05$) и №33 ($r=0,25$ при $p<0,05$), то есть чем больше люди акцентируют на заботе о других все свое внимание; верят, что большинство людей позаботиться о себе не способно; тщательно подсчитывают свои услуги и хорошие поступки, которые оказывают другим людям и огорчаются, когда не получают за них благодарности; чувствуют ответственность и вину за поведение и чувства других; сложно осознают, что именно они в данный момент чувствуют; боятся своего гнева, но изнутри их так и распирает злость; труднее принимают решения; боятся быть обиженными или отвергнутыми; чем им труднее открыто проявлять свои чувства и высказывать свою точку зрения; считают что все, что они чувствуют, думают или говорят – недостаточно хорошо; могут изменить свою точку зрения, во избежание гнева окружающих, тем более они отождествляют себя с другим, принимая его образ жизни и следуя ему, доверяя безгранично, «как самому себе». И тем больше у них проявляется тревожность, возбудимость и демонстративность характера, противоборство в конфликтах, личная направленность, сочетание низкой и высокой эмпатии (при отсутствии среднего уровня), эгоистичность и подчиняемость в межличностных отношениях, что является, безусловно, противоположными тенденциями.

Созависимость положительно коррелирует с общим показателем осмысленности жизни ($r=0,25$ при $p<0,05$) и с процессом жизни ($r=0,30$ при $p<0,05$). То есть чем больше испытуемые получают одобрение своих мыслей, чувств, поведения, тем больше смысла они видят в жизни. Общая осмысленность жизни положительно коррелирует с вопросом №15 по опроснику Н.Г. Артемцевой ($r=0,42$ при $p<0,05$), то есть осмысленность жизни у испытуемых связана с заботой о других, оказанием им услуг, дарением им подарков. Отрицательные корреляции общего показателя осмысленности жизни выявлена по вопросу №18 ($r = -0,32$ при $p<0,05$), №19 ($r = -0,30$ при $p<0,05$), №21 ($r = -0,36$ при $p<0,05$), №23 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), №25 ($r = -0,32$ при $p<0,05$). То есть осмысленность жизни у испытуемых выше, когда они осознают, что чувствуют в данный момент, не боятся своего гнева, не испытывают трудностей в принятии решений, повышают значимость и важность своих чувств, открыто высказывают свою точку зрения и проявляют достоинства.

По субшкале Цели в жизни выявлена положительная взаимосвязь с утверждением №15 ($r=0,41$ при $p<0,05$), то есть цели в жизни у людей связаны с заботой о других, оказанием им услуг, дарением

им подарков. Поэтому же утверждению выявлена положительная взаимосвязь по субшкалам Процесс жизни ($r=0,51$ при $p<0,05$), Результативность жизни ($r=0,31$ при $p<0,05$), Локус контроля – Я ($r=0,28$ при $p<0,05$), Локус контроля – Жизнь ($r=0,39$ при $p<0,05$). Отрицательная корреляция по субшкале Цели в жизни наблюдается по утверждениям №18 ($r = -0,24$ при $p<0,05$), №19 ($r = -0,27$ при $p<0,05$), №21 ($r = -0,31$ при $p<0,05$), №33 ($r = -0,26$ при $p<0,05$). То есть цели в жизни у испытуемых зависят от осознания, что чувствуют в данный момент, отсутствия злости внутри, легкости в принятии решений, отстаивании своей точки зрения.

По субшкале Процесс жизни отрицательная взаимосвязь выявлена с вопросами №19 ($r = -0,35$ при $p<0,05$), №21 ($r = -0,27$ при $p<0,05$) и №32 ($r = -0,26$ при $p<0,05$). Это означает, что процесс жизни для испытуемых качественнее, если у них отсутствует злость внутри и они более легко принимают решения и думают о себе как о человеке, которого все любят.

По субшкале Результативность жизни отрицательная взаимосвязь выявлена по утверждениям №18 ($r = -0,28$ при $p<0,05$), №19 ($r = -0,27$ при $p<0,05$), №21 ($r = -0,29$ при $p<0,05$), №23 ($r = -0,27$ при $p<0,05$), №25 ($r = -0,28$ при $p<0,05$), №32 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), №33 ($r = -0,24$ при $p<0,05$). Это значит, что результативность жизни выше у тех людей, которые осознают, что в данный момент чувствуют, не беспокоятся, как будут реагировать окружающие на их поведение, взгляды, легко принимают решения, осознают важность и значение своих чувств, легко высказывают свою точку зрения и проявляют свои чувства, думают о себе как о человеке, которого все любят, отстаивают свою точку зрения невзирая на гнев других.

По субшкале Локус контроля- Я, как и по субшкале Локус контроля- Жизнь положительная корреляция выявлена с утверждениями №10 ($r=0,25$ при $p<0,05$) и ($r=0,24$ при $p<0,05$) соответственно, №15 ($r=0,28$ при $p<0,05$) и ($r=0,39$ при $p<0,05$) соответственно, что означает, что Локус контроля- Я и Жизнь выше у людей, которые спокойны и эффективны в критической ситуации, заботятся о близких и оказывают услуги. Отрицательная взаимосвязь по субшкале Локус контроля-Я наблюдается с утверждениями №6 ($r = -0,24$ при $p<0,05$), №18 ($r = -0,33$ при $p<0,05$), №19 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), №21 ($r = -0,34$ при $p<0,05$), №22 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), №23 ($r = -0,29$ при $p<0,05$), №25 ($r = -0,42$ при $p<0,05$), №28 ($r = -0,26$ при $p<0,05$), №32 ($r = -0,25$ при $p<0,05$), что означает, человек чувствует себя хозяином жизни или Локус контроля- Я выше, если верит, что большинство людей способно о себе позаботиться, осознает, что в данный момент чувствует, не беспокоится, как будут реагировать окружающие на его поведение, взгляды, не боится быть отвергнутым или обиженным, осознает важность и значение своих чувств, легко высказывает свою точку зрения и проявляет свои чувства, не принижает значение того, что он

думает и говорит, думает о себе как о человеке, которого все любят.

По субшкале Локус контроля – Жизнь отрицательная взаимосвязь выявлена по утверждениям №6 ($r = -0,29$ при $p < 0,05$), №18 ($r = -0,32$ при $p < 0,05$), №21 ($r = -0,29$ при $p < 0,05$), №23 ($r = -0,27$ при $p < 0,05$) №25 ($r = -0,32$ при $p < 0,05$) ($r = -0,29$ при $p < 0,05$) то есть управляемость жизнью или Локус контроля- Жизнь выше, если человек верит, что большинство людей способно о себе позаботиться, осознает, что в данный момент он чувствует, легко принимает решения, осознает важность и значение своих чувств, ему не трудно проявлять их, а не подавлять, легко высказывает свою точку зрения.

По данным корреляционного анализа удовлетворенность материальных потребностей не имеет взаимосвязей с созависимостью. По нашему мнению, это происходит от того, что для созависимых главным является не материальные блага, а взаимоотношения с другими людьми, для них приоритетно удовлетворение потребностей других, а не своих. Потребность в безопасности имеет положительную взаимосвязь с вопросом №7 по опроснику «Профиль созависимости» ($r=0,31$ при $p < 0,05$) и №21 ($r=0,28$ при $p < 0,05$), то есть для удовлетворения потребности в безопасности людям необходимо получать благодарность за свои хорошие поступки и услуги и им трудно принимать решения. Социальные потребности имеют положительную корреляцию с №8 ($r=0,38$ при $p < 0,05$) – люди думают о том, как себя чувствуют другие и отрицательную с №16 ($r = -0,28$ при $p < 0,05$) – люди не стараются объяснить другим, что те на самом деле думают и чувствуют.

Потребность в признании имеет отрицательную корреляцию с вопросами №5 ($r = -0,29$ при $p < 0,05$), №9 ($r = -0,34$ при $p < 0,05$), №11 ($r = -0,37$ при $p < 0,05$), №13 ($r = -0,24$ при $p < 0,05$), №30 ($r = -0,38$ при $p < 0,05$), то есть потребность в признании удовлетворяется, когда человек не акцентирует свое внимание на заботе о других, не пытается предугадать и исполнить желания других, чувствует себя хорошо вне зависимости от того, помогает ли он другим людям, не откладывает свои дела и заботы ради помощи другим и не терпят длительный дискомфорт ради других.

Потребность в самовыражении имеет отрицательную корреляцию с №7 ($r = -0,34$ при $p < 0,05$), и №21 ($r = -0,27$ при $p < 0,05$), что означает, что для при удовлетворении этой потребности людям не нужно тщательно подсчитывать свои услуги и хорошие поступки, которые они оказывают другим людям и они не огорчаются, когда не получают за них благодарности и им не трудно принимать решения.

Наше корреляционное исследование не выявило у актуализированных созависимых никаких значимых взаимосвязей одиночества с удовлетворенностью потребностей. Возможно это происходит потому, что при рассмотрении теории иерархии потребностей встает неизбежный вопрос о

мотивации. Для удовлетворения потребностей необходима мотивация на то, чтобы найти личные цели, и это делает жизнь осмысленной и значительной. В случае же созависимости, если человек остается в одиночестве, он сразу же стремится к наполнению себя кем-либо. То есть главной мотивацией его является идентификация с Другим, а не удовлетворение иных потребностей.

Общее, диффузное и диссоциированное одиночество у актуализированных созависимых имеет отрицательную взаимосвязь с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни и ее результативностью, Локусом контроля- Я и Локусом контроля - Жизнь. Видимо у созависимых, переживающих чувство одиночества, теряется смысл жизни, они неудовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни, не верят, что они в силах контролировать события собственной жизни, убеждены, что жизнь неподвластна сознательному контролю, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно.

У неактуализированных созависимых общий показатель одиночества имеет отрицательную корреляцию с результативностью жизни ($r = -0,37$ при $p < 0,05$), и положительную с удовлетворением материальных потребностей ($r=0,43$ при $p < 0,05$). То есть при одиночестве они не удовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни, но материальные потребности у них удовлетворены. У актуализированных созависимых общий показатель одиночества также имеет отрицательную взаимосвязь с результативностью жизни, но помимо этого, имеются отрицательные связи с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни, Локусом контроля- Я и Локусом контроля - Жизнь, зато не имеется значимых взаимосвязей с удовлетворенностью потребностей.

Диффузное одиночество у неактуализированных созависимых отрицательно коррелирует с результативностью жизни ($r = -0,46$ при $p < 0,05$), Локусом-жизнь ($r = -0,40$ при $p < 0,05$), потребностью в самовыражении, что означает, что люди, испытывающие диффузное одиночество не удовлетворены прожитым отрезком жизни, убеждены, что их жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно, у них не удовлетворены потребности в самовыражении. У актуализированных созависимых кроме отрицательных связей с результативностью жизни и Локусом контроля - Жизнь имеются также отрицательные взаимосвязи с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни, Локусом контроля- Я, но не имеется значимых взаимосвязей с удовлетворенностью потребностей.

Отчуждающее одиночество отрицательно коррелирует с результативностью жизни ($r = -0,38$ при $p < 0,05$), и Локусом контроля – Жизнь ($r = -0,43$ при $p < 0,05$), то есть человек, испытывающий отчуждающее одиночество не удовлетворен прожитым отрезком жизни, убежден, что его жизнь

неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно. Созависимость с этим видом одиночества в общем понимании не связана, а некоторые паттерны поведения показывают связь, причем в основном отрицательную, поскольку при созависимости человек стремится к идентификации со значимым Другим, а при отчуждающем одиночестве, напротив, доминирует механизм обособления, который принимает форму отчуждения от других. В отличие от неактуализированных созависимых, у актуализированных по данному виду одиночества не имеется никаких значимых взаимосвязей с показателями осмысленности жизни и удовлетворенности потребностей.

Диссоциированное же чувство одиночества у неактуализированных созависимых положительно коррелирует с потребностью в безопасности ($r=0,52$ при $p<0,05$), то есть эта потребность при диссоциированном одиночестве у неактуализированных созависимых удовлетворена, и отрицательно с потребностью в признании ($r = -0,36$ при $p<0,05$), что означает, что данная потребность при диссоциированном одиночестве не удовлетворена. У актуализированных созависимых переживающих этот вид одиночества наоборот, нет значимых взаимосвязей с удовлетворенностью потребностей, напротив есть отрицательные корреляции со всеми показателями осмысленности жизни: то есть с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни и ее результативностью, Локусом контроля-Я и Локусом контроля – Жизнь.

На основании эмпирического исследования особенностей одиночества при созависимости можно сделать следующие выводы.

1. Чем более человек созависим, тем более он ощущает себя одиноким. Возможно, это происходит потому, что одиночество фактически является обратной стороной созависимости: когда у человека утрачено ощущение своей жизни и своей личности как достаточно высокой ценности, он начинает растворяться в окружающих, жить чужими интересами, нуждами. В результате начинает казаться, что его собственной жизни нет, он – пустое место.

2. У созависимых людей встречаются все три вида одиночества (диффузное, отчуждающее, диссоциированное), но наиболее значимая корреляция выявлена с диссоциированным видом, то есть созависимые обладают более экспрессивной психикой, это означает, что они более ярко и выразительно проявляют свои чувства, переживания, а также яркими и бурными эмоциями, и сниженной саморегуляцией. Прежде чем с кем-то идентифицироваться, созависимый «вылепливает» его по своему мнимому подобию.

3. У созависимых людей выявлены следующие особенности взаимосвязи одиночества и смысловых ориентаций: у переживающих чувство одиночества, теряется смысл жизни; они неудовлетворены ни своей жизнью в настоящем, ни прожитым отрезком жизни; не верят, что они в силах контролировать события собственной жизни; убеждены, что жизнь неподвластна сознатель-

ному контролю, и загадывать что-либо на будущее бессмысленно.

4. У людей с созависимостью наиболее удовлетворены потребности в безопасности, материальные потребности и потребности в самовыражении. Субъективное, общее, отчуждающее и диссоциированное ощущение одиночества – имеет отрицательную взаимосвязь с общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни и ее результативностью, Локусом контроля Я и Локусом контроля Жизнь. Субъективное ощущение одиночества у созависимых с удовлетворенностью потребностей не связано.

Список литературы

1. Алиева М.А. Страх и радость одиночеств / М.А. Алиева // *Мировая наука*. – 2017. – № 7 (7). – С. 15-17.
2. Артемцева Н.Г. Особенности представления о психологическом здоровье у созависимых субъектов / Н.Г. Артемцева, Т.В. Галкина // *Знание. Понимание. Умение*. – 2015. – № 2. – С. 291-301.
3. Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Н.Г. Артемцева. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
4. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости М. Битти / Пер. с англ. — М.: Физкультура и спорт, 1997. - 331 с
5. Былим И.А. О реализации целевых программ в Ставропольском крае / И.А. Былим, О.Г. Бычкова // *Психическое здоровье*. 2012. Т. 10. № 3 (70). С. 3-7.
6. Веракса А.Н. Психология безопасности как постнеклассическое пространство символов / А.Н. Веракса, А.М. Рикель // В сборнике: *Междисциплинарные исследования в психологии безопасности и их современное состояние* Материалы VIII Межрегионального симпозиума с международным участием. / Под научной редакцией Е.Б. Перельгиной. 2017. С. 28-31.
7. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – СПб: Речь, 2004. – 368 с.
8. Зинченко Ю.П. Психология и психическое здоровье / Ю.П. Зинченко // В сборнике: *Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы* Научно-практическая конференция. Сборник материалов. / Под редакцией Г.П. Костюка. - М.: КДУ, 2018. - С. 10-15.
9. Козьяков Р.В. Опыт Швеции. Как борется с незаконным оборотом наркотиков наш северный сосед // *Нарконет: Россия без наркотиков*. 2013. № 1. С. 28-31
10. Козьяков Р.В. Опыт профилактики и лечения наркозависимости в Израиле // *Молодежь и общество*. 2012. № 4. С. 46-59.
11. Костюк Г.П. Перспективы имплементации рекомендаций ВОЗ в области охраны психического здоровья в РФ / Г.П. Костюк // В сборнике: *Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы* Научно-практическая конференция. Сборник материалов. /Под редакцией Г.П. Костюка. - М.: КДУ, 2018. - С. 31-39.
12. Корчагина С.Г. Психология одиночества:

учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

13. Кричевец А.Н. Субъект и интересубъективная психика. Феноменология в междисциплинарной перспективе / А.Н. Кричевец // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 122-134.

14. Ларсен Э. Причины и смысл жизненных испытаний. – М.: Вест, 2012. – 288 с.

15. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

16. Мазурова Л.В. Методологические аспекты изучения созависимости // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 328. С. 158-160.

17. Москаленко В.Д. Дисфункциональная семья и созависимость / В.Д. Москаленко // В сборнике: Современное поле семейной психотерапии материалы научно-практической конференции. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / Под ред. Е. Ю. Че-

ботаревой. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН) 2017. - С. 215-219.

18. Маслоу А. Мотивация и личность/ А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 264 с.

19. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4976/metodika-diagnostiki-urovnya-subektivnogo-oshchushcheniya-odinochestva-d-rassela-i-m-fergyusona>.

20. Petrova N.A., Zavarzina O.O., Kytianova I.P., Kozyakov R.V. Social and personal factors of stable remission for people with drug addictions // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Т. 8. № 4. С. 126-138.

21. Koziyakov R.V., Kutyanova I.P. Modern technologies of psychological prevention of drug addiction in teenage environment // Вестник Московского института государственного управления и права. 2014. № 8. С. 86-93.

УДК 394.3:796.2(571,52)

Мендот Эмма Эрес-ооловна,
ст. преподаватель

кафедры физической культуры

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»,

г. Кызыл Республика Тыва, Россия

Ондар Оргеллээр Чувурекович,

к.п.н., доцент кафедры спортивных дисциплин

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»,

г. Кызыл Республика Тыва, Россия

Мендот Инга Эрес-ооловна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Кызылского педагогического колледжа,

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»,

г. Кызыл Республика Тыва, Россия

Мендот Элла Эрес-ооловна

к.п.н., доцент

кафедры физической культуры

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»,

г. Кызыл Республика Тыва, Россия

ТУВИНСКАЯ ФОЛЬКЛОРНАЯ ИГРА «КАЖЫК» НА БОЛЬШИХ ПЕРЕМЕНАХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Mendot Emma Eres-oolovna, senior lecturer

Department of physical culture

Of the "Tuvan state University",

Kyzyl, Republic of Tyva, Russian Federation

Ondar, Orgelleer Chyvyrecjvich,

Ph. D., associate Professor of sports disciplines

Of the "Tuvan state University",

Kyzyl, Republic of Tyva, Russian Federation

Mendot Inga Eres-oolovna

candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer

of the Kyzyl pedagogical College,

Of the "Tuvan state University",

Kyzyl, Republic of Tyva, Russian Federation

Mendot Ella Erez-oolovna,

candidate of pedagogic Sciences, associate Professor

Department of physical culture

Of the "Tuvan state University",

Kyzyl, Republic of Tyva, Russian Federation

TUVAN FOLK GAME "KAZHIK" LARGE CHANGES WITH THE WEAKENED HEALTH OF THE STUDENTS IN THE PRIMARY GRADES

Аннотация. В статье рассматривается тувинская фольклорная игра «кажык» как компонент этнической культуры, с использованием на больших переменах, учащихся с ослабленным здоровьем в начальных классах. Игра способствует проявлению ловкости, гибкости и быстроты пальцев рук, глазомера, улучшает память, обучению общаться со сверстниками, и при этом формирует духовно-нравственный характер, повышает интерес к играм и культуре, эффективного активного отдыха органов зрения и слуха, расслабления центрально-нервных систем, устранения недостатков в физическом развитии детей, что оказывает лечебно-оздоровительное влияние.

Annotation. The article discusses the Tuvan folk game "Kazhik" as a component of ethnic culture, the use of large changes, for students with poor health in primary school. The game promotes dexterity, flexibility and speed of fingers, eye, improves memory, learning to communicate with peers, and at the same time forms a spiritual and moral character, increases interest in games and culture, effective active rest of the organs of vision and hearing, relaxation of Central nervous systems, eliminate deficiencies in the physical development of children, which has a therapeutic effect.

Ключевые слова: игра, кости, физическая культура, перемена, точность, ловкость, внимание, здоровье.

Key words: game, bones, physical culture, change, accuracy, dexterity, attention, health.

Современная статистика Республики Тыва говорит о том, что современные дети испытывают двигательный дефицит, который приводит к функциональным нарушениям в их организме. Снижается сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечет за собой нарушение осанки, плоскостопие, задержку возрастного развития (координации движений, выносливости, гибкости, силы). Большинство детей в школе и дома смотрят смартфоны, планшеты, и играют в компьютерные игры, смотрят мультики и другие программы.

Школа призвана дать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, выработать необходимые навыки и умения, сформировать мировоззрение, обеспечить всестороннее развитие личности. Одновременно школа должна выполнить и оздоровительную роль, так как обществу становится небезразлично, какой ценой для здоровья подрастающего поколения приобретаются знания, так как здоровье – это главная человеческая ценность.

Физическая активность является неотъемлемым видом деятельности человека, совершенно необходимым для сохранения и укрепления здоровья детей. Одна из характерных особенностей современного образа жизни, имеющая прогрессирующую тенденцию – сокращение объемов двигательной активности (гипокинезия) и мышечной работы (гиподинамия) в сочетании с нервно-психическими перегрузками.

Подвижные игры в современной начальной школе используются не только во время учебной деятельности, но и во время прогулок, больших перемен. Проведение правильно организованной перемены младших школьников очень важно для снятия утомляемости, негативных эмоций, возможности переключиться, а затем с новыми силами взяться за учебу.

Игра – это сознательная деятельность, направленная на достижение условно поставленной цели. Игра имеет большое значение в укреплении здоровья младших школьников. Движения, входящие в игру, развивают и укрепляют организм, улучшают обмен веществ, функциональную деятельность всех органов и систем.

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные действия, мотивированные ее сюжетом. Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими), направленными на преодоление различных трудностей на пути к достижению поставленной цели [1, С. 21-22].

Несмотря на наличие разнообразных концепций по проблемам игры и игровой деятельности, все они едины в том, что игровая деятельность свойственна всем возрастным группам. И дети, и взрослые в процессе игры испытывают значительный душевный подъем и волнение, ибо игра – не забава, а одно из удивительнейших явлений культуры общества и человека. Разнообразные по содержанию игры, требующие различного эмоционального проявления, всегда социальны по своей сущности, поскольку в них закладывается опыт общественных взаимоотношений, переживаний, формируется нравственное и физическое здоровье, строятся различные модели поведения человека [2, С. 5-21].

Народные игры – это яркое выражение характера народа и играющего, отражение этноса в целом и истории его развития. Вместе с тем, на игры можно смотреть и с точки зрения педагогики и психологии, как на средства обучения и воспитания. В дополнение ко всему, это и отличный способ укрепить свой дух, тело, развить процессы мышления, фантазии, эмоциональную составляющую нашей жизни [5]. Тувинский народ многие процессы своей жизнедеятельности отражал именно таким образом, через игру.

Актуальность состоит в том, что мы не должны забывать о прошлом, о красоте и богатстве игр, музыки, живописи, литературы, о праздниках и обычаях тувинского народа. Именно родная культура, как отец и мать, должна стать неотъемлемой частью души ребенка, началом рождения личности. Естественным спутником жизни и постоянным источником радостных эмоций в любом возрасте, у любого народа по праву можно считать

народные игры. Народные игры созданы талантом, они развивались и переходили из века в век, из поколения в поколение, удовлетворяя потребность людей в движении. Человек, участвуя в игре, тренировал свой организм, приобретал жизненные навыки. Игры необходимы для того, чтобы поднять детям настроение, помочь активизировать дыхание, усилить крово- и лимфообращение застойных участков в организме ребенка, снять статическое напряжение. Далее мы приводим тувинскую фольклорную игру «кажык», которую с большим удовольствием и пользой можно использовать на больших переменах для учащихся с ослабленным здоровьем в начальных классах как средство формирования личности ребенка в кругу своих сверстников.

Здоровье - одна из важнейших составляющих целостного развития человека, характеризующая его жизнеспособность. Эффективность игр в больших переменах в начальной школе во многом зависит от умелой организации физкультурно-оздоровительной работы. Среди различных форм физкультурно-оздоровительной работы особое место отведено проведению подвижных игр и физических упражнений на переменах.

Обратить внимание для реализации образовательных целей на больших переменах уделять играм, чтобы способствовать укреплению здоровья детей. Правильно организованные подвижные игры для учащихся с ослабленным здоровьем в начальных классах на больших переменах благоприятно отражаются на состоянии и самочувствии учеников.

Цель исследования: Создание условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья младших школьников с ослабленным здоровьем через организацию школьных перемен.

Задачи исследования:

- подготовить зоны для активного отдыха с ослабленным здоровьем детей фольклорная игра «кажык»;
- научить детей организованно проводить большие перемены;
- организовать сотрудничество педагогов и детей.

Это создание условий для учащихся с ослабленным здоровьем в начальных классах использовать фольклорную игру «кажык» на больших переменах для бережного отношения и сохранения национальной культуры и традиций, которая способствует развитию творческой инициативы, речи и лучших человеческих черт.

В режиме учебного дня необходимо более рационально использовать перемены между уроками, которые имеют важное значение для профилактики утомления у детей. Следует подбирать наиболее эффективные методы и методические приемы в организации игровой деятельности учеников, принимая во внимание уровень их физической подготовленности, функциональные особенности организма младших школьников, их дисциплинированность. Важным условием

организованной двигательной активности является ее регулярность, систематичность, так как только регулярные игры повышают функциональные возможности системы дыхания, увеличивающий общий кровоток, повышают эффективность транспорта кислорода, при этом активизируется работа легких, сердца, сосудов, обеспечивающих доставку кислорода с током крови, то есть повышается работоспособность организма. Обязательным условием является окончание игр за 3 минуты до звонка на урок.

Руководит подвижной переменной – учителя, социальные педагоги, психологи, классные руководители при активной помощи старшеклассников. На перемене не следует копировать организационную форму построения урока физической культуры. Перемена - это, прежде всего отдых для учеников - исключаются команды, высокая степень заорганизованности.

Республика Тыва по географическому и климатическому условию резко континентальный, зима долгая начиная с октября месяца и конец апреля, поэтому мы предлагаем с ослабленным здоровьем детей использовать фольклорную игру «кажык» и другие на больших переменах. Пусть играют в «кажык» учащиеся с ослабленным здоровьем для снятия стрессового состояния, для улучшения игра развивает центральную нервную систему, некоторым детям помогает для общения, состязательные, развивающие, обучающие, тренирующие умственные способности. Правильная организация и проведение динамических подвижных перемен содействуют лучшему восприятию учебного материала, улучшают физическое развитие учащихся, воспитывают волевые качества.

П.Ф. Лесгафт отмечает в своих научных трудах, что в национальных играх ребенок приобретает знакомство с привычками и обычаями только известной местности, семейной жизни, его окружающей среды. Он считал, что подвижные игры являются ценнейшим средством всестороннего воспитания личности ребенка, развития у него нравственных качеств: честности, взаимовыручки, выдержки, дисциплины, товарищества. Одним из первых П.Ф. Лесгафт предложил в своих научных трудах использовать подвижные игры в воспитании детей. Известны его слова: «Мы должны воспользоваться играми, чтобы научить их (детей) владеть собой». В игре надо «научить их сдерживать свои расхлывшиеся чувства и приучить таким образом, подчинять свои действия сознанию» [1].

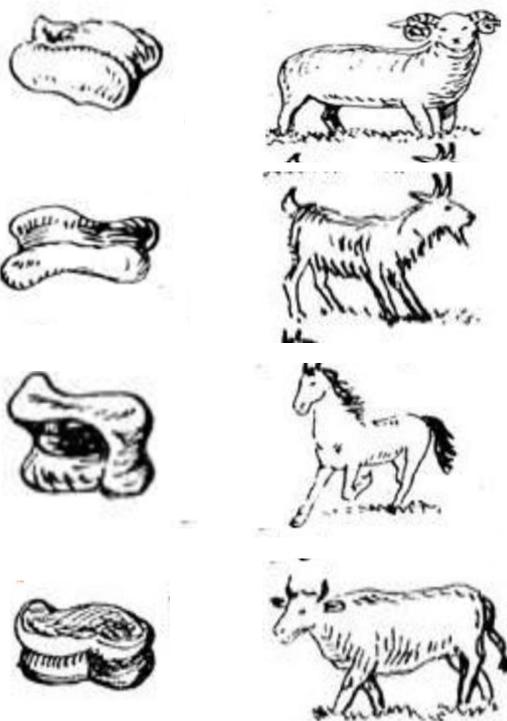
Мендот Элла Э., Мендот Эмма Э., Мендот Инга Э., в своих научных трудах отмечают, что из поколения в поколение, от старших к младшим передавались подвижные игры и таким образом дошли до наших дней. Но кроме этого каждое поколение детей придумывали свои подвижные игры, которые можно было бы определить как современный детский игровой фольклор, например, игра в «чинчи чажырар» (найти бусинку), в «сай-занак» (игра в аал, или о хозяйстве) и др. [3]. Иг-

ровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка, а встречающиеся в некоторых играх зачины, диалоги непосредственно характеризуют персонажи и их действия, которые надо умело подчеркнуть в образе, что требует от детей активной умственной деятельности.

Дети, играя в «кажык», опосредованно овладевают вычислительными умениями, навыками решения арифметических и логических задач. Значительное количество забав в игровой культуре тувинского народа связано с игрой «кажык» (игра в кости). Существует пять вариантов только игры «кажык». Она имеет очень древнее происхождение. Игра в кости имеет развивающее значение, особенно полезны они в развитии пальцев, суставов рук, мышц рук, гибкости пальцев кистей. Не требуя большого физического напряжения, она улучшает координацию движений рук и органов зрения, способствует скорости реакции. Игра тре-

бует от игрока предельной внимательности, и здесь проявляются индивидуальные особенности личности [3].

Игра «кажык» («астрагалами») у тувинцев является самой распространенной. Существует много вариантов ее в разных районах. Тувы. Ондар О.Ч., Мендот Э.Э., Самбу И.У., отмечают, что эта игра известна и у соседей тувинцев – хакасов, алтайцев, бурят, монгол. Большинство вариантов этой игры, безусловно, отображало жизнь кочевого скотовода. Например, игра «дорт берге» (на счастье). Издавна тувинцы четырем сторонам кости давали название: выпуклой стороне – баран, обратной с ямочкой стороне – коза, стоящей верхней ровной стороне – лошадь, менее ровной стороне – корова. Для этой игры берут четыре более крупные кости и каждый играющий подбрасывает их на коврик. Счастлив тот, кому выпали все четыре вида скота – баран, коза, лошадь, корова.



выпуклая сторона – «баран» (хой)

обратная сторона с ямочкой - «коза» (вшку)

стоящая ровно верхняя сторона – «лошадь» (аът)

обратная, менее ровная сторона – «корова» (инек)

Рис. Разные стороны «кажык»

Считается, что это счастье определяет будущее человека. Менее счастливым считается тот, кому выпало четыре коровы и т.д. Чтобы не смешивать кости, на них наносят специальные знаки. Количество игроков произвольна.

Динамическая координация рук – это способность двигательным действием пальцев и рук выйти из любого положения, то есть справиться с любой возникшей моторной задачей, изменяя параметры освоенного действия. Процесс игры во многом развивает способность у ребят к созидательному, планомерному, точному и тонкому восприятию окружающего мира [6]. Игра «кажык» самый доступный, распространённый вид тувинской игры, которая содержит богатое этнокультурное средство тувинского народа.

Игра «кажык» для детей и взрослых не требует большого пространства и дорогого инвентаря. В общеобразовательных учреждениях во время больших перемен для учащихся с ослабленным здоровьем в начальных классах, можно поставить столы обычные ученические небольшого размера в коридорах, в тихих уголках.

У каждой национальной, этнической и культурной группы имеются свои народные (традиционные) игры, которые и в настоящее время являются большой культурной и образовательной ценностью. Естественным спутником жизни и постоянным источником радостных эмоций человека в любом возрасте у любого народа по праву можно считать народные игры [7].

Таким образом, игра в «кажык» является традиционно тувинской игрой. Использование игры «кажык» и его разновидностей на больших переменах, можно считать богатейшими традициями, с учетом позитивного и негативного опыта культурного наследия тувинского этноса поможет в дальнейшем сохранить и передавать подрастающему поколению все традиционные особенности игры, ее трансформацию в современном мире.

Библиографический список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.И.Волков. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 129-134.
2. Геллер Е.М. Наш друг игра / Е.М.Геллер. – Минск: Народная асвета, 1979. – 96с.
3. Мендот Эл.Э., Мендот Эм.Э., Мендот И.Э. Этикет тувинских подвижных игр для детей до-

школьных образовательных учреждений. - Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 79 с. (4.937 п.л.) – 978-5-4486-0100-2. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/70293.html>

4. Ондар О.Ч. Тувинская игра в кажык» / О.Ч.Ондар, Мендот Эл.Э. – Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018. – 54с.
5. Самбу И.У. Тувинские народные игры / И.У.Самбу. - Кызыл, 1974, 1978 – 68с.
6. Черемисин В.П. Народные игры в системе воспитания детей и подростков. / В.П.Черемисин. – Малаховка, 2000. – 108с.
7. Мухтарова, Ш.М. Аксиологический потенциал традиционной празднично-игровой культуры казахского народа: [Статья] / Ш.М. Мухтарова // Теория и история игры: выпуск III: к 70-летию В.М. Григорьева. – М.: 2006. – С.193-200.

Nikishova A. V.

*PhD (Philology), associate professor,
associate professor,
Belarusian State Technological University*
Kryvonosova E. V.
*senior lecturer,
Belarusian State Technological University*

PROJECT WORK AS A METHOD TO ARRANGE STUDENTS' AUTONOMOUS WORK WHEN TEACHING ESP IN TECHNICAL HIGHER SCHOOLS

Никишова Алла Васильевна,

*доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры межкультурных коммуникаций
и технического перевода,*

Белорусский государственный технологический университет

Кривоносова Елена Валерьевна

*старший преподаватель кафедры межкультурных
коммуникаций и технического перевода,*

Белорусский государственный технологический университет

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Summary: The project technology as a way of managing students' autonomous work when teaching ESP is introduced. It expands professional horizons and improves teaching skills. The model of managing autonomous work, its stages and constituents is presented and analyzed. Imitation or rigid, semi-rigid and flexible levels of autonomous management are defined. The main features of the project technique are described in detail.

Аннотация: В данной работе предлагается описание процесса внедрения проектной технологии как способа управления самостоятельной работой студентов. Рассматривается поэтапное внедрение технологии. Выделяются разные уровни управления самостоятельной работой. Использование проекта расширяет профессиональный кругозор студентов и повышает мастерство преподавателя.

Keywords: *project work, project technology, reproductive, creative, autonomous activity, simulation, imitation, rigid, flexible management, intermediate transitional projects.*

Ключевые слова: *проектная работа, проектная технология, имитационный (воспроизводящий), творческий уровень самостоятельности, жесткое, гибкое управление самостоятельной работой, уровень самостоятельности, промежуточные переходные проекты.*

Introduction. Literature survey. At the end of 19th century and at the beginning of 20th century the pragmatic philosophy originated in the USA, its principles influenced education. Kratochvilova says that pragmatic pedagogy understands education as the

tool for solving problems which people encounter in their everyday lives [1, p. 25]. The main representatives of pragmatic pedagogy are J. Dewey and W. H. Kilpatrick.

Legutke and Thomas say that Dewey and Kilpatrick had already laid the theoretical and practical foundations of learning by and through experience. The educational project as a purposeful activity was seen as a new way of bringing up a more democratic society [2, p. 37]. The educational project took place in a social environment. It had a significant impact in Kilpatrick's essay "The Project Method" that had spelled out the consequences of Dewey's pragmatic study "Democracy and Education". He pointed out that a learning process not only made young people to be responsible citizens, but mirrored in its very forms of operation an experimental society of cooperating individuals [2, p. 157]. Kratochvilova underlines that in this conception of curriculum there are roots of project work – solving a problem, looking for the sense of activities and leading to acquired experiences and the realization of purposeful work [1, p. 27].

We agree with and follow Dewey and Kilpatrick's education principles and consider them as very important in education process mainly from the view of student's motivation to learn.

Main task set up. After 2000, new reformation movement started to enforce the necessity of changes in education. The process to abandon the methods based on the amount of knowledge without practise and experience for learners has been started. The project work has become popular in educational process and we hardly find an educational institution where teachers and their students have not conducted any projects yet. According to our pedagogical experience, the teachers usually prepare and organize the whole conception of the projects which takes them a lot of time and work and they usually give a little space for students' imagination, activity and experience. Being teachers, we would not follow it. Inspired by the thoughts and ideas of great scientists and researchers, we try to innovate the project work in our classes by using new and modern technologies to capture students' attention.

Project work in the language classroom is the opportunity for learners to develop their language skills, it encourages learners to use a foreign language and motivates them. Moreover, it develops the learners' social skills, the ability to cooperate together, because they often work in groups on their project, and their sense for responsibility for their work.

Haines states that in the context of language learning, projects are multi-skill activities focusing on topics or themes rather than on specific language targets [3, p. 77]. The author continues that because specific language aims are not prescribed, the learners concentrate on reaching the targets with opportunities to recycle known language and skills in a relatively natural context [3, p. 78].

Fried-Booth says that most organized language learning takes place in the classroom. What is taught in the classroom may in theory be useful, but usefulness does not always extend to practice. Often, there is a gap between the language the students are

taught and the language they in fact require. It is this gap that project work can help to bridge [4, p. 15].

We agree with both Haines and Fried-Booth, the students can use and develop all language skills especially in those projects that enable practical usage of the aim language, the exchange of personal letters, emails etc., communication "face to face" and other activities to find the reason why they should learn a foreign language. We are confident that it is important to persuade students that they can improve their language knowledge not only by travelling abroad, but also at university by implementing such activities like projects.

Fried-Booth differentiates between full-scale projects and bringing and motivating activities [5, p. 7]. She says that they are, of course, closely linked, since the motivating activities are a form of preparation for full-scale projects. The main difference between them that motivating activities are restricted to the classroom, while project work is extended beyond the classroom [5, p. 8].

The projects are considered by learners as more enjoyable way of learning and these are common advantages of using project work in the lessons: to motivate students to learning, to be responsible for own learning and the possibility of using a taught language in a real life.

Fried-Booth says that by encouraging students to move out of the classroom and into the world, project work helps to bridge the gap between language study and language use. She continues that it is, therefore, a valuable means of extending the communicative skills acquired in the classroom [5, p. 9].

Fried-Booth argues two ways of language learning: language learning which is based on tasks given by the teacher when the teacher defines language and students practise language. The other task is language learning in project work in which students become responsible for their own learning. They select and devise project, with the teacher acting as co-ordinator. They deal with the task and language requirements emerge from the task.

Fried-Booth also claims that the motivation lies in the project itself because the learner if offered the opportunity of using the language skills in a new situation experiences a real challenge [5, p. 9]. The project work offers not only groovy and expectable events but also unknown and unexpected situations and thereby it creates the place for development.

Haines says that project work captures better than any other activity the two principal elements of a communicative approach [3, p. 55] and he argues: a concern for motivation, that is how learners relate to the task; a concern for relevance, that is how learners relate to the language. Haines says that positive motivation is the key to successful language learning, and project work is particularly useful as a means of generating this [3, p. 57]. Project work is very motivating because: it is very personal - students are writing about themselves, their lives, their town, their dreams and fantasies, their own research into topics that interest them [3, p. 57]. He continues that because

the project is very personal experience for the learners, its meaning and presentation are very important for them and that is why they put a lot of effort into doing it right; they are “learning through doing”; they are not just receiving and producing words, they are also collecting information, drawing pictures, cutting out pictures, arranging texts, colouring, carrying out interviewing and surveys, etc. Project work gives the sense of achievement and it enables to produce the worthwhile product. It also enables to work on the own level and achieve the goals. Better students can express what they know and slower students can be successful by using more photos and pictures.

Haines argues that a foreign language can be unreal for the students because they do not usually need it in their own lives. It could be a negative motivation, but if they become real language users, they do not have to use it only for talking about English or American things and they can talk about their own lives and interests. That means: a) project work helps to integrate the foreign language into the learner’s own world, encourages the use of communicative skills and provides the opportunities to write about things which are important; b) it enables to make the language more relevant to the students’ needs; c) it enables the relationship between the language and the culture, while learning a foreign language, they learn about other cultures.

We agree with the advantages of project work mentioned by Haines. Fried-Booth suggests similar benefits and says that in project work the skills are not treated in isolation, but combined and the students use them simultaneously [5, p. 9].

State-of-the-art ideas about methods of teaching a foreign language dictate the need to review the student autonomous activity while choosing the contents, strategies, means and methods of teaching. As a result, the student develops the responsibility for the progress of mastering a foreign language. Implementing the ability to learn autonomously increases the learning efficiency. In foreign methodological literature, such technologies are called “learner-centered approach” and “autonomous learning”. Autonomous language learning is a kind of alternative to traditional learning.

F. Fitzpatrick defines the conditions that are necessary to arrange autonomous learning: a) psychological ease, positive attitude, and learner’s willingness to take on a certain share of responsibility for developing the processes of mastering a foreign language; b) the ability of a teacher to create the natural environment and direct the activities of students; c) the ability of learners to develop their social skills, to be motivated by their goals and project output [4, p. 14].

Research. The elements of autonomy are normally introduced through several stages. The autonomy degree of each student depends on a particular personality, and this must be taken into account by the student and the teacher as well.

The management of independent work implies a gradual transition from managing the student activities to their self-government, that is, autonomy. The interaction between the teacher and students is based on

the following components: a) the management process covers both controlled and independent activities of students in the educational process; b) the management process is successful if rigid and flexible management techniques are successfully combined by the teacher; c) the management process is most effective if the targeted selection of the language and speech material, specific means and adequate objectives are provided.

The management model reflects the sequence and gradual development of independence throughout level gradation. It is possible to distinguish the stages of the autonomic activity.

At the first stage, management is rigid, the level of autonomous work is reproductive. The students perform algorithmic paused audio recordings with exercises, linear computer programs, specific instructions, univariant models, and simulation projects. At this stage the teacher is a compulsory supervisor, who is responsible for the successful project development and output. Regarding the students’ activities, the following features can be noted: a) the sequence of actions is directed from the outside and is strictly regulated by the teacher or educational program; b) there are rigid task patterns; c) during the implementation of the simulation project, independent autonomous work skills are formed; d) the proposed problem situation or a problem-cognitive task based on “the problem — decision process — conclusion” algorithm is studied and analyzed.

At the next stage, i.e. semi-rigid management, the level is semi-creative and self-confident; self-management tools include branched computer programs, instructions for performing transformation and substitution exercises, multiple choice models and assignments, supporting schemes, instructions, supporting questions, intermediate transitional projects. At this stage, the teacher acts as an assistant, providing indirect guidance. Responsibility for the successful project development and result is shared by the teacher and students. The students’ activity is characterized by the following features: a) the sequence of actions is determined by the students themselves; they use various schemes, plans, questions, memos, supporting patterns, hints; b) several options for performing tasks are provided; c) some independent working techniques are employed; the tasks are performed in an intuitive way; d) there are attempts to solve ready-made problem situations or problem-cognitive tasks autonomously.

At the final stage, management is flexible, the level of autonomy is creative. Self-management tools are represented by multimedia computer programs, requiring non-standard solutions, role plays performed in a foreign language, problem situations, problem-cognitive tasks, creative communication tasks, autonomous creative projects. The teacher acts as a consultant, expert, partner, observer, customizer of the project. Characteristic features of the students’ activities are considered: a) the students determine independently the sequence of actions, draw up a plan, a scheme of work, if necessary, ask a teacher for advice; b)

demonstrate the sample implementation; c) creative use of mastered techniques of independent work; d) independent search, formulation and solution of problem situations.

In our opinion, the presented model of autonomous activity reflects properly the stages of learning a foreign language in non-linguistic media. The considered model also has its particular features, namely: a) determined interaction between the stages; exclusion of any stage violates its integrity; b) continuity; i.e. the objectives and content of each stage account for the activities performed at the previous stage; c) mobility and flexibility; provided it is justified, it is possible to return to the previous stage; d) mobility of borders between stages, their interpenetration. Such procedure is explained by a connection between the stages and conventionality of their rigid theoretical distinction.

When offering a model of managing independent work via implementation of a system of projects, we rely on some research; it is possible to achieve maximum autonomy in teaching foreign language communication by gradually removing "implementation pillars" (E.I. Passov, P.G. Gurvich, E.V. Borzeva), since maximum independence implies independence from any support as an aid to express one's thoughts.

To manage students' independent work via project work, it is possible to develop a typology of projects based on certain parameters that take into account the specifics of training in a technical university. These parameters (according to Polat E.S.) comprise: compliance extent confirming to the stages of the assimilation process; duration of the project; nature of cognitive activity; theme thoroughness; location (classroom or extracurricular work) of the project; diversity of information sources; integrity of different speech activity; project arrangement; leadership or participation degree of the teacher in the project; the final product, the result of the project, and its possible practical application [6, p. 43].

In this typology, the main criterion seems to be that of compliance extent of projects with the stages of the assimilation process. Based on the above mentioned parameters, it is necessary to distinguish between imitation, intermediate (transitional) and completely autonomus projects.

When carrying out imitation or simulation projects, the management of students' independent work in foreign language learning is determined and rigid. In the project, all the roles are clearly defined: the teacher is a project manager, and the students are responsible executives. Tasks of the project are stated mainly in writing, their proper execution is monitored, and the result is planned in advance and predetermined. The teacher registers all the mistakes made by the students during the work over the projects, analyzes and systematizes them, develops additional exercises or guidelines for the project, and provides feedback.

In intermediate (transitional) projects, the management of students is of a semi-rigid nature; there are opportunities for the development of the project that are predicted and anticipated by the teacher. Com-

pared to the simulation projects, the number of instructions in this case is considerably reduced.

Autonomous projects are active, creative, independent. Management of the students' work on the implementation of the project is quite flexible, in some cases it is possible to perceive its absence. If students do not cope with the tasks to a certain extent, there is always an opportunity to return to intermediate projects.

It seems necessary to elaborate the coordination of projects and provide external evaluation and assessment. The teacher should have special knowledge, skills in introducing project technologies, understanding the principles of the project work and the features of the implementation in the course of teaching. The task of the teacher is to think up, develop, estimate the project, and offer the students the implementation of simulation projects. An alternative way to implement the project is to implement a ready-made project and keep up strictly with the proposed instructions. Carrying out the intermediate (transitional) projects, the teacher fulfills the following tasks: helps the students finalize the project problem under study and derive its goals, tasks, and the way to solution. At the same time, the teacher has his own version of implementing the project, which he offers if there are difficulties with the students making their own independent decisions.

As a rule, project work involves a series of classes or a certain amount of time during a series of classes. To do this successfully it is compulsory to track the activities of each project participant at all stages of the work, using elements of self-control and mutual control, you can keep a diary, an online journal, blog, etc., where there are positive and negative changes in behavior, psychological microclimate, the level of knowledge and skills integrated into a foreign language learning and mastering knowledge. The students can keep own diaries, evaluating their role in the project, their knowledge, skills, abilities, ability for individual and team work [5, p. 24].

A specific feature of a higher technical school is the mandatory inclusion of terminological glossary in a foreign language program. The share of terms and specialized texts is about 75%, which determines the nature of the projects.

Conclusion. In educational context, the project work should be learner-centred activity, not a teacher-centred one. The students have to understand why they make a project and how it is useful for them. The best way is when they can choose the topic of the project themselves. They usually work in groups and they develop their social skills to cooperate and communicate together. They choose the way of work, distribute tasks and agree on the output of the project. As one of the most important rules of the project work it is considered that they are responsible for their work on their project and for their results. At the end the participants present the result of their project and the teacher evaluates not only the project itself but also the work of each team member of the project and the cooperation among the students in their groups.

The stage of the project allows conducting assessment at different stages. It is not necessary to rate it, it can be a verbal encouragement or a comment, feedback, etc.

The success of the implementation of the project work is largely determined by the positive assessment of the teacher's professional and personal qualities and trusting relationship between students and a teacher. An integral component of this technology is growth of professional skills of the teacher. Applying the project methodology, the teacher and the student become partners in introducing new teaching methods.

References:

1. Kratochvilova J. Theory and practice of project work. / J. Kratochvilova/Masaryk University, Pedagogical faculty. – Brno, 2009. – 49 p.

2. Legutke M., Thomas H., Candlin C. N. Process and experience in the language classroom. / M. Legutke, H. Thomas, C. N. Candlin/Longman Group UK Limited. – 1991. – 350 p.

3. Haines S. Projects for the EFL classroom. / S. Haines//Thomas Nelson and Sons Ltd. – 1989. – Resource material for teachers. – 108 p.

4. Fitzpatric F. Observation and Feedback. / F. Fitzpatric//In: Teacher Trainer. –Vol. 9, № 2. – 1992. – P. 14-16.

5. Fried-Booth D. L. Project Work. Resource books for teachers. / D. L. Fried-Booth //Oxford University Press. – 1990. – 136 p.

6. Polat E. S. Modern pedagogical and information technologies in the education system. / E. S. Polat//M., Academy. – 2008. – 272 p.

Prokopova A.S.

*Senior lecturer of the Fine arts Department
The Pacific National University*

PHILOSOPHICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF VISUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Проконова Анна Сергеевна

*Старший преподаватель кафедры изобразительного искусства
Тихоокеанский государственный университет*

ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО

Summary: The article is aimed at the theoretical substantiation of the development of culture of future teachers of fine arts in the process of professional training. It considers the analysis of the development of philosophical thought of different eras regarding the interaction of man with cultural space. The philosophical approach to the interpretation of the concept – "visual culture of art teachers" is PRESENTED. This is a professional quality necessary for a specialist of fine arts in modern conditions. The comparison of visual culture with aesthetic culture is given and their differences are revealed. The corresponding conclusions are drawn.

Аннотация: Статья направлена на теоретическое обоснование развития культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки. В ней рассмотрен анализ развития философской мысли разных эпох относительно взаимодействия человека с культурным пространством. Представлен философский подход к трактовке понятия – «визуальная культура учителей ИЗО». Это профессиональное качество, необходимое специалисту изобразительного искусства в современных условиях. Приведено сопоставление визуальной культуры с культурой эстетической и выявлены их различия. Сделаны соответствующие выводы.

Key words: *visual culture, fine arts, higher education, philosophical analysis, aesthetic culture, cultural space.*

Ключевые слова: *визуальная культура, изобразительное искусство, высшее образование, философский анализ, эстетическая культура, культурное пространство.*

Постановка проблемы. Вопрос о *визуальной культуре* в теоретическом плане начал исследоваться сравнительно недавно – во второй половине прошлого столетия. Тем не менее, учения о развитии личности человека, способной мыслить, переживать, рассуждать, а также анализировать различные явления визуально воспринимаемой окружающей действительности и искусства, имеют многовековую историю.

Анализ последних исследований и публикаций. С позиции исследователей *визуальной культуры* личности в педагогической науке начала

XXI в. Л. Ванюшкина (монография по музейной педагогике «Освоение культурного наследия», 2011 г.), О.В. Мехоношина (диссертация «Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта», 2011 г.), В.А. Цагараев (диссертация «Метод семиотического анализа объектов визуальной культуры в духовно-нравственном воспитании молодежи», 2008 г.) и др. Визуальная культура представляется исследователями как система эстетического взаимодействия человека с визуальными художественными образами: воспри-

ятие, проекция на личностный опыт, оценка, пробуждение ассоциаций. Способность личности к созданию выразительных визуальных образов, обладающих эстетической ценностью.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Наше исследование посвящено анализу такой важной культурной составляющей современной личности – *визуальной культуре* с позиции философии. В специальных философских словарях данного термина не встречается, но истоки изучения этого сложного явления уходят в древность. Даже краткий экскурс в историю вопроса показывает, что первоначально был глубоко исследован материал, связанный с развитием эстетической культуры личности. Следует также обратить внимание на то обстоятельство, что в диссертациях, посвященных исследованию *визуальной культуры*, также отсутствует анализ истоков становления представлений о данном феномене в историческом аспекте. А без обращения к истории невозможно глубоко и всесторонне понять сущность исследуемого феномена.

Цель статьи - На основе изучения научной философской литературы о феноменах «культура личности» и «эстетическая культура личности», «визуальное восприятие искусства», а также анализа современных требований к специалисту изобразительного искусства, уточнить базовое понятие – «визуальная культура личности» применительно к профессиональной подготовке будущего учителя ИЗО;

Изложение основного материала. Направление нашего исследования предусматривает рассмотрение некоторых базовых терминов. Ключевым компонентом в изучении феномена развития визуальной культуры, прежде всего, является общее понятие «культура личности» (от латинского "cultura" - "возделывание", "обработка"), так как *визуальная культура* является одной из специализированных разновидностей культуры. В энциклопедических словарях культура определяется как способ существования человека в природе (при одновременном «возделывании» самого человека), а также как искусственная среда человеческой деятельности, «мир возделанных личностей» [7, с. 272]. Поскольку деятельность человека в истории развития культуры постоянно усложняется и модифицируется, также дифференцируется и уточняется и понятие «культура». Необходимо обратиться к философско-культурологическому осмыслению термина «культуры личности» в историческом контексте.

Культура личности – формирование в индивидууме общекультурных и духовных ценностей общества [11, с. 346]. Она складывается в процессе приобретения признаков культуры духовным миром личности. Для нас важно, что осмысление человека, как носителя культуры, уходит своими корнями в учения античных философов. Культура личности понималась как совершенствование души при помощи философии и красноречия, воспитания и образования человека (Протагор, Горгий,

Гиппий и др.). Античное понимание культуры личности гуманистично, в его основе лежит идеал человека, то есть, человека-гражданина, подчинявшегося законам своего полиса и выполнявшего все гражданские обязанности, человека-воина, защищавшего его от неприятеля, человека, способного наслаждаться прекрасным, воспринимать искусство [11, с. 346-347].

В эпоху античности была высказана идея, что человек способен исследовать и постигать окружающий его мир визуально [25, с. 485]. Зрение позволяет не только наблюдать за различными процессами в окружающей действительности, но и анализировать их, выявляя с помощью собственных наблюдений всю их сущность.

Одним из способов постижения прекрасного в античную эпоху являлся *диалог*, представляющий собой литературную форму диалектического поиска истины. Благодаря Сократу и его ученикам, в частности Платону, диалектика была доведена до совершенства. В «Диалогах» Платона отражается метод обучения его учителя Сократа, для которого диалектика – искусство вести беседу [24, с. 58]. *Античные эстетические идеалы, ставшие на века основой для развития европейской художественной культуры, возникли благодаря дискуссиям, диалогам о прекрасном.*

Постижение прекрасного в искусстве и окружающей действительности может характеризоваться как выявление ценностного содержания. Представления о *ценностях* также уводят нас в классическую древность. Одной из высших эстетических ценностей античной эпохи являлась красота. Для Сократа красота мыслилась как одна из важнейших категорий мироздания [23, с. 402-403]. Категория «прекрасного» тесно взаимосвязана с ценностями.

Античность «подарила миру» эстетические категории – «наиболее общие признаки, с помощью которых описываются процессы художественного творчества, строение и своеобразие произведений искусства, природа и механизмы художественного восприятия» [5, с. 141]. Весь строй художественной культуры Греции определяли основополагающие эстетические категории, разработанные Платоном и Аристотелем: «*калокагатия*» – объединяет в себе эстетические и этические достоинства, «прекрасное» и «доброе». Основа калокагатии – совершенство телесного сложения и духовно-нравственного склада человека; «*мимесис*» (подражание) – подражание как сущность художественного творчества; «*технэ*» – необходимость высокого уровня владения художественным мастерством для творца [7]. Таким образом, благодаря учениям античных философов начали формироваться представления об эстетических воззрениях, о понимании человеком прекрасного в мире: в естественном его проявлении – природе, и в «возделывании» его человеком – в восприятии произведений искусства. Все, что было наработано в период Античности, не утратило своей значимости и в современных условиях орга-

низации учебного процесса, в частности для будущих учителей ИЗО.

Наиболее значимые достижения ренессансной философской мысли относительно возможности визуального восприятия и постижения искусства были достигнуты в период Высокого Возрождения (кон. XV в. – 30-е гг. XVI в.). Лука Пачолли, анализируя возможности зрительного восприятия назвал «глаз» человека наиважнейшим инструментом постижения мира: «Из наших чувств зрение наиболее благородно. Вот почему глаз называют первой дверью, благодаря которой ум постигает и вкушает вещи» [22, с. 203-205]. Речь идет о познавательных свойствах зрения.

О способностях зрения рассуждал и один из величайших творцов эпохи Леонардо да Винчи (1452–1519). Среди чувств человека, по мнению учёного, наибольшим значением обладает зрение. «Глаз – окно человеческого тела, через него душа созерцает красоту мира и ею наслаждается...». Зрение, по мнению Леонардо, не пассивное созерцание. Оно источник всех наук и искусств. «Глаз человека породил архитектуру и перспективу, он породил божественную живопись» [19, с. 61-62]. Для нас важно, что аналитическое познание мира Леонардо ставит на первое место, признавая приоритет зрения над другими органами чувств. Умозрительное восприятие окружающей действительности благодаря зрению имеет особое значение для художественной практики, так как оно может оказать содействие развитию визуальной культуры личности творца.

Для нас важно, что в эпоху Ренессанса, как в античности, имелись свои представления о ценностях. «Человек, как и Бог, является творцом, и в этом его высшее предназначение» [20, с. 25]. Одна из важнейших идей гуманистов состояла в том, что ценность человека оценивается не по его знатности или богатству, а только по тому, чего он достиг сам. Гуманистические идеи мыслителей эпохи Возрождения фактически заложены в содержание, формы и методы современной практики художественно-педагогического образования.

Вслед за античными философами, философы Возрождения обращались к вопросу познания человека мира. К вопросу о необходимости познавательного интереса для успешной деятельности художника обращался Леонардо да Винчи, называя живопись «вершиной наук» [1, с. 9]. Ученый считал, что живопись обладает познавательной ценностью, и художник должен обладать знаниями в области разных наук (анатомии, геометрии и др.). В качестве исследования возможностей процесса познания, может представлять особый интерес «Метафизика» Томмазо Кампанеллы, в которой ученый наивысшей формой познания называл, прежде всего, самопознание: «Душа познает себя познанием самоприсутствия, а не объективным познанием на уровне отражения. Детальное познание объектов не мыслимо без участия души» [1, с. 34]. То есть, для Т. Кампанеллы самопознание является не только прерогативой человека, оно свой-

ственно всему, что наделено жизнью и душой. Именно за счет этого самопознание, знания становятся более прочными и глубинными. Следовательно, процесс познания, с точки зрения философов Ренессанса, неразрывно связан с развитием человеческих возможностей, в том числе эстетических и культурных.

Исследования философов Нового времени, с появлением представлений о мыслящем субъекте, выразили новое ощущение человека в лоне культуры, как личность способную к становлению. Для нашего исследования важным является осмысление философских работ, в которых проанализировано чувственное и логическое восприятие человеком окружающей действительности. В своем учении «Первоначала философии» (1644-47гг.) французский философ-рационалист Рене Декарт (1596-1650гг.) пишет о сознании и материи, указывая на то, что первое дано непосредственно, а второе открывается через *чувства и воображение*. То есть, познающим субъектом окружающая действительность и её явления постигаются, прежде всего, через эмоциональное восприятие, что оказывает влияние на чувственное формирование вещей в сознании человека. В процессе осмысления, следующем за чувственным восприятием, в сознании наблюдателя любая картина мира превращается в субъективную, то есть «увиденную глазами субъекта» [13, с. 314-348]. Формирование собственной картины мира в процессе зрительного анализа окружающей действительности имеет преимущественно субъективный характер, так как каждый человек способен по своему воспринимать и интерпретировать все происходящее в реальности.

Эстетика – философская наука о наиболее общих принципах освоения мира по законам красоты, об исторически исследуемой сущности общечеловеческих ценностей, их создании, восприятии, оценке и освоении [5, с. 416]. Эстетических воззрений эпохи Просвещения наиболее ярко отражены в идеях Александра Баумгартена (1714-1762гг.), так как именно он ввёл в оборот понятие эстетика [3, с. 8], отразив его в труде «Философские размышления о некоторых вопросах, касающихся поэтического произведения» (1735г.). А. Баумгартен характеризует эстетическое как чувственное познание, всегда предшествующее логическому осмыслению [3, с. 3–56]. Эстетическое чувство в теории учёного выступает, как способность наслаждаться красотой. А. Баумгартен называет прекрасным то, что доставляет наслаждение созерцающему, также подчёркивая его субъективный характер.

Известно, что эстетика впервые нашла себе точное определение в XVIII веке. *Эстетическая культура* характеризуется в специальных словарях «причастностью к искусству, овладением сложившейся системой эстетических отношений и ценностей, заложенных в мировом художественном наследии» [5, с. 170]. То есть, её ядром является

искусство как деятельность, объективирующая эстетические ценности.

Вслед за А. Баумгартеном, представитель немецкой классической философии Иммануил Кант (1724-1804гг.) изложил в «Критике чистого разума» (1747г.) точку зрения о субъективности эстетического восприятия. Учёный определял чувственность как способность к ощущениям и созерцаниям [17, с. 169-173]. Главное произведение И. Канта по проблемам эстетики – «Критика способности суждения» (1790г.). Эстетическое суждение базируется на двух основных категориях – прекрасного и возвышенного [18]. Основополагающим в понимании «прекрасного» является «удовольствие без осознания», то есть чувственное начало эстетического восприятия. В то время как сущность «возвышенного» у философа заключается в осмыслении эстетических ценностей, требующем высокой культуры воспринимающего. Для нас важно, что И. Кант тем самым разграничивал уровни эстетического восприятия по уровню аналитических способностей и личной культуры воспринимающего субъекта.

Иммануил Кант, Иоганн Готлиб Фихте (1762-1814) являлись сторонниками субъективного идеализма в эстетике и философии. Они полагали, что основой творческого начала является не окружающий мир, а творец и его идеи. «О существовании объектов внешнего мира мы знаем благодаря данным наших органов чувств, в которых фиксируется нечто, приходящее в сознание извне [18, с. 18]. Противоположным было мнение представителей объективного идеализма – Георга Вильгельма Фридриха Гегеля (1770-1831гг.), Фридриха Вильгельма Иосифа Шеллинга (1775-1854гг.) – искусство, как изображение прекрасного, отражает мир материальных вещей, в которых хранятся вечные идеи, являющиеся абсолютной красотой. «Искусство призвано раскрыть истину в чувственной форме» [9, с. 61]. Мы можем найти полезное в понимании первоначальной сущности искусства в идеях субъективистов и объективистов, потому что оно по своей природе многомерно. Искусство может являться как отражением объективной реальности, так и воссозданием мира чувств и мыслей творца.

Несмотря на расхождения точек зрения субъективистов и объективистов, Г.В. Гегель в своём труде «Философская пропедевтика» (1811г.) истолковал диалектическое соотношение субъекта и объекта. Субъект впускает в свою сферу объект, познаёт его и усваивает, затем переводит его содержание на язык своей природы – овладевает им и починяет его себе [9, с.124-125]. Отметим, что для практики подготовки учителей ИЗО важно, чтобы педагог вуза помогал студентам в развитии эстетической культуры, способствуя видению красоты в окружающем мире. А также пониманию того, что красота может быть как канонизированной мировым искусством, так и субъективной.

Взгляды Артура Шопенгауэра (1788-1860), считавшего *созерцание* наиболее адекватным спо-

собом познания действительности, для нас особенно важны. По мнению философа, каждое произведение может «раскрыть нам жизнь и вещи такими, какие они есть на самом деле, рассеивая туман объективных и субъективных случайностей» [27, с. 173]. А. Шопенгауэр считал, что созерцающий реальность художник, должен владеть способностью наблюдать глубинную суть явлений действительности, не зависимо ни от собственных настроений, ни от внешних мгновенных обстоятельств. Со своей стороны отметим, что способность к созерцанию произведений искусства это тот сложный и глубоко индивидуальный процесс, который должен быть развит у педагогов-художников в период обучения в вузе.

В эпоху Просвещения в Европе получает развитие представление о неограниченных возможностях науки в познании мира, *встреча двух или нескольких точек зрения на различные явления становится одной из центральных методологических проблем. Проблема диалога отражена в философии И.Канта, Г. Гегеля, а также в трудах философов XX века: немецких (М. Хайдеггер, Х.Г. Гадамер и др.), французских (П. Рикер и др.), русских (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г. Шпет и др.). Диалог, по мнению философов, позволяет понять собеседника, ввести его точку зрения в единый контекст культуры.*

Согласно М.М. Бахтину, «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке как для других, так и для себя. Личность жива только в своей обращенности к другим, значит, личность есть там, где есть диалог» [4, с. 40]. Для нас принципиально, что в *диалоге* возможно постижение его участниками эстетических, общечеловеческих, ценностей искусства, в интерпретируемых художественных произведениях.

На примере идей В.С. Библиера о «диалоге культур», можно проследить функционирование идеи *диалога* в отрефлексированном виде. Важно, что речь идёт о диалоге культур, каждую из которых В.С. Библер связывает с особым типом мышления в конкретный исторический период (античности, средневековья, Возрождения, Нового времени и т.д.) [6, с. 41-43]. Идея «диалога культур» в педагогическом образовании будущих учителей изобразительного искусства представляется нам перспективной. Каждой эпохе свойственно создание своей картины мира и своего видения в изобразительном искусстве. С позиции философии диалог универсален, он средство вхождения в универсум культуры. Мы понимаем диалог как возможность совместного обсуждения будущими учителями спорных вопросов современной массовой культуры. Поэтому предварительно понимаем, что диалог может служить в качестве условия развития *визуальной культуры* будущих педагогов-художников.

В целом в исследованиях зарубежных философов Нового времени главным предметом философского анализа все более выступает человек, как

его жизнь, так и его возможности. Учения философов можно считать актуальным и для современного, в частности художественно-педагогического образования, имеющего гуманистически ориентированную направленность в подготовке специалистов, нацеленную на становление его *эстетической и визуальной культуры*.

Для нас важно обратиться к исследованиям отечественных философов, рассматривавших вопрос об искусстве, художественном творчестве и эстетике. В.Г. Белинский (1811-1848), Н.Г. Чернышевский (1828-1889) и Г.В. Плеханов (1856-1918), анализируя роль искусства в культуре, показали, что его сфера не ограничивается только изображением прекрасного. Искусство изображает и обращается к тому, что представляет интерес для человека. Независимо от того, является ли изображаемое по своей объективной сущности прекрасным или безобразным, сама идея должна быть для художника и зрителей иметь ценностное значение и способствовать тем самым утверждению прекрасного в жизни.

Следующий этап в исследовании вопроса об эстетической культуре является философия Новейшего времени. Философская мысль Новейшего времени вышла за пределы классической философии и дала развитие направлений: феноменологии, герменевтики, семиотики, экзистенциализму, аксиологии и других [16, с. 5]. Для нас важны исследования представителей философских направлений, которые имеют отношение к исследованию искусства, художественно-творческой деятельности, *эстетической и визуальной культуре*.

Одним из первых философских направлений XX века, к которому необходимо обратиться, была герменевтика (от греч. *hermeneuein* - «истолковывать»). Характерно, что под герменевтикой обычно понимают искусство и/или учение о понимании и толковании текстов. Истолкование может относиться и к произведениям искусства [16, с. 54]. Интерес к герменевтике появляется там, где возникает необходимость разъяснения. Для нас важно, что герменевтический метод можно применить к анализу художественных произведений, их истолкованию.

Герменевтический метод Фридриха Шлейермахера (1768-1834 гг.) и Вильгельма Дильтея (1833-1911 г.) предполагает диалогичность гуманитарного мышления, единство грамматической и психологической интерпретаций, принцип взаимосвязи части и целого при понимании текстов [14, с. 398-399]. В отличие от них, Ганс-Георг Гадамер (1900-2002 гг.) герменевтику считал не теорией искусства понимания, а философией, имеющей свой исторический опыт. «Герменевтическое сознание обретает завершенность не в методологической самоуверенности, но в готовности к опыту, сходной с той, которая отличает опытного человека от человека догматически привязанного» [8, с. 426]. Учёный, критикуя предшественников, считал, что смысл текста превышает авторское понимание. На наш взгляд, для интерпретации произ-

ведений изобразительного искусства будущему педагогу важно ориентироваться не только на собственное впечатление и понимание, но также на знание изобразительной теории и стилевых особенностей той или иной эпохи. Это дает возможность видеть символические, аллегорические значения, имеющиеся в его содержании визуального образа классического и современного искусства, оказывая тем самым влияние на развитие эстетической и визуальной культуры будущего учителя ИЗО.

Исследования представителей следующего направления – экзистенциализма, позволяют понять индивидуальное мировосприятие художников, создававших произведения искусства в разные исторические периоды, тем самым давая больше возможности для интерпретации произведений искусства учителю ИЗО и развития его личной культуры. Экзистенциализм (от лат. *existentia* — «существование») - направление в философии XX века, акцентирующее своё внимание на уникальности иррационального бытия человека. Экзистенциально-персоналистская философия включает в себя учения и направления, акцентирующие внимание на проблеме человека, его существования, развития личности, отношения другим индивидам, к культуре, и т.д. [15, с. 3]. Художник, обращаясь к миру переживаний и внутренних конфликтов человека, с точки зрения экзистенциалистов, способен обратиться к истине, неведомой другим людям, скрытой за очевидными, лежащими на поверхности процессами. Экзистенциально-философствования в XX веке – это учения русских философов Н.А. Бердяева (1874-1948), Л.И. Шестова (1866-1938), немецких Мартина Бубера (1878-1965), Мартина Хайдеггера (1889-1976), Карла Теодора Ясперса (1883-1969), французских Симоны де Бовуар (1908-1986), Габриэля Оноре Марселя (1889-1973) и других.

Экзистенциалистская философия несёт на себе печать драматического конфликтного века. Экзистенциальное мышление – это «такое мышление, в котором участвует человек со всеми своими чувствами и желаниями, со своими предчувствиями и опасениями, своим опытом и надеждами» [10, с. 1306]. Для нас важно, что в процессе восприятия и анализа произведения искусства необходимо обращаться не только к предметно-содержательному аспекту, но и к тому смыслу, которым наделяет созданные им образы сам художник, к миру его личных переживаний и впечатлений, так как это накладывает отпечаток на эстетическую культуру будущего педагога.

Следующим важным для нас философским направлением XX века является феноменология (учение о феноменах, явлениях). Основателем философского направления является Эдмунд Гуссерль (1859-1938 гг.), у которого феноменология есть не учение о самой сущности, а наука о созерцании сущности, о сознании, созерцающем сущность, «назад к опыту, к созерцанию». Учёный говорил, что только опыт, только созерцание «мо-

жет дать нашим словам смысл и разумное право» [12, с. 72]. В отношении феноменологии Э. Гуссерля к искусству важно подчеркнуть, что она рассматривает произведение как самодостаточный феномен интенционального созерцания вне какого-либо контекста, исходя из него самого [10, с. 1131-1132]. Все, что можно выяснить о произведении, заключено в нем самом, оно имеет свою самостоятельную ценность, автономное существование и построено по собственным законам.

Вопрос о феноменологии рассматривался французским философом Морисом Мерло-Понти (1908-1961 гг.). Согласно его мнению, феноменология – это «изучение сущностей, и все проблемы сводятся к определению сущностей, к примеру, сущностей восприятия» [21, с. 5]. Восприятие предшествует таким процессам познания, как анализ, синтез, доказательства и т.д. М. Мерло-Понти считал, что связь человека с миром, осуществляемая в восприятии, есть одновременно и проявление человеческой субъективности, и первый шаг в созидании мира культуры.

Далее актуально будет обратиться к такому философскому направлению XX века, как аксиология. Следуя за философскими воззрениями предшествующих XX веку исторических периодов, мы уже обращались к вопросу о *ценностях* и пониманию их сущности. Тем не менее, категория *ценности* стала отдельным предметом философского осмысления, начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма. Категория *ценности* применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценность – то, что «чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [26, с. 507]. В процессе изучения будущим учителем ИЗО произведения искусства, педагогу высшей школы необходимо оказать ему помощь в познании заложенных в них творцами эстетических ценностей различных культурно-исторических эпох. Ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного существования объекта. Наличие множества человеческих потребностей объясняет существование разнообразия человеческих оценок: то, что для одного имеет большую ценность, для другого – малую или вообще никакой. По содержанию различаются вещные ценности, логические, этические и эстетические [26, с. 507]. Ценным для человека может быть то, что для него приятно, полезно и пригодно; истина, добро и прекрасное также входят в аксиологическую категорию.

Среди исследований отечественных философов в области *аксиологии* нам наиболее близка позиция А.И. Арнольдова, Ю.И. Ефимова и др. о том, что человек всегда действует в рамках общечеловеческих ценностей [2, с. 42]. На наш взгляд, в

искусстве художник является одновременно объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей. Он способен доносить до зрителя общекультурные ценности, которые отражают смысловое значение жизни социума во всей достоверности, а также он может созидать художественные образы, выражающие его собственные мысли, чувства и впечатления. Педагогу-художнику необходимо уметь отличать подлинные эстетические ценности классического и современного искусства от псевдо ценностей, воспроизведенных массовой культурой, наполняющих современную визуальную среду. Таким образом, мы можем предположить, что возможности аксиологического подхода могут быть использованы в качестве условия развития *визуальной культуры* будущих учителей ИЗО.

Для дальнейшего изучения восприятия человеком изобразительного искусства, эстетической и визуальной культуры, важно обратиться к исследованиям отечественных и зарубежных ученых XX века в области философии культуры. Человек как носитель культуры изучался в трудах М.М. Бахтина (1895-1975), А.Ф. Лосева (1893-1988), Освальда Арнольда Готтфрида Шпенглера (1880-1936), Густава Шпета (1879-1937) и др. По их мнению, пространство культуры образуется миром предметов, артефактов и процессов, которые созданы не природой, но человеческой деятельностью.

Мы не подчеркиваем значимость *эстетической культуры* для полноценного становления личности педагога-художника, так как накопленный опыт исследований помогает нам понять всю важность культурной обусловленности подготовки специалиста изобразительного искусства. Исходя из характеристики культуры личности, эстетической культуры и визуального восприятия человеком окружающего мира, мы можем предположить, что с философской точки зрения *визуальная культура* может пониматься, как овладение индивидуумом общекультурными ценностями, благодаря диалогу с мировым художественным наследием. Обретение ценностей при «прочтении», толковании и интерпретации заложенных в классическом искусстве визуальных текстов (символики, аллегорий, метафор и др.), содержащих информацию об аксиологических смыслах в жизни общества различных исторических и национальных культур.

Выводы и предложения. Таким образом, философское понимание вопроса об *эстетической и визуальной культуре* позволяет нам увидеть всю многогранность в данной области исследования. Даже краткий экскурс в историю вопроса раскрывает всю сложность и порой противоречивость во взаимодействии человека с культурной средой. Анализ развития философской мысли разных эпох относительно взаимодействия человека с культурным пространством, позволил нам понять, что в видении художника могло отображаться все, что было накоплено человечеством. Наличие взаимосвязи будущего педагога-художника с культурными

ми феноменами оказывается действенным фактором реализации его личности в качестве культурного носителя.

Список литературы:

1. Антисери Д., Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. От Возрождения до Канта / в переводе и под ред. С.А. Мальцевой. – СПб: Пневма, 2002. – 850 с.
2. Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию / А.И. Арнольд. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
3. Асмус В.Ф. Немецкая эстетика XVIII в. / В.Ф. Асмус. – М.: Искусство, 1983. – 259 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986 г. – 445 с.
5. Беляев А.А. Эстетика: словарь / А.А. Беляев. – М.: Полиздат, 1989. – 447 с.
6. Библер В.С. Мышление как творчество: введение в логику мыслительного диалога / В.С. Библер. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 398 с.
7. Власов В. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: Т. 4 / В. Власов. – СПб: Азбука-классика, 2006. – 752 с.
8. Гадамер Г.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем., вступ. статья Б.Н. Бессонова // Г.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4-х т. Т. 1. / Пер. Б.Г. Столпнер // Г.В.Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1973. – 330 с.
10. Грицанов А.А. История философии: Энциклопедия / А.А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2002. – 1376 с.
11. Грицанов А.А. Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
12. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т.1.: Феноменология внутреннего сознания времени / Э. Гуссерль. – М.: Гнозис, 1994 – 162 с.
13. Декарт Р. Сочинения в 2-х т. Т. 1. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.

14. Дильтей В. Воззрение на мир человека со времен возрождения и Реформации / Пер. М.И. Левина // В. Дильтей. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 464 с.
15. История философии: Запад – Россия – Восток (книга четвертая) / Сборник трудов // Под ред. Н.В. Мотрошиловой. – М.: Греко-латинский кабинет, 1999 – 448 с.
16. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX века / В.А. Канке. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
17. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского // И. Кант. – СПб: Тайм-аут, 1993. – 472 с.
18. Кант И. Собрание сочинений в 8 т. Т.1. / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – 544 с.
19. Леонардо да Винчи. Трактат о живописи / Перевод А.А Губарева // Леонардо да Винчи. – М.: Азбука-Классика, 2010. – 944 с.
20. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Полиздат, 1991. – 525 с.
21. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с франц. под ред. И.С. Вдовиной // М. Мерло-Понти. – М.: Наука, 1999. – 608 с.
22. Пачолли Л. Трактат о счетах и записях / Примечания Соколова Я. В. // Л. Пачолли. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 368 с.
23. Платон. Апология Сократа. Критон. Ион. Протагор / Автор вступ. статьи А.Ф. Лосев // Платон. – М.: Мысль, 1999. – 864 с.
24. Платон. Диалоги – Собрание сочинений / Платон. – М.: АСТ, 2006. – 237 с.
25. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 3.: Тимей / Платон. – М.: Мысль, 1994. – 485 с.
26. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский. – М.: Инфра-М, 2003. – 576 с.
27. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1. // Под ред. А.А. Чанышева. – М.: Республика, 2011. – 495 с.

Lopatukhina Tatiana Alexandrovna
doctor of pedagogical sciences, professor,
Don State Technical University
Slavgorodskaja Elena Alexandrovna,
undergraduate student,
Don State Technical University

THE ROLE OF THE EGO-CONCEPT IN MODERN EDUCATION

Лопатухина Татьяна Александровна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры «Мировые языки и культуры»,
Донской государственной технической университет
Славгородская Елена Александровна
магистрант кафедры «Мировые языки и культуры»,
Донской государственной технической университет

РОЛЬ Я-КОНЦЕПЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Summary. The actuality of the article is connected with the appearance of competence-oriented educational paradigms types taking into consideration an individual learning trajectory. The pedagogical scientific community has not yet presented any clear-cut techniques for organizing such teaching and learning. The authors of the article undertook an attempt to analyze the set problem from theoretical and practical points of view.

The article presents a retrospective research concerning the history of the Ego-concept development in psychology, the humanities, phenomenology and pedagogy basing on the papers of the famous American and Russian scientists. Some fundamental categories and notions were defined and as a result their analysis the article suggests some postulates of the developed Ego-concept that look like this: the notion of the Ego-concept encompasses two components; the Ego-real and the Ego-ideal. The Ego-real is connected with a subjective individual experience and an individual perception an individuum. Ego-ideal envisages some ideas of an individuum linked with his future perception of himself that can be understood as individual possessing some developed characteristics in the future which are absent now. That was the point of view of K. Rodgers. A. Maslow recognizes the main characteristic of any person as connected with person's self-actualization, his desire to self-development in reaching the ideal to realize his needs and demands. A. Maslow composed his well-known pyramid of personality motives and needs and presented a comprehensive description of a person's motivated sphere characteristics. His main achievement lies in stressing the hierarchical and universal character of the distinguished needs and meta-needs.

When Maslow's ideas were transferred to education they helped greatly in raising up new generations of young people and bringing them up in such a way as to develop spiritual and moral qualities in them. Having analyzed different ideas of scientists we may conclude the following: a) the Ego-concept is the notion having a three-factor structure: b) it is some information for person's assessment of his possibilities and activities; c) it is some content useful for carrying out feedback in the process of realizing his desires and goals; d) it is a reliable means for self-identification.

Basing on the presented three-factor structure of the Ego-concept we may practically develop a set of competencies in our students and may theoretically give our author's definition concerning the Ego-concept that looks like this.

The Ego-concept is an integrity of ideas, relations, assessments of a person concerning himself; it is a stable system which is the base for designing some communicative relations with various phenomena, including language teaching and learning; it is the concept that helps to assess many individual considerations concerning any person's goals, the ways of advancement to reaching these set goals and the results achieved.

The Ego-concept seems to become useful in cooperation organized among students, teachers in the process of the individual educational trajectory application.

Аннотация. Актуальность статьи связана с появлением компетентностно-ориентированных образовательных типов парадигм с учетом индивидуальной траектории обучения. Педагогическое научное общество еще не представило каких-либо четких методов организации такого преподавания и обучения. Авторы статьи предприняли попытку проанализировать поставленную проблему с теоретической и практической точек зрения.

В статье представлены ретроспективные исследования по истории развития Я-концепции в области психологии, гуманитарной феноменологии и педагогики с учетом анализа работ известных американских и российских ученых. Понятие Я-концепции включает в себя два компонента: Я-реальное и Я-идеальное. Я-реальное связано индивидуальным опытом и индивидуальным восприятием самого себя. Я-идеальное предполагает некоторые идеи индивида, связанные с его будущим восприятием себя, которые могут быть поняты как индивид, обладающий некоторыми развитыми характеристиками в будущем, но отсутствующими сейчас. К. Роджерса и А. Маслоу признают основную характеристику любого человека как феномен связанный с личностью, который актуализирует его стремление к саморазвитию в достижении идеала для реализации своих потребностей. А. Маслоу составил свою известную «пирамиду о мотивах и потребностях личности», и представил на этой основе исчерпывающую характеристику. Его главная цель заключалась в том, чтобы подчеркнуть иерархический и универсальный характер выделенных потребностей и мета-потребностей. Когда идеи А. Маслоу были восприняты в образовании, они помогли решить ряд вопросов, связанных с развитием духовности и нравственных качеств молодых людей. Проанализировав различные идеи ученых, мы можем сделать следующие выводы: а) Я-концепция – это понятие, имеющее трехфакторную структуру; б) это некоторая информация для оценки человеком его возможностей и деятельности; в) это определенный контент, полезный для осуществления обратной связи в процессе реализации желаний и целей человека; г) это надежное средство самоидентификации человека.

Основываясь на представленной трехфакторной структуре Я-концепции, мы можем развить у обучающихся определенный набор компетенций, опираясь на авторское определение Я-концепции, которое выглядит следующим образом.

Я-концепция – это целостность идей, отношений, оценок человека относительно него самого; это стабильная система, которая является основой для построения некоторых коммуникативных отношений с различными явлениями, включая преподавание и изучение языка; это концепция, которая помогает оценивать многих людей, принимая во внимание цели любого человека, пути продвижения к достижению поставленных целей и результаты, достигнутые в долгосрочной перспективе.

Я-концепция является полезной в организации сотрудничества между учениками, учителями и родителями в рамках преподавания и обучения по индивидуальной траектории.

Ключевые слова: Я-концепция, индивидуальная траектория преподавания и обучения, Я-реальное и нереальное, Я-идеальное, мотивы самореализации, потребности.

Key words: the Ego-concept, an individual trajectory of teaching and learning, the Ego real and unreal, the Ego-ideal, self-actualization motives, needs.

Актуальность данной статьи обусловлена отсутствием разработанности в организации образовательного процесса по индивидуальной траектории, согласно требованиям, существующей гуманистической образовательной парадигмы, реализуемых в следующих четырех видах: личностно-ориентированная парадигма, компетентностно-ориентированная парадигма, субъектно-личностная парадигма, сетевая парадигма.

Объект статьи представлен теоретическим и практическим анализом гуманистического личностно-ориентированного образования.

Предметом исследования в статье является изучение Я-концепции в образовании.

Целью статьи является получение и представление результатов ретроспективного анализа Я-концепции и разработка авторской трехфакторной структуры понятия Я-концепции.

Задачи: 1) проанализировать взгляды американских психологов, разработавших проблему Я-концепции; 2) определить содержание дальнейшей разработки Я-концепции российскими учеными; 3) установить возможности использования идей американских и российских ученых в практике образовательно процесса 4) представить авторское толкование понятия Я-концепции, касающееся теоретического и практико-ориентированного развития субъектов образовательного процесса.

Новизна исследования связана с рядом моментов: 1) обобщение и толкование теории Я-концепции, разработанной американскими и российскими учеными; 2) выделение трехфакторной структуры понятия Я-концепция для оценки возможностей обучающихся, описание контента для реализации процесса обратной связи; 3) обеспечение интеграции информации в виде определения своей самоидентичности и представлений о себе на основе оценок других людей.

Научное понятие **Я-концепция** считается относительно новым, ведь оно зародилось в 50-х годах прошлого века, в связи с тем, что педагогика начала выдвигать антропологические проблемы в центр своего внимания. Изначально данное понятие изучалось и использовалось только в психологии, например, в трудах У. Джеймса, являющегося американским известным психологом и философом, который считал, что Я-концепция – «это явление, возникшее в качестве прорыва и роста индивидуальности человека». В это же время возникает интерес к понятиям «Я», «уникальность», «индивидуальность», «востребованность» [3, с.101]. Проблемы значения понятия и трактовки Я-концепции заняли центральное место в так называемом, гуманистическом, или феноменалистическом, направлении западной психологии, которая

была непосредственно связана с педагогикой. Основополагающими в нем стали работы А. Маслоу, К. Роджерса, А. Комбса, некоторых других американских психологов и педагогов», являющимися основоположниками личностного подхода [2, с.274].

Обращаясь к развернутому описанию понятия Я-концепция К. Роджерса, стоит отметить классификацию, состоящую из двух компонентов: я-реальное, я-идеальное.

«Феноменологическая направленность теории Роджерса подразумевает, что реальным для индивида является только то, что существует в пределах субъективного опыта человека. Поведение человека можно объяснить только с позиции его системы координат, которая в каждом конкретном случае сугубо индивидуальна. Понять человека возможно лишь в контексте его психологической реальности, «взглянув на ситуацию его глазами», постигнув его внутренний мир» [6, с. 321].

К. Роджерс считал, что одним из основных пунктов его теории является «субъективное представление человека о самом себе, о своем взаимодействии с миром, а также ценности, связанные с этими представлениями, ведь Я-концепция включает в себя не только наши представления о том, какие мы есть, но и то, какими мы хотели бы быть» [7, с. 202].

«Этот компонент Роджерс назвал Я-идеальное. Это все те характеристики, которыми человек хотел бы обладать, но пока не обладает. Это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому стремится» [6, с.178]. Следует отметить, что само понятие Я-концепция «меняется на протяжении всей жизни человека в связи с появлениями нового опыта, жизненных целей и амбиций, присущих процессу развития личности. Для адекватного формирования Я-концепции, по мнению ученого, с раннего детства необходимо «положительное внимание – универсальная устойчивая потребность человека» [7, с. 144].

Перейдем к рассмотрению Я-концепции согласно Абрахаму Маслоу, – известному американскому психологу, основателю гуманистической психологии. Гуманистическая психология (англ. humanistic psychology) – «направление в западной (преимущественно американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку». [5, с. 73]

Одним из основополагающих факторов гуманистической психологии является – стремление человека к самоактуализации и саморазвитию.

Человек всегда стремился и будет стремиться к «идеальному», чтобы воплотить все жизненные потребности и потенциал.

Эксперимент А. Маслоу был основан на анализе поведения психически здоровой, творческой личности. Для изучения человека как уникальной, целостной, открытой и саморазвивающейся системы А. Маслоу использовал понятие self-actualization (англ.) – самореализация. Развитие человека в этой теории представляется, как вос-

хождение по лестнице потребностей, имеющей уровни, в которых, с одной стороны, социальная зависимость человека, а с другой - его познавательная природа, связанная с самоактуализацией.

Исходя из проведенных им экспериментов, А. Маслоу составил пирамиду потребностей личности с приведёнными ниже компонентами иерархической структуры в процентном соотношении (см. рис.1).



Рис.1. Пирамида потребностей А. Маслоу [5, с.10.]

Перейдём к общей характеристике потребностно-мотивационной сферы, предлагаемой А. Маслоу:

А. «Все потребности присущи человеку по его природе, т.е. имеют врожденный или инстинктоидный характер.

Б. Все потребности образуют иерархическую структуру по принципу доминирования или приоритетности, т.е. чем ниже расположена потребность в общей иерархии. Тем она важнее и приоритетнее для личности.

В. Переход от одного уровня потребности к другому осуществляется только в том случае, если нижележащие потребности удовлетворяются. Если потребности какого-то уровня не удовлетворяются, то осуществляется возвращение на нижние уровни. Иерархия потребностей имеет универсальный характер» [5, с.23].

Спустя некоторое время, А. Маслоу были введены метапотребности или «потребности, которые надстраиваются сверх остальных» [5, с.104]. Это Б-мотивы, бытийные мотивы, или мотивы роста. К метапотребностям относятся духовные потребности: истина (познавательные потребности), красота (эстетические), добро (этические), справедливость, осмысленность жизни, совершенство, самодостаточность или автономность и т.д. [5, с.130].

Позднее, понятие Я-концепцию стали связывать и с педагогикой, поскольку, как нам известно, осуществление любого педагогического процесса предусматривает собой психологическое взаимодействие. Вспомним также и отечественных авторов Я-концепции. В качестве примера мы можем привести работы И.С. Кона «Открытие «Я», «В поисках себя», В.В. Столина «Самосознание личности», А.Г. Спиркина «Сознание и самосознание», «Методология и практика личностно-ориентированного образования» А.Я. Кузнецовой, где понятие и реализация Я-концепта были рассмотрены в различных аспектах психологии и педагогики:

- 1) ценность образования как моральный, интеллектуальный, духовный, культурный потенциал личности;
- 2) работоспособные технологии, обеспечивающие престиж образования, осознание его государственного значения;
- 3) материальные и моральные инвестиции;
- 4) особенности индивидуального мотивированного отношения к собственному образованию, его уровню и качеству;
- 5) личностная ориентация образования;
- 6) образование как качественная характеристика личностного развития;

7) ценностные установки становления человека;

8) подъем человека к всеобщему, восхождение к культуре;

9) собственное «я» включающее в себя: а) эмоциональное отношение к себе и к миру; б) самоидентификация; в) образование себя; г) самореализация; д) образ человека после варианта выбора;

10) становление профессионала за счет его духовно-нравственного воспитания;

11) единство ценностей знаний и компетенций, рефлексий и саморегуляции при построении единой образовательной траектории;

12) профессиональный рост и развитие, планируемое восхождение и продвижение в профессии на основе ПК для достижения определённого уровня компетентности = карьера;

13) раскрытие личностного потенциала обучающихся; менеджер самого себя;

14) создание собственного мира в контексте компетентного подхода к профессиональному образованию через создание новых компетенций в рамках прогностики и рекурентности организации образования на протяжении всей жизни человека;

15) сплав опыта и личностных качеств на основе карьерно-ориентированного компетентного подхода в образовании;

16) реализация компетенций эталонной модели профессионализма в рамках карьерно-ориентированного компетентного образовательного пространства и образовательной среды.

Исходя из исследований, ученых приведённых выше, мы можем отметить общие характеристики Я-концепции, как: стремление людей к самореализации, саморазвитию, а основой ценностей человека является духовный и моральный потенциал каждой личности в целом.

Что же можно взять из представленной Я-концепции для практического процесса образования – обучения и воспитания? Для ответа на поставленный вопрос необходимо обратиться к современным толковым словарям, раскрывающих рассматриваемое нами понятие.

1) *Я-концепция* – «система представлений человека о самом себе, более полная и подробная, чем представления, составляющие самосознание и самооценку. "Я"-концепция включает в себя различные составляющие: физическую – схему собственного тела; социальную – половую, этническую, гражданскую, ролевую социальную интеграцию; экзистенциальную – оценку себя в аспекте переживаемого бытия. Формирование "Я"-концепция нуждается в педагогическом руководстве. Оно сводится к накоплению опыта решения задач при адекватной оценке их родителями и учителями. Эти оценки интериоризируются детьми и составляют ядро "Я"-концепция» [1].

2) *Я-концепция* – «новое педагогическое понятие; устойчивая, осознанная система представлений о себе; образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости; стремление

повысит самооценку, завоевать уважение окружающих; идеальная представленность индивида в себе, как в другом» [8].

3) *Я-концепция* – относительно устойчивая и осознанная система представлений индивида о себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе [4].

Вывод. Изучая Я-концепцию, мы не можем не выделить тот факт, что рассматриваемое нами понятие имеет, на наш взгляд, **трехфакторную структуру:**

1) данная концепция представляет собой информацию, необходимую для оценки возможностей для осуществления той или иной деятельности;

2) описывает контент для создания обратной связи на основе критериев, связанных с устойчивыми устремлениями и целями;

3) обеспечивает интеграцию информации о самом себе в виде ощущения самоидентичности, где самоидентичность - соотносённость себя с собой, восприятие собственного сознания как самоидентичного, а себя самого как уникальной, онтологически целостной и самостоятельной личности.

В итоге, развитые вследствие обращения к источникам и структуре **Я-концепции компетенции обучающихся** можно представить в виде последовательности следующего вида:

- способность к достижениям;
- устранение проблем;
- уверенность поведения и решений;
- самооценка;
- оценивание;
- восприимчивость другими;
- устойчивость;
- способность к социальным контактам с другими.

Исходя из вышесказанных толкований данного понятия, мы хотим представить свое, на наш взгляд обобщающее понятие Я-концепции. **Я-концепция** (от. лат. *conceptus* – понятие) - совокупность представлений, отношений, оценок человека, касающихся его самого; это устойчивая система, на основе которой строятся его коммуникативные взаимоотношения с различными феноменами, в том числе и связанные с изучением языков. Данная концепция определяется тем, какие цели человека ставит перед собой и как оценивает успешность продвижения к ним.

Практическое значение. Полученные в результате проведенного анализа теоретических наработок, касающихся проблемы Я-концепции, соображения приведут нас к мысли о 1) возможности использования выполненных американскими и российскими учеными, мы считаем возможным использовать в практике обучения выделенных нами компетенции, направленных на совершенствование развития личности обучающихся, а также 2) указали на эффективность разработанной нами трактовки трехфакторной структуры понятия «Я-концепция». Полученные результаты исследо-

вання окажуться полезними для разработки подходов к самоидентификации личности обучающихся и разработке индивидуальной образовательной траектории обучения в процессе сотрудничества школы – родителей – самих обучающихся.

Все поставленные в начале работы задачи были решены, что подтверждают полученные результаты и полученные выводы.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — С. 332.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). - М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с

4. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. - СПб., 2004. С. 184

5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. - 201 с.

6. Немов Р.С. Психология. Учебн. для студентов высш. пед. учебн. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

8. Савва Л.И., Пономарев Т.А. Словарь-самоучитель по педагогике межличностного познания. - Магнитогорск, 2003. – С. 74.

Forstyuk T.V.

Cand. Sc., associate professor, associate professor of pedagogy, theory and methodology of elementary education,

Public higher education institution «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University»

FORMATION OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE SKILLS AT UKRAINIAN LESSONS

Форостюк Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Summary: The article deals with the problem of forming communicative skills of junior pupils at the Ukrainian language lessons. The actuality of this problem has been proved. The research papers and pedagogical experience have been analyzed. The special aspects of communicative skills formation of junior pupils in modern school are considered. The effective methods, tasks that will promote the formation of communicative skills of students are proposed.

Анотація: У статті висвітлено проблему формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови. Доведено актуальність зазначеної проблеми. Проаналізовано наукові праці та педагогічний досвід. Розглядаються особливості формування комунікативних умінь молодших школярів у сучасній школі. Пропонуються ефективні методи, завдання, які сприятимуть формуванню комунікативних умінь учнів.

Key words: communicative skills, elementary school, junior schoolchildren, educational process, Ukrainian lesson.

Ключові слова: комунікативні вміння, початкова школа, молодші школярі, освітній процес, урок української мови.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови зумовлена змінами в сучасній освіті й потребами сьогодення. Адже її розв'язання потребує ґрунтовного осмислення різних аспектів підготовки учня як комунікативно компетентної особистості, здатної ефективно й уміло користуватися мовою в процесі спілкування, вирішення життєво важливих завдань, у процесі особистісної самореалізації. Володіння учнями комунікативною компетентністю є життєвою необхідністю, продиктованою потребами часу й суспільства. Сформовані комунікативні вміння сприяють успішності учнів в освітньому

процесі, є метою й засобом навчальної діяльності. Кожна людина має практично володіти мовою як засобом спілкування й забезпечення власних життєвих потреб. Сформовані комунікативні вміння будуть сприяти комунікації в Україні та спілкуванню з людьми інших країн, вивченню інших мов, збагаченню знаннями й духовними цінностями, а також міжнаціональній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови була в полі зору науковців, що свідчить про її актуальність. Аналіз наукової літератури свідчить, що комунікативна компетентність є пріоритетною

ключовою компетентністю [2, с. 23]. Тому поняття комунікативної компетентності досліджувалося науковцями різних галузей: педагогами, психологами, методистами, психолінгвістами, лінгвістами. Зокрема, як зазначає О. Прищепа, воно було предметом вивчення різних галузей гуманітарної науки [2, с. 23]. Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що це питання досліджували Л. Мацько, М. Вашуленко, Л. Виготський, В. Мельничайко, М. Пентиліук, О. Савченко, Г. Шелехова, Л. Щерба, О. Леонтьєв, О. Біляєв, Г. Шелехова та ін.

Мета написання статті. Нашим завданням є висвітлення теоретичних основ формування комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови, які є життєво необхідними для становлення особистості, її комунікації, життєтворчості, самореалізації, міжмовної комунікації.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформування освіти одним із головних завдань є створення необхідних умов для повноцінного розвитку й самореалізації кожної особистості. Адже випускник сучасної школи має бути креативною, комунікативно компетентною особистістю, здатною самостійно здобувати знання впродовж життя, уміло користуватися засобами рідної мови в різних сферах спілкування, у процесі життєтворчості та самореалізації. Це можливо здійснити, якщо в школі будуть створені належні умови для саморозвитку й самопізнання, надана дітям ініціатива в пізнавальній діяльності, а освітній процес буде здійснюватися в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності й інтересу до активної розумової та практичної діяльності [5, с. 15].

М. Вашуленко зазначає, що важливо також враховувати, що українська мова в початковій школі є не лише життєво необхідним для вивчення навчальним предметом, а й засобом опанування інших шкільних дисциплін. Науковець наголошує, що метою вивчення курсу української мови в початковій школі є формування комунікативної компетентності молодших школярів [2, с. 68]. До того ж варто в процесі навчання враховувати мету навчання мови – формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності [2, с. 70].

До того ж оволодіння комунікативною компетентністю є потребою сьогодення й розвитку суспільства, що «виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [3, с. 29]. Учні мають навчитися практично користуватися всіма мовними засобами. А вчитель у процесі практичної роботи має звертати увагу на комунікативну функцію мови, а тому з метою комунікації, організації продуктивного спілкування, а також із навчальною метою має пропонувати учням завдання: побудувати висловлювання, удосконалити власні висловлювання, з'ясувати лексичне значення нових слів та ін. [2, с. 71]. Під час практичної роботи, у процесі вирішення життєвих мовленнєвих ситуацій на уроці, під час реалізації комунікативно-

діяльнісного підходу формуватимуться комунікативні вміння учнів, комунікативна компетентність, це сприятиме тому, що в освітньому процесі буде створено належні умови для практичного оволодіння мовою, одиницями різного рівня (звуками, словом у лексичному й граматичному значеннях, найуживанішою лексикою, реченням, текстом та ін.); а також вироблятимуться вміння застосовувати знання та вміння в процесі користування мовою як засобом спілкування, пізнання, сприйняття, впливу) та ін. [2, с. 91].

Згідно з навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, основна увага має приділятися саме практичним аспектам: роботі над значенням слова, кількісному збільшенню словникового запасу, збагаченню мовлення, умінню користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови, умінню здійснювати, аналізувати, оцінювати й удосконалювати власну мовленнєву творчість [11]. Як зазначається в програмі з української мови, в опануванні української мови треба враховувати те, що «вона є не тільки предметом навчання, а й засобом засвоєння інших предметів шкільної програми [11, с. 7]. Звертається увага також на важливість вироблення навчальних умінь і практичну спрямованість навчання. Зокрема, діти мають навчитися будувати різні за структурою та метою висловлювання речення, утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися лексичних, орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних та інших норм [11, с. 7].

К. І. Пономарьова стверджує, що для забезпечення комунікативної компетентності в учнів необхідно сформувати здатність і готовність до спілкування з іншими людьми. Для цього учні мають оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, читанням, письмом, мовою як засобом спілкування) [2, с. 104].

Формування ключової комунікативної компетентності сприятиме виробленню мотивації до навчання української мови, а це є особливо актуальним сьогодні в незалежній Україні. Адже це питання є болючим і не втратило свого драматизму. Як зазначає І. Дзюба, це не просто робота над удосконаленням мовлення, як у інших суспільствах, а це стосується долі рідної мови взагалі, її функціонування, існування, як і народу та самостійної України. Адже історія свідчить про численні переслідування, заборону, витіснення з публічного вжитку української мови, втрату її престижу [13, с. 3]. Так у 1863 р. циркуляр Валуєва категорично стверджував, що «никакого особенного малоросійського язика не было, нет и быть не может». Цим указом заборонялося видання книжок українською мовою. Емський указ (1876 р.) забороняв ввозити із-за кордону будь-які книжки, видані українською мовою. Заборонялася українська мова на сцені театрів. І пізніше були заборони мови [9, с. 22].

А ще проводилася «політика зближення націй і злиття мов, яка досягла апогею під час застою 70 – 80-х років минулого століття» [13, с. 11]. Саме

тоді вилучали з лексики української мови слова, які не були подібними до російських, називали їх застарілими, незрозумілими, діалектними. Склалися списки заборонених слів, які вилучалися потім із творів, мовлення [13, с. 11 – 12].

Але, незважаючи на всі заборони українська мова утвердила себе в творчості Т. Шевченка, І. Котляревського, Лесі Українки, І. Франка, М. Коцюбинського, Панаса Мирного та інших. А тому, як стверджує О. Пономарів, «носіями зразкової української мови повинні стати державні діячі, урядовці всіх рангів...», а також телебачення, преса [13, с. 12]. І кожна людина має дбати про чистоту й правильність свого мовлення.

На жаль, сьогодні можемо почути, як говорять, використовуючи суржик, кальки з російської мови; деякі люди не слідкують за правильністю та чистотою власного мовлення, не прищеплюють любов до рідного слова дітям. Це, на думку І. Дзуби, позбавляє унікальності, сприяє втраті природності й краси, спотворює, позбавляє «конкурентоздатності» української мови в публічному й приватному мовленні [13, с. 3 – 4]. Тому й маємо проблему, яка б не виникла, якби кожна людина ставилася до рідної мови, як до «живої схованки людського духу» (Панас Мирний), «коштовного скарбу народу» (І. Франко), «життя духовного основи» (М. Рильський), «генетичного коду нації» (О. Пономарів) [9, с. 18].

О. Пономарів стверджував, що «для українського народу, що впродовж століть був позбавлений власної держави, рідна мова правила за оберіг, допомагала йому не зникнути з історичного кону» [13, с. 9]. Мова є основою духовності народу, «підмурком існування нації» [12, с. 10]. Історія має приклади, коли після зникнення мови зникав і народ. Зберігаючи рідну мову, народ зберігає себе [13, с. 10].

Як наголошує О. Пономарів, «однією з ознак цивілізованості держави є її дбайливе ставлення до мови в усіх проявах» [13, с. 11]. Зразком таких держав, як зазначає О. Пономарів, є Польща, Чехія, Словенія. Уряди цих країн «вживають діяльні заходи для піднесення культури своїх мов, для плекання чистоти та утвердження їх престижу» [13, с. 11].

В. Русанівський вважав, що культура мови передбачає вироблення етичних норм міжнародного спілкування [9, с. 4]. Письменники й інші культурні діячі розуміли, «що без мови немає народу» [9, с. 21]. Культура мови, формування мовленнєвих умінь починається з самоусвідомлення мовної особистості. Це розвивається там, де носіям літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, коли вони відчувають потребу «шліфувати свою мову», це залежить від загальної культури людини, а також суспільства в цілому [9, с. 9].

В. Русанівський ще в 1990 р. писав: «Хочеться, щоб наше суспільство, пробудившись від довгого інтелектуального сну і приступивши до морального самоочищення, побачило ті болячки, які

багато років прикривалися бадьорими лозунгами й закличками. Не пройшла повз увагу суспільства й мовна проблема». Також В. Русанівський наголошує, що «в низькій культурі мови виявляються виразні ознаки бездуховності...» [9, с. 3 – 4]. Ці думки є актуальними та важливими в умовах сьогодення та змін в Україні. Варто прищеплювати дітям любов і повагу до рідної мови, а також повагу й інтерес до інших мов, бажання дізнаватися нове про культуру українського народу та інших народів. Саме тому В. Сухомлинський вважав, що школа стає справжнім осередком культури тільки тоді, коли в ній панують чотири культури: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова [9, с. 19].

У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що курс української мови повинен бути практичним, а також має забезпечуватися компетентнісний підхід до навчання, у процесі чого мають формуватися такі ключові компетентності: «вільне володіння державною мовою, уміння усно й письмово висловлювати свої думки, любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування» [4, с. 2].

У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що завдання формування в учнів комунікативних умінь є кінцевою метою навчання української мови [4]. У Державному стандарті мовної освіти одним із важливих завдань є формування в учнів комунікативних умінь. Це знайшло своє відображення в нових програмах з української мови, у яких поставлені відповідні вимоги до мовленнєвого розвитку школярів. А «Метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування» [4, с. 6].

Зокрема, Б. Антоненко-Давидович писав: «Людина може володіти кількома мовами. Залежно від її здібностей, нахилів і прагнень, але найкраще, найдосконаліше людина має володіти, звичайно, рідною мовою» [1, с. 12]. А тому, вивчаючи рідну мову на практичному рівні, учень ознайомлюється з нормами й системою цієї мови. Завдяки цьому розуміє оточуючих, а вони – її. Комунікативні вміння, на думку науковців, – це здатність людини ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Ще їх визначають як уміння, які забезпечують розвиток мовленнєвих умінь, які є необхідними для здійснення мовленнєвої діяльності.

Комунікативні вміння, на думку Л. Калмикової, – це вміння, які забезпечують розвиток власне

мовленнєвих умінь: орієнтацію в умовах, змісті висловлювання, формі його викладу; групування зібраного матеріалу, визначення послідовності частин тексту, виділення слів, важливих для висловлювань; удосконалення власного тексту [6, с. 5]. Комунікативні вміння, як зазначає Е. Сидор, – це «здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів із метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування» [15, с. 20].

Досліджуючи зміст поняття «уміння», науковці (Б. Бабанський, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, Г. Люблінська, І. Лернер, С. Рубінштейн, О. Савченко та ін.) трактують його як «здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах. Основою формування умінь є знання» [8, с. 17].

Аналіз літератури дав змогу виділити умови успішного формування комунікативних умінь учнів. Щоб процес формування комунікативних умінь був ефективним, необхідно: створити мовленнєве середовище, мотивацію мовлення, забезпечити збільшення лексичного запасу, формування практичних умінь із розвитку мовлення, створення мовленнєвих ситуацій, продуктивну роботу над розвитком мовлення; створити в класі атмосферу боротьби за високу культуру мовлення, правильність мовлення [6, с. 55].

Науковці та вчителі-практики радять формувати комунікативні вміння, активно залучаючи учнів до вирішення мовленнєвих завдань, створюючи мовленнєве середовище, організовуючи активну мовленнєву діяльність учнів як на уроках мови, так і на уроках читання, зацікавлюючи дітей. Відомо, що інтерес є основним пізнавальним мотивом, без якого зусилля вчителя будуть марними й знань не дадуть. Науковці вважають, що інтерес позитивно впливає на всі психічні процеси й функції: сприймання, увагу, мислення, пам'ять, волю, бажання спілкуватися, висловлювати власну думку. Адже інтерес до знань підтримує активний стан школярів на всіх етапах пізнання. Пізнавальний інтерес – інструмент поживлення навчального процесу.

Ученими виділено умови, які впливають на інтерес до навчання, а відтак і на розвиток мовленнєвих умінь: вибір методів стимулювання, урізноманітнювати види роботи на уроці; забезпечити яскравість, емоційність матеріалу й мови самого вчителя; організація такого навчання, щоб кожен учень активно залучався в процес самостійного пошуку, вирішення питань проблемного характеру; максимальна опора на активну діяльність учнів (ситуації вирішення пізнавальних завдань, активного пошуку); навчальний процес вести на оптимальному рівні розвитку; емоційна атмосфера навчання, позитивний тонус процесу навчання; усвідомлення учнями важливості вивчення предмета.

До того на формування мовленнєвих умінь впливає і сам учитель: яким він є, чи вміє органі-

зувати процес спілкування, чи вміє здійснювати індивідуальний підхід до учнів, чи має необхідні вміння та навички. Як зазначають науковці, а також доводить педагогічна практика: головним «інструментом» учителя є його мовлення.

Адже вчитель початкових класів є «Першовчителем рідної мови» [2, с. 134]. Адже молодші школярі сприймають учителя як авторитет, наслідують його. Діти молодшого шкільного віку сприймають усе, а особливо від учителя, без внутрішніх корективів, а потім відтворюють під час спілкування [2, с. 135].

Тому мовлення вчителя має бути зразком. А ще вчитель має бути високоморальною та висококультурною особистістю [2, с. 134]. Тоді діти навчатимуться з бажанням, інтересом, матимуть сформовані комунікативні й інші навчальні вміння та навички.

Науковці виділяють наступні вміння та навички, які мають бути в сучасного вчителя:

1) комунікативні: організувати спілкування, доводити, спростовувати, вести дискусію, володіти технікою мовлення, культурою мовлення, попереджувати й долати конфлікти;

2) діагностичні: робити самоаналіз, самооцінку уроків, здійснювати діагностику колективу, наявності інтересу до навчання;

3) дослідницькі: досліджувати, експериментувати;

4) методологічні: знати інноваційні технології, методи, прийоми;

5) тренувальні: обирати доцільні методи й засоби навчання;

6) організаційні: організувати учнів, стимулювати інтерес [14, с. 217];

7) гностичні: вивчати особистість учнів [5, с. 285].

У процесі аналізу теоретичних джерел виділено умови, які впливають на формування творчого вчителя, здатного забезпечити формування мовленнєвих умінь учнів: готовність до творчості; високий рівень професійної підготовки; наявність творчого мислення, творчої уяви; знання індивідуальних здібностей учнів; уміння організувати сприятливий мікроклімат; уміння забезпечити співробітництво з учнями; об'єктивність оцінювання учнів; уміння передбачати й аналізувати результати своєї роботи; любов до дітей і своєї справи; уміння поставити себе на місце учнів; педагогічний гуманізм, що виявляється в довірі й повазі до дітей, упевненості в їх здібностях і можливостях; наявність у педагога здібностей та навичок до мовотворчої діяльності; емпатійне ставлення до учнів, що виявляється в прагненні й умінні відчувати іншого як самого себе, розуміти внутрішній світ дитини, її переживання; співтворчість як установка на творчу взаємодію з учнями; особистісна позиція (учитель має бути особистістю, котра має свою думку); уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації; наявність психолого-педагогічних знань про

впровадження інноваційних процесів у систему освіти; діалогізм як бажання та вміння слухати й чути дитину, здатність вести діалог на основі поваги й довіри [5; 12].

Також виділено прийоми, які ставлять учнів в активну позицію на уроці. До них можна віднести ряд навчальних ситуацій: ситуації, у яких учень має захищати свою думку; ситуації, які спонукають школярів ставити запитання вчителю, товаришам; рецензування відповідей, творчих робіт; активна допомога товаришеві; виконання завдань, розрахованих на використання додаткової літератури; вільний вибір завдань, переважно пошукових; створення ситуацій обміну інформацією серед учнів; самоперевірка власних практичних робіт.

Ученими та практиками розроблено й апробовано ефективні інтерактивні технології, застосування яких сприяє навчанню з інтересом і розвитку мовленнєвих умінь. Наприклад, метод проектів сприяє тому, що учні активно, самостійно, із захопленням виконують проекти. У процесі виконання практичних завдань формуються вміння та навички. Це може здійснюватися в колективній, груповій або ж індивідуальній формі. Метод ПРЕС створює можливості для продуктивної комунікації. Учні висловлюють думки з дискусійного питання. Мозковий штурм теж сприяє позитивно на формування навчальних умінь. Метод гранування спонукає до роздумів з певної теми. Таким чином стимулюється мислення учнів, що є позитивним і для мовлення. Мікрофон стимулює до висловлення думки. Учні по черзі швидко відповідають на запитання або ж висловлюють свою думку. Теж цінна технологія для розвитку комунікативних умінь. Акваріум є ефективним для навичок спілкування в групі, це теж ефективна форма діяльності учнів [10, с. 9].

Науковцями узагальнено показники сформованості комунікативної компетентності учнів початкової школи. Тобто, якщо сформована комунікативна компетентність, то учні матимуть такі вміння й досвід: ефективно будуть використовувати всі лексичні й граматичні запаси мови в процесі спілкування, обиратимуть тему для спілкування, враховуватимуть особливості конкретної ситуації спілкування, зуміють налагодити контакт із співрозмовником, створюватимуть тексти різних стилів і жанрів, поставлять доречні й зрозумілі запитання та зможуть дати відповіді на поставлені запитання, формулюватимуть власну позицію щодо предметів чи подій, володітимуть прийомами впливу на слухача, аргументовано пояснюватимуть свою думку, зможуть спілкуватися з класом, виступати з повідомленнями перед іншими учнями, умітимуть узагальнювати матеріал і робити висновки, зможуть проаналізувати й критично оцінити власне й чуже мовлення, відчуватимуть відповідальність за сказане та емоційний вплив сказаного на інших [2, с. 134].

Висновки. Тобто, ми з'ясували, що проблема має теоретичну базу. Але питання розвитку мовленнєвих умінь потребує подальшого розгляду.

Список літератури:

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. – К., 2008. – 312 с.
2. Бібік Н. М. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В.О. Мартиненко – К.: Педагогічна думка. – 2014.– 346с.
3. Вашуленко М. Концептуальні засади нових програм з української мови для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою / М. Вашуленко // Методичний коментар до навчальних програм для 1-4 класів: дайджест / Укл. О. В. Онопрієнко.– Донецьк: Каштан, 2012.– С. 29 – 34.
4. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
6. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення / С. І. Дорошенко. – Х.: ОВС, 2005. – 143 с.
7. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і умінь / Л. О. Калмикова. // Початкова школа. – 2012. – №5. – С. 5 – 7.
8. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Навчальний посібник. / Л. О. Калмикова // – К.: НМЦВО, 2003. – 229 с.
9. Культура української мови: Довідник / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін.; за ред. В. М. Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.
10. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
11. Навчальні програми для 1-4 класів. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
12. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
13. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і для кожного / Олександр Пономарів. – Вид. 2-ге. – К.: Либідь, 2017. – 360 с.
14. Потапенко О. І. Лінгводидактика (курс лекцій): навч. посібн. / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. – К. : Міленіум, 2005. – 402 с.
15. Сидор Е. Вправи для розвитку в учнів загальномовленнєвих, комунікативних, творчих умінь / Е. Сидор // Початкова школа. – 2001. – №6. – С. 19 – 23.

Церцвадзе М.Г.,
 доктор филологии,
 ассоциированный профессор
 Государственный университет имени А. Церетели,
 Грузия, г. Кутаиси
Кухалашвили М.Н.
 доктор филологии,
 ассоциированный профессор
 Государственный университет имени А. Церетели,
 Грузия, г. Кутаиси

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ СОЮЗНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНОГО ТИПА В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Tsertsvadze, M. G.,
 doctor of philology, associate professor,
 A. Tsereteli State University, Georgia, Kutaisi
Kuchalashvili M.N.
 doctor of philology,
 associate professor, A. Tsereteli State University
 Georgia, Kutaisi

COMPARATIVE ANALYSIS OF SEMANTICS OF SUBORDINATE SENTENCES OF EXPLANATORY TYPE

Аннотация В статье рассматривается семантика придаточных изъяснительных (дополнительных) предложений, вводимых союзами **что** и **как** в русском языке и их сопоставление со значением придаточных предложений в грузинском языке.

Проанализированный материал показал, что семантические признаки, лежащие в основе придаточного предложения, выражающего рассматриваемый тип отношения в русском и грузинском языках, совпадают. Расхождение наблюдается в средствах выражения данного отношения, а именно: когда в русском языке придаточное изъяснительное содержит союз **как**, в грузинском рассматриваемый тип подчиненного предложения вводится союзом **ოვ(თუ)** + наречие **როგორ (rogor)**.

Abstract. The aim of the study is to analyze the semantics of subordinate sentences of explanatory type introduced by unions that and as in the Russian language, and their comparison with the meaning of subordinate clauses in the Georgian language. The analyzed material showed that the semantic features underlying the subordinate clause expressing the considered type of relationship in the Russian and Georgian languages coincide. The discrepancy is observed in the means of expression of this relations,

Ключевые слова: семантика, придаточные предложения, русский язык, грузинский, сопоставление, анализ, союзы как, что, **რომ (rom)**, **ოვ(თუ)** + наречие **როგორ (rogor)**.

Key words: subordinate expository, Russian language, Georgian, comparison, analysis, conjunctions like that, **რომ (ROM)**, **ოვ(Tu)** + adverb **როგორ (rogor)**.

В последнее время вопросы синтаксиса сложного предложения в разноструктурных языках привлекают особое внимание многих исследователей. Важное место занимает вопрос о сложноподчиненном предложении (далее – СПП) и существующих семантических отношениях между его компонентами.

Целью нашего исследования является анализ семантики придаточных изъяснительных (дополнительных) предложений, вводимых союзами **что** и **как** в русском языке и их сопоставление со значением придаточных предложений в грузинском языке.

В работе делается попытка дать такое описание указанных языковых единиц, которое предсказало бы их употребление в речи.

При анализе семантического значения, лежащего в основе различия данных конструкций,

значение устанавливается нами через понятие информации. Введение этого понятия позволяет четко отграничить значение слова от денотата, смешение которых предопределяет большинство ошибок в семантических описаниях.

Знаковая информация (значение) складывается из их смысловых, стилистических и экспрессивных признаков.

В работе использован метод эксперимента, сущность которого, как известно, состоит в обработке материала, отобранного из источников, в выдвижении гипотез об информации, передаваемой анализируемыми языковыми единицами, и проверке с помощью информантов правильности выдвинутых гипотез.

В лингвистической литературе утверждается, что придаточное предложение с союзом **что** сообщает о реально существующем факте [2:159;

1:284]. Языковеды отмечают, что при постановке логического ударения на подлежащем более уместен союз **что**. Напротив, в придаточном предложении с союзом **как** акцентируется сказуемое. Авторы грамматик отмечают, что придаточное предложение, вводимое союзом **как**, указывает на характер протекания действия, «динамический аспект действия», «длительность описываемого действия». О придаточном предложении с союзным словом **как** говорится, что в нем подчеркивается «характер действия», «способ его совершения». При глаголе несовершенного вида в главном предложении придаточное предложение со служебным словом **как** сообщает «о ходе действия», «деталях действия». При глаголе несовершенного вида, употребленном в придаточном предложении, слово **как** сообщает «как протекает его совершение».

Проведенный анализ свидетельствует о том, что в действительности изменение логического ударения не влияет на выбор союзов **что** и **как**, с помощью которых придаточное дополнительное предложение присоединяется к главному. В предложениях «Я видел, как в комнату вошел Иван» ставится союз **как**, несмотря на то, что внимание говорящего акцентируется на субъекте действия. В предложении «Я видел, что Иван играл, а вот, чтобы он работал, я не видел», употребляется предложение с союзом **что**, хотя говорящий привлекает внимание слушателя в большей мере к самому действию, о котором говорится в придаточном предложении.

Можно возразить утверждению о том, что придаточное дополнительное с союзом **как** указывает на длительность описываемого действия. Например, в предложении «Оглянувшись, я увидела, что она бьет своего брата» нельзя поставить союз **как**, несмотря на длительность и динамический характер данного действия». Придаточное предложение со словом **как** или со служебным словом **как** может сообщать о «деталях действия», «ходе действия», «как протекает совершение действия» независимо от вида глагола, употребленного в придаточном предложении как и в главном предложении. Например: 1) Он увидел, как Христоня выпряг из арбы своего гвардейца коня (Шолохов); 2) Григорий видел, как двое подняли черный сверток (Шолохов).

Следует также отметить, что слово **как** относят к служебному слову (к вопросительно-относительному наречию), когда оно указывает на «ход действия», «детали действия» или к союзному слову, когда оно указывает на «способ действия», «характер действия». Такое утверждение свидетельствует о том, что в значении союзного и служебного слова включается значение слова **как**, а именно «характер действия», «ход действия», «детали действия».

На основании проведенного исследования в данной работе делается вывод о том, что объектом восприятия денотата подлежащего главного предложения стала «качественная характеристика»

того «индивидуального» действия, которая отличает его от всех остальных действий того же типа.

Напротив, союз **что** имеет информацию о том, что объектом восприятия денотата подлежащего главного предложения стал сам факт осуществления действия данного типа. Под действием данного типа имеется в виду та общая характеристика действия, которая вытекает из значения глагола, его обозначающего (ср. петь-танцевать).

Таким образом, союз **что** сам по себе не вносит никакой информации о «качественной характеристике действия». Напротив, союз **как** предполагает, что «объектом восприятия денотата подлежащего главного предложения является та «индивидуальная» качественная характеристика действия, по которой различаются действия одного типа, скажем, отдельный акт пения от других актов пения.

В грамматиках грузинского языка сказано, что для присоединения придаточного изъяснительного предложения к главному иногда употребляются относительные местоимения **ვინც**, **რომელიც**, **რომ** и подчинительный союз **რომელიც** [3: 100 ; 4: 188].

Изъяснительные придаточные предложения иногда содержат вопросительное слово, но эти предложения не выражают вопроса. Такие изъяснительные придаточные предложения присоединяются к главному с помощью союза **თუ** (**tu**). Например: წინა ფანჯრიდან მოხანდა, თუ როგორ უხვად ცვივოდა თოვლის ფანტალში.

Лингвисты также отмечают, что союз **თუ** (**tu**) может стоять с вопросительным местоимением или наречием **როგორ** (**rogor**), **რატომ** (**ratom**) и др. При этом указывается, что союз **თუ** (**tu**) в старых текстах употребляется сравнительно редко. В современном грузинском языке распространено бессоюзное соединение главного и придаточного предложения. Приведенный ниже анализ свидетельствует о том, что придаточное предложение с союзом **რომ** (**rom**) несет ту же информацию, что и придаточное предложение с союзом **что** в русском языке: при союзе **რომ** (**rom**) в придаточном предложении акцентируется факт осуществления данного действия, т.е. дается типовое отличие действия.

Изъяснительному придаточному предложению с союзом **как** в русском языке соответствует изъяснительное придаточное с союзом **თუ** (**tu**) + наречие **როგორ** (**rogor**) в грузинском языке. Изъяснительное придаточное с союзом **თუ** (**tu**) + наречие **როგორ** (**rogor**) содержит информацию об «индивидуальной» качественной характеристике описываемого действия, т.е. данное действие противопоставляется остальным действиям того же типа

Попытаемся показать, что выделенная информация объясняет множество особенностей употребления союзов **что** и **как** (**რომ/rom**),

თუ(tu)+ наречие *როგორ(rogor)*) и предсказывает различные случаи их сочетаемости.

Так, в соответствии с предложенным определением, если объектом восприятия или предметом сообщения и т.д. является такое действие, которое не имеет никакого качественного своеобразия, то придаточное изъяснительное предложение должно употребляться только с союзом *ყო(რომrom)*). Например: По лицу отца Григорий видел, что хочет тот что-то сказать.... (Шолохов). გრიგორი მამის სახეზე შეამჩნია, რომ რაღაცის თქმა უნდოდა (თარგმანი თ. ჯავახიშვილისა).

Следует отметить, что слово *как (თუ(tu))* + наречие *როგორ(rogor)*) может употребляться в несколько ином значении, чем то, которое рассматривается в данной работе, слово *как (თუ(tu))*+ наречие *როგორ(rogor)*) может вносить информацию об интенсивности описываемого качества. Например: 1) Она видела, как он вырос и окременился, იგი ხედავდა, თუ როგორ გაიზარდა და გამოიცვალა მისი შვილი. (Как уже было отмечено выше, в грузинском языке интенсивность описываемого качества усиливается наличием союза *თუ(tu)*). Говорящий на русском и грузинском языках не осмысливают такие ситуации как реализующиеся по-разному, имеющие качественное своеобразие и, таким образом, подобные ситуации не могут быть описаны придаточным изъяснительным предложением с союзом *как(თუ(tu))*+ наречие *როგორ(rogor)*). При описании таких ситуаций можно указать, на сам факт осуществления этого признака и, следовательно, описать их через придаточное изъяснительное предложение с союзом *ყო(რომrom)*). Например: Я вижу, что дочь моя счастлива, მე ვხედავ, რომ ჩემი ქალიშვილი ბედნიერია.

Отмеченная разница в значениях союзов *ყო(რომrom)* и *как(თუ(tu))* + наречие *როგორ(rogor)*) объясняет употребление только союза *как(თუ(tu))* + наречие *როგორ(rogor)*) в придаточном изъяснительном при наличии отрицания в главном предложении. В этих предложениях наличие отрицания будет свидетельствовать о том, что «индивидуальная» качественная характеристика действия, употребленного в придаточном предложении, не стала объектом восприятия подлежащего главного предложения, но само представление о том, что действие имело место, сохраняется. Например: Он..... не видел того, как Петро, гонявший по кругу лошадей, взглядывая на него, курносил лицо неприметной, про себя, ухмылкой (Шолохов). ვერც იმას ხედავდა გრიგორი, თუ როგორ უყურებდა მას პეტრო, როცა იგი ცხენებით კალოზე ტრიალებდა და ოდნავ შეუმჩნეველი ღიმილით პაპუა ცხვირს მალლა იწევდა (თარგმანი თ. ჯავახიშვილისა).

Воспринимая предложения «Я видел, что....», слушатель получает сведения о том, что объектом

восприятия стал факт осуществления действия, выраженного глаголом-сказуемым в придаточном предложении. Однако на основании знания внеязыковой ситуации у слушателя возникает представление о том, что объектом восприятия был не только сам факт осуществления действия, но и одновременно его «индивидуальная» качественная характеристика действия. Поэтому замена союза *ყო (რომrom)* на *как(თუ(tu))* + наречие *როგორ(rogor)*) обычно существенно не меняет общего смысла высказывания. В значении союза *как (თუ(tu))* + наречие *როგორ(rogor)*) содержится и та информация, которая в модели «Я видел, что (*რომrom*)- выступает как имплицитная вытекающая из знания внеязыковой ситуации.

Интересно отметить, что в русском языке в отличие от рассмотренных выше предложений, при добавлении словосочетаний «с радостью», «с возмущением», «с ужасом», «к огорчению» и т.д. замена союза *ყო* на *как* резко меняет смысл предложения. Это объясняется следующим: информация о том, что объектом радости, горести, огорчения и т.д. является факт осуществления действия, не имеет своим следствием представление о том, что объектом радости или горести и т.д. является одновременно и сама «качественная характеристика» этого осуществляемого действия.

Существуют и другие факторы, влияющие на предпочтительность выбора союза *как (თუ(tu))*+ наречие *როგორ(rogor)*) или *ყო(რომrom)*) в модели «Я видел, что (как)....». Поскольку придаточное предложение с союзом *ყო (რომrom)*) вносит информацию только об осуществлении действия: этот союз обычно употребляется тогда, когда под сомнением ставится то, было ли объектом восприятия событие придаточного предложения или не было. При этом говорящий убеждает слушателя в том, что описываемое действие имело место. Например: Я слышал, что звонил телефон, но пока я отворял дверь и вошел в комнату, звонок прекратился. მე მესმოდა, რომ ტელეფონი რეკავდა, ვიდრე კარი გავაღე და ოთახში შევედი ზარი შეწყდა. В приведенных ситуациях качественное своеобразие реализуемого действия уже несущественно, поскольку в центре внимания стало само осуществление действия. Напротив, при описательном стиле речи, когда говорящий не собирается убеждать слушателя в том, что описываемое действие имело место, а именно, когда говорящий либо описывает то, что непосредственно протекает перед глазами в момент речи, либо пытается воссоздать картину протекания действия, его внимание переключается на «индивидуальную» качественную характеристику реализуемого действия, и он выбирает придаточное предложение с союзом *как (თუ(tu))* + наречие *როგორ (rogor)*.

Следует также отметить, что при наличии депричастных слов типа «оглянувшись», «взглянув» и т.д., которые свидетельствуют о том, что денотат подлежащего главного предложения

наблюдал действие придаточного в течение лишь очень короткого времени, союз *как* ((*თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) не употребляется, если объектом восприятия является продолжительное действие, лишь один момент реализации которого наблюдал денотат подлежащего. При этом в придаточном предложении ставится форма настоящего времени. Например, нельзя сказать: 1) Привстав на цыпочки, она мельком увидела, как муж разговаривает с соседом; 2) Проснувшись, она увидела, как он еще спит. В этих условиях и в грузинском и в русском языках следует употребить союз *что*, (*რომ*(*rom*)). Например: 1) Привстав на цыпочки, она увидела, что он еще спит. *როცა ქალი შედგა ფეხის წვერებზე დაინახა, რომ მისი ქმარი ესაუბრება მეზობელს*; 2) Проснувшись, она увидела, что он еще спит. *გაღვიძებისას ქალმა დაინახა, რომ ქმარს კვლავ სძინავს*.

Неупотребляемость союза *как* (*თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) в этих условиях объясняется, по-видимому, тем, что денотат подлежащего главного предложения воспринимает не весь процесс реализации действия, а лишь один момент его реализации. И, таким образом, денотат подлежащего главного предложения не видит качественно своеобразия реализации всего акта действия. Напротив, в описательном стиле речи, если в придаточном предложении описывается мгновенное действие, которое начинается и завершается именно в то время, когда денотат подлежащего главного предложения его наблюдает, союз *как* (*თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) может употребляться. Если в этих условиях употребить союз *что* (*რომ*(*rom*)), то при описании мгновенного действия придаточного предложения с этим союзом будет сообщать о том, что действие, обозначенное в придаточном предложении уже осуществилось. Например: Я увидел, что кто-то разбил оконное стекло(стекло уже было разбито). *მე დავინახე, რომ ვიღაცის ფანჯრის მიხა ჩაემსხვრია (მიხა უკვე ჩამსხვრეული იყო)*.

Часто завершенность действия, обозначенного в придаточном предложении, может подчеркиваться употреблением наречия «уже», в этих условиях употребляется придаточное предложение только с союзом *что*(*რომ*(*rom*)).

Итак, в данной работе было показано, что и в русском и в грузинском языках придаточное предложение с союзом *что*(*რომ*(*rom*)) в отличие от

придаточного изъяснительного с союзом *как* (*თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) вносит информацию о самом факте осуществления действия. Напротив, придаточное предложение с союзом *как*(*თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) сообщает о том, что объектом восприятия стала «индивидуальная» качественная характеристика осуществляемого действия, которая отличает воспринимаемое действие от всех остальных действий того же типа.

Проведенный нами анализ придаточных изъяснительных предложений с союзами *что* и *как* в русском языке и их сравнение с грузинским языком способствовал выявлению семантических признаков, лежащих в основе отличия грузинского изъяснительного, вводимого союзом *რომ*(*rom*) от придаточного дополнительного присоединяющегося к главному с помощью союза *თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)).

Проанализированный материал свидетельствует о том, что семантические признаки, лежащие в основе придаточного предложения, выражающего рассматриваемый тип отношения в русском и грузинском языках, совпадают. Расхождение, как мы видим, наблюдается в средствах выражения данного отношения, а именно: когда в русском мы имеем придаточное изъяснительное с союзом *как*, в грузинском рассматриваемый тип подчиненного предложения вводится союзом *თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)).

Итак, в грузинском языке придаточное изъяснительное предложение с союзом *რომ*(*rom*) сообщает о факте совершения действия данного типа. Придаточное дополнительное с союзом *თუ*(*tu*) + наречие *როგორ*(*rogor*)) имеет информацию об «индивидуальной» качественной характеристике осуществляемого действия.

Литература

- 1.Бабайцева В.В., Шанский Н.М., и др. Современный русский язык. В 3-х частях. 2-е изд., испр. и доп. - М.: 1987.; Ч.3 - 256с.
- 2.Грамматика современного русского литературного языка. АНССР. М., 1970.
3. Квачадзе Л. Синтаксис современного грузинского языка. Тбилиси, 1997г.
4. Шарашенидзе Н. Грамматика грузинского языка. Синтаксис. Тбилиси, 2012г.

*Shkolnikov G.G.**Teacher of additional education**Municipal institution of additional education**«Center of additional education of children № 21 «Inspiration»**Syktывkar, Russia.*

A FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE UNIVERSITY USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

*Школьников Георгий Геннадьевич**Педагог дополнительного образования**Муниципальное учреждение дополнительного образования**«Центр дополнительного образования детей № 21 «Вдохновение»**г. Сыктывкар, Россия.*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье исследуются особенности обучения английскому языку студентов вуза с применением современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Упоминается о преимуществах, доступности и эффективности обучения на базе ИКТ. Представлены способы использования обучающих Интернет-ресурсов, интегрированных в традиционный процесс обучения иностранному языку в системе высшего образования. Обращается внимание на содержание основных составляющих учебного материала при комплексном использовании программных средств. Дан анализ Интернет-ресурсов и анализ усвоения учебного материала.

Abstract. The article examines the particularities of English language teaching of university students using modern information and communication technologies (ICT). The main focus of the article is the content of the major components of the educational material in the process of integrated usage of the software. The benefits, accessibility and effectiveness of ICT-based teaching are mentioned. The ways of using Internet resources integrated into the traditional process of teaching a foreign language in the institution of higher education are presented. The analysis of Internet resources and the analysis of learning an educational material are submitted.

Ключевые слова: ИКТ, Интернет-ресурсы, обучение, комплексное использование, коэффициент усвоения учебного материала (Ку).

Keywords: ICT, Internet resources, training, integration, integrated usage, efficiency of learning .

Актуальность исследования. В системе высшего образования в РФ в настоящее время преимущественную роль в процессе обучения играет последовательное интегрирование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), с использованием современных инновационных методов.

Информатизация образования и, связанное с этим использование Интернет-технологий в обучении иностранному языку, приводит к преобразованию и изменению организационных форм, к возникновению новых способов и методов обучения.

Новизна нашего исследования заключается в новых подходах и способах методики преподавания иностранному языку студентов вузов с применением современных ИКТ, интегрированных в традиционное обучение ИЯ, способствующих в организации коммуникативно направленного, лично ориентированного аутентичного обучения. Состояние готовности студентов к использованию ИКТ при изучении иностранного языка, по нашему мнению, остается малоизученным.

Целью и задачей исследования является выявление, теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка возможности изуче-

ния ИЯ студентами языкового вуза с использованием существующих Интернет-технологий, интегрированных в учебные пособия по обучению иностранному языку на основе привлечения обучающих Интернет-ресурсов [10, с.299].

В настоящее время в работах отечественных и зарубежных специалистов в области преподавания иностранных языков все больше уделяется внимание современным подходам обучения ИЯ.

Мы согласны с А.К. Гараевой, что сегодня необходимы такие методы обучения иностранному языку, которые бы облегчали и ускоряли передачу знаний студентам, активизировали процесс усвоения ими знаний, обучали их приемам самостоятельной работы с учебным материалом, повышали производительность учебного труда, как педагога, так и студента [4, с.22].

Учитывая большое внимание обучающихся к информационным технологиям, возможно использовать этот интерес как отличный инструмент в развитии мотивации к обучению иностранному языку, что позволит разнообразить как формы работы, так и активизировать познавательную деятельность студентов, совершенствовать контроль знаний, умений, сделать занятия более увлекательным и творческими.

Интегрирование современных ИКТ в образование открывает новый потенциал и обуславливает необходимость перехода от репродуктивной к креативной модели обучения, то есть стимулированию творческих способностей обучающихся [7, с. 229].

Для обозначения методов, принципов и подходов к оформлению, структурированию и наполнению образовательного курса на базе ИКТ зарубежные эксперты в сфере образования используют термин «педагогический дизайн» (pedagogical design) [12].

Одним из современных требований к содержанию и структуре курса на базе ИКТ является применение определенных образовательных технологий, которые позволят студентам эффективно и самостоятельно осваивать знания [5, с. 236].

Таким образом, в целях интенсивности процесса обучения иностранному языку в вузе, необходимо было подобрать комплекс средств ИКТ, направленных на организацию, стимулирование и мотивацию учебно-познавательной деятельности студентов при использовании которых реализуются не только дидактические возможности Интернет-технологий, но и достигается результативность самого процесса обучения ИЯ, повышается усвоение учебного материала [6, с. 72].

Автором статьи проведен анализ электронной версии учебника В.Д. Аракина, полностью соответствующей типографскому изданию выпуска 2005 года, в результате которого установлено, что традиционно изучение темы или раздела завершается повторением или выводом; в заданиях на отработку навыков по изучаемой теме отсутствует как само правило, так и составляющие для закрепления материала в виде дополнительной информации по теме ко всем частям и главам учебника [2].

Учитывая позицию исследователей и экспертов в области обучения иностранным языкам нами был подобран вспомогательный контент на базе Интернет - ресурсов «Google sites» и интегрирован в электронную версию учебника [9, с. 206].

Создавая структуру и отбирая контент к содержанию учебника, мы придерживались положения системно-деятельностного подхода, который предусматривает создание необходимых условий для самостоятельной активной учебной деятельности студентов.

Для интегративного подхода в обучении ИЯ, мы следовали принципу комплексного применения программных средств и использование Интернет-ресурсов, включающих следующий контент: справочный информационно-обучающий, тренировочный и контролирующий материалы [1], которые содержат фонетический и грамматический справочники, англо-русские и русско-английские словари, обучающие программные средства на английском языке, дидактические материалы, упражнения для занятий в локальной сети Интернет, комплексные тесты для установления уровня

владения языковыми и речевыми навыками и ряд иных обучающих программных средств.

Представим некоторые разделы учебника с интегрированными в него Интернет-ресурсами [8, с.163]:

1. Ресурсы для совершенствования чтения, как процесса восприятия и переработки информации, обучения различным видам анализа текста:

ReadTheory <https://readtheory.org/> – сервис содержит тексты на английском, вопросы, направленные на содержание и понимание текста.

Studyenglishwords <https://studyenglishwords.com/> – сервис для изучения английского с возможностью вести личный словарь;

2. Ресурсы, улучшающие навыки аудирования:

Радио BBC <http://www.bbc.co.uk/radio2>; China 232 <http://www.china232.com/>;

Librivox <https://librivox.org/> Совершенствуют фонетические навыки аудирования; способствуют устранению «проблемных зон» в восприятии иностранной речи на слух, а также контролю правильности понимания прослушанного текста.

3. Ресурсы для устранения проблем с фонетикой:

Am-En <http://am-en.ru/english-pronunciation/171-phonetics.html>;

Ef-englishfluently <http://efenglishfluently.blogspot.ru/p/10.html>

Upodn <http://upodn.com/> – транскрипция английских слов;

<http://www.americanaccent.com/intonation.html>
<http://www.quia.com/speech.html> – упражнения по фонетике.

Позволяют прослушать речь на английском языке; получить навыки правильного английского произношения.

4. Ресурсы для совершенствования грамматических и лексических навыков: Study.ru <http://www.study.ru/support/handbook/> – справочник по грамматике английского языка.

Лексико-грамматические упражнения, дополнительные задания для овладения грамматикой, синтаксисом, лексикой представлены на сайтах:

Ego4u <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar>;

<https://www.englishpage.com/irregularverbs/irregularverbs.html>;

Study.ru <http://www.study.ru/support/handbook/>;

Englishpage.com - Irregular Verb Page;
<http://www.ruthvilmi.net/hut/LangHelp/Writing/index.html> – как правильно написать деловое письмо, CV, литературное эссе, научную статью.

5. Ресурсы для поиска справочного материала:

Encyclopedia britannica <https://www.britannica.com/> – Британская энциклопедия; <http://dic.academic.ru/contents.nsf/muller> – англо-русский словарь Мюллера; <http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html> – словарь английских аббревиатур.

6. Ресурсы, в помощь студентам для работы над проектами:

Для повышения уровня творческой самостоятельности и качества знаний на сайтах: <https://www.youtube.com/channel/UCsTOYIqwnpJC-M-mx7-gSA4Q>; studyenglishwords.com <https://studyenglishwords.com/stats/new/video> – представлены

видеоролики с параллельным текстом, русско-английским переводом;

<https://www.belstu.by/Portals/0/userfiles/60/Prilozhenie-3.pdf>

«CNN Learning Resource» - содержит статьи CNN, сгруппированные по темам, с заданиями, лексическими упражнениями для студентов среднего уровня и выше; в статьи включены видео и аудиозаписи.

Виртуальные туры для полного погружения в языковую среду:

<https://britishmuseum.withgoogle.com/> Британский музей – музей мира;

<http://new-yorks.ru/virtualnyj-tur-po-nyu-jorku/> - тур в New-York;

https://artsandculture.google.com/entity/m02_28_6 – Нью-Йорк;

<https://artsandculture.google.com/partner/the-white-house> – Washington;

<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/partner/the-white-house> –

онлайн тур по Белому Дому The White House;

<https://artsandculture.google.com/entity/m0wzm71n> – Париж.

7. Для эффективности обучения в структуру учебника включены такие компоненты рефлексии, как ответы на вопросы, анкетирование, тестирование.

Сайты: Learnathome <https://ru.learnathome.ru/>; toefl <http://www.ets.org/toefl/>;

Manys things - ESL preparation <http://www.manys things.org/>; используются для подготовки к сдаче теста [10, с. 301].

Приведем способы использования готовых мультимедийных разработок при их интеграции в учебный процесс на основе учебника В. Д. Аракина для студентов 2 курса применительно к конкретным разделам учебника.

Например, для изучения раздела 7 «Great Britain» (Великобритания) можно использовать в учебном процессе следующие мультимедийные разработки:

Для перевода незнакомых слов воспользоваться словарем Мюллера на ресурсе <https://dic.academic.ru/contents.nsf/muller>.

Работа с дополнительной лексикой по теме «Great Britain» организуется на ресурсах <http://dtg.adminu.ru/2015/02/vocabulary-school/>; <http://www.study.ru>.

Аудирование текста «Great Britain» на Радио BBC <http://www.bbc.co.uk/radio>.

Работа с дополнительным текстом выполняется с сайта www.study.ru. Текст «The British Museum» с сайта <https://britishmuseum.withgoogle.com/> дополняет текст «Great Britain» из учебника В. Д. Аракина о Великобритании.

На заключительном занятии по теме «Great Britain» студентам предлагается выполнить проект «Great Britain today» («Великобритания сегодня») с использованием сервиса Encyclopedia britannica <https://www.britannica.com/>.

Экспериментальная проверка эффективности выбранного контента, интегрированного в учебник «Практический курс английского языка» под ред. В.Д. Аракина, проводилась у студентов 2 курса по изучению английского языка в Институте иностранных языков ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина».

С целью определения эффективности и результативности обучения было проведено комплексное исследование: помимо экспертной оценки отобранного контента, проведена оценка качества усвоения студентами ЗУН с использованием тестирования и устного опроса, отмечено соответствие между поставленными целями и полученными результатами.

Для проведения сравнительного анализа были сформированы экспериментальная и контрольная группы, по 12 человек в каждой группе. Занятия в экспериментальной группе (ЭГ) проводились по электронной версии учебника В.Д. Аракина «Практический курс английского языка» с интегрированным в него контентом Интернет-ресурсов, занятия в контрольной группе (КГ) проходили без использования средств ИКТ, в остальном, учебно-методическое обеспечение учебного процесса по обучению английскому языку было идентичным.

Чтобы оценить качество усвоенного материала, нами проведено начальное и итоговое тестирование. Начальное тестирование проводилось до начала эксперимента и показало уровень обученности студентов английскому языку; итоговое тестирование после изучения тем и показало уровень усвоения материала.

При первом и втором тестировании студентам было предложено тридцать заданий (лексике, грамматике, проверке понимания устной и письменной речи и т.д.). Сравнение и определение числа правильных ответов из предложенных заданий, позволяет определить коэффициент усвоения и оценить качество усвоенного материала (Таблица 1).

Коэффициент усвоения учебного материала K_u определяется как отношение правильных ответов к общему количеству вопросов (по В.П. Беспалько) $K_u = N/K$, где N – количество правильных ответов, K – общее число вопросов. Если $K_u > 0.7$, то учебный материал считается усвоенным [3, с.53].

Коэффициент усвоения учебного материала

№ п/п	Контрольная группа (2018г.) КГ		Экспериментальная группа (2018г.) ЭГ	
	Ку(н) начальное тестирование	Ку(и) итоговое те- стирование	Ку(н) начальное тестирование	Ку(и) итоговое те- стирование
1	22:30=0,73	24:30=0,8	19:30=0,63	29:30=0,97
2	15:30=0,5	21:30=0,7	17:30=0,57	29:30=0,97
3	14:30=0,47	21:30=0,7	18:30=0,6	29:30=0,97
4	18:30=0,6	22:30=0,73	19:30=0,63	29:30=0,97
5	17:30=0,57	21:30=0,7	20:30=0,67	30:30=1,0
6	18:30=0,6	23:30=0,77	18:30=0,6	28:30=0,93
7	16:30=0,53	21:30=0,7	18:30=0,6	29:30=0,97
8	18:30=0,6	22:30=0,73	19:30=0,63	30:30=1,0
9	19:30=0,63	23:30=0,77	20:30=0,67	30:30=1,0
10	20:30=0,67	24:30=0,8	16:30=0,53	27:30=0,9
11	19:30=0,63	22:30=0,73	20:30=0,67	30:30=1,0
12	22:30=0,73	25:30=0,83	18:30=0,6	28:30=0,93
Средний пока- затель Ку	7,26:12=0,61	8,96:12=0,75	7,4:12=0,62	11,61:12=0,97

При анализе нами установлено, что средний показатель усвоения учебного материала Ку до эксперимента (начальное тестирование) в контрольной группе составляет: Ку(н)=0,61; в экспериментальной группе Ку(н)=0,62.

После проведения эксперимента (итоговое тестирование) средний показатель Ку в контрольной группе составил: Ку(и)=0,75; в экспериментальной группе Ку(и)=0,97.

Кроме того, у 33,3 % студентов ЭГ при итоговом тестировании Ку(и)=1, у 66,7% обучающихся показатель Ку(и)≥0,9, тогда как в КГ у 25% студентов Ку(и)≥0,8; у 75% обучающихся показатель Ку(и)≥0,7, а показатели Ку(и)≥0,9 и Ку(и)=1 вовсе отсутствуют.

Отметим, что знания английского языка в экспериментальной группе (0,97:0,62=1,56) улучшились в 1,56 раза, тогда как в контрольной группе при традиционном обучении (0,75:0,61=1,23) в 1,23 раза.

В ходе опроса студентов установлено, что время, затраченное на выполнение основного задания, сократилось в 2,25 раза, от 90 минут по учебнику при традиционном обучении, до 40 минут по предложенной электронной версии учебника.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при использовании Интернет-ресурсов в процессе изучения ИЯ усваивается не только большее ко-

личество материала, но и результаты обучения качественнее, чем в условиях традиционного обучения.

Для полноты исследования мы воспользовались зарубежной методикой оценок мотивов изучения иностранного языка Р.С. Гарднера и У. Е. Ламберта, которые определили мотивацию к изучению иностранного языка, как: мотивация = стремление к достижению цели (effort) + желание достичь цели (desire) + положительное отношение к изучению языка. Они выделили два типа ориентаций: первая - интегративная (желание овладеть ИЯ с потребностями высшего уровня: самореализации и саморазвития); вторая - инструментальная (желание овладеть ИЯ для практических целей, н-р, получение работы) [11, с.15].

Анализ показал мотивы изучения иностранного языка, 54,2% студентов проявляют позитивный настрой и желание изучать английский язык в реальных условиях языкового общения; 45,8% студентов приветствуют знакомство с англоговорящими людьми для участия в межкультурном общении, что свидетельствует о наличии интегративной ориентации.

Доминирующим инструментальным мотивом у 51,1% является будущая карьера, поскольку опрошиваемые считают, что работодатели приветствуют знание иностранного языка. Можно отметить, что 25% студентов хотят стать более образо-

ванными людьми; 23,9% изучают английский язык не из-за престижа и признания, что свидетельствует о наличии инструментальной ориентации в исследуемых группах.

Вывод. В ходе проведенного исследования нами установлено, что студенты выражают большую заинтересованность в применении современных ИКТ при изучении иностранного языка.

Проверена эффективность использования комплекса средств ИКТ, по обучению английскому языку в вузе, а также предлагаемых организационно-методических подходов стандартными методами математической обработки результатов эксперимента.

Экспериментально подтверждено повышение уровня усвоения студентами учебного материала при использовании Интернет-ресурсов, интегрированных в электронную версию учебника В.Д. Аракина «Практический курс английского языка».

В ходе исследования мы пришли к выводу, что использование средств ИКТ позволяет модернизировать, совершенствовать и оптимизировать не только сам процесс обучения ИЯ, но и реализовать важные дидактические принципы научности, активности, наглядности, индивидуализации, коммуникативной направленности, доступности содержания, последовательности и цикличности, принцип связи теории и практики и др. [7].

Анализ эксперимента показал эффективность предложенной модели учебника В. Д. Аракина и соавторов «Практический курс английского языка» и может служить как базовая основа в обучении иностранному языку студентов языковых вузов.

Список литературы:

1. Алексеева Т. Е. Педагогические аспекты использования средств информационных и коммуникационных технологий в военно-техническом вузе (на примере английского языка): автореф дисс. ... к. пед. н. Рязань, 2006. – 22с.
2. Аракин В. Д., Селянина Л. И., Куценко А. В., Любимова А. Г., Михеева И. В., Попова В. В. Практический курс английского языка. 2 курс : учебник для студентов вузов. – 7-е изд., доп. и испр. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 516с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.

4. Гараева А.К. Приоритетность современных информационных технологий и их использование в обучении иностранному языку в вузах республики Таджикистан: автореф. дис... канд. пед. наук, Таджикистан, 2012. – 22с.

5. Нужа И.В., Смирнова Н.В. ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде. Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции: Современные информационные технологии и ИТ - образование. Т. 2. М.: Издательство МГУ, 2012. – С. 230-239.

6. Панюкова С. В. Концепция реализации лично ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий / С. В. Панюкова. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 120 с.

7. Сафонова Е.В. Использование современных информационных технологий, наглядности и технических средств обучения на уроках информатики/Е.В.Сафонова. [Электронный ресурс] URL: <http://archive.li/9GaEf> (дата обращения: 18.11.2018).

8. Школьников Г. Г. Интегрирование современных информационных технологий в учебные пособия по обучению иностранным языкам [Текст] // Молодой ученый. – Вып. № 1 (187), январь 2018 г. – С. 160–164.]:

9. Школьников Г. Г. Современные информационно-коммуникационные технологии при обучении чтению на иностранном языке // В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения. Часть 1. Вопросы методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации: материалы II Международного конкурса научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов. – Чебоксары, 2018. – С. 204–208.

10. Школьников Г. Г. Возможности информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку студентов языкового вуза. Научный Журнал «Вестник» «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева». – Вып. № 4 (100), 2018. – С.299-305.

11. Gardner, R.C., Lambert W. E. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

12. Cowan J. On becoming an innovative university teacher – Open University Press, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Asieieva Yuliia

*PhD, Senior lector of the Department of Psychology
Odessa National Medical University*

Kavetskyi Marian

*Master of the Department of Psychology
Odessa National Medical University*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STAY IN «WARDROBE» AND COMING-OUT

Ассєва Ю. О.,

*к. психол. н., старший викладач кафедри психології
Одеського національного медичного університету*

Кавецький М.Є.

магістр кафедри психології

Одеського національного медичного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБУВАННЯ У «ШАФІ» ТА КАМІНГ-АУТ

Summary: In this work, the authors pay attention to the problem of staying in a «wardrobe» and a camping out for homosexual persons of the present. They reveal the existing concepts of homosexuality of the individual, disclose the classification of the stages of coming out, and also put forward proposals for psychological support for people of the LGBT community from the perspective of their own professional experience of practical psychologists.

Аннотация: У роботі автори звертають увагу на проблему перебування у «шафі» та камінг-аут для гомосексуальних осіб сучасності. Розкривають існуючі концепції гомосексуальності особистості, надають класифікацію етапів камінг-ауту, а також висувають пропозиції щодо психологічного супроводу осіб ЛГБТІ-спільноти з позиції власного професійного досвіду практичних-психологів.

Key words: homosexuality, camping-out, self-identification, self-acceptance, self-perception.

Ключові слова: гомосексуальність, камінг-аут, самоідентифікація, самоприйняття, самосприйняття.

Постановка проблеми: Зміни, які відбуваються в сучасній Україні відносно ставлення до геїв, бісексуалів, лесбійок, трансгендерних людей та інтерсексуалів (ЛГБТІ), відбуваються і на соціальній сфері, проте суспільство і надалі продовжує стигматизувати та дискримінувати ЛГБТІ-людей. Таке ставлення викликає подвійну стигму: дискримінацію від суспільства, та внутрішню стигматизацію, що, в свою чергу, призводить до локалізації індивідуума і обмеженню соціальних контактів, це призводить не лише до соціальної самотності, а також до суб'єктивного відчуття самотності, навіть якщо людина соціалізована. Негативні наслідки даної проблеми це психологічні проблеми гомосексуалів, які після свого coming out, не були прийняті своїми сім'ями, друзями і суспільством. Вони замикаються в собі, починають вживати алкоголь, наркотики. Вони припиняють будь-які соціальні контакти і, врешті-решт, ці люди вмирають або здійснюють суїцид, але не від гомосексуальності, а від страху перед нею і від жорстокого ставлення оточуючих. За визначенням польського психіатра А. Кемпінські, в більшості випадків «соціальна смерть дорівнює для людини біологічній смерті» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Причин гомосексуальності висвітлю дослідженнях як зарубіжних науковців, так і серед співвітчизників: І.С. Алейникова, Ш. Бах, Д. Б. Вест, Л. Клейн,

А. Кемпінські, І. Кон, П.Б. Посвянський, Е. Седжвік, Дж. Скотт, Ч. Е. Тріпп, З. Фрейд, А. Фрейд та ін. [1-6]. Постійний пошук доказів та причин гомосексуальності представляє появу все нових та нових концепцій розуміння даної проблеми. Так слідом за біологічними, психогенними, гендерними та антропологічними теоріями, концепціями та ідеями ми вправі очікувати появу нових концепцій. Сьогоднішній набір трактувань гомосексуальності багатоликий. Наука пропонує пояснення як практично очевидних біологічних чинників та висуває біологічну концепцію гомосексуальності, так і неочевидних – які пропонують логічні конструкти гуманітарного знання та обґрунтування. Всі наукові концепції формують простір для самоідентифікації і, в кінцевому рахунку, простір самореалізації гомосексуала у всіх прийнятних для нього іпостасях.

Тому **метою** нашого дослідження стало виявлення психологічних особливостей перебування у «шафі» та камінг-аут гомосексуала.

Виклад основного матеріалу. На жаргоні сучасної гомосексуальної культури тих, хто приховує свою сексуальну ідентичність, називають або «закритими», або говорять, що вони знаходяться у «шафі». Виявлення гомосексуальності називають виходом з шафи, або камінг-аутом (англ. coming out – «розкривання», «вихід»; скор. від coming out of the closet – «вийти із шафи»), у значенні «вийти

із темряви, відкритися») [2, 5]. Досвід роботи з гомосексуалами показує, як приховування так і виявлення гомосексуальної поведінки психологічно складно для особистості.

В історіях чоловіків-гомосексуалів часто виділяються періоди труднощів з визнанням їх гомосексуальності як самим собі, так і іншим. Підлітки, які відкриваються своїм батькам, не часто отримують підтримку сім'ї. Навпаки, починаючи з дитинства гомосексуали часто піддаються гомофобним нападкам своїх сімей і значимих груп. Це виражається не лише в гомофобії, а й гетеросексизмі, моральному засудженні гомосексуальності та насильстві. Тому зрозуміло, що приховування своєї гомосексуальної поведінки в підлітковому віці стає запорукою безпеки, часто таке ставлення зберігається в молодому віці, середньому і навіть у похилому віці, що призводить до приховування гомосексуалами своїх важливих природних особливостей не лише від оточуючих, а й самих себе.

«Закриті гомосексуали» часто не можуть визнати себе, не кажучи вже про інших, не можуть визнати свої гомоеротичні почуття, погляди і фантазії. Їх гомосексуальність настільки неприйнятна, що потрібно уникати її свідомого усвідомлення і тому вона не може бути інтегрована в їх публічну персону. Отже, ці почуття повинні бути відділені від себе і приховані від інших.

Коли почуття до своєї статі більше не можуть залишатися поза свідомістю, індивід проходить стадію гомосексуальної ідентифікації. Особи, з якими це трапляється, можуть визнати деякі аспекти своєї гомосексуальності. У той час гомосексуальні люди, які пройшли внутрішнє прийняття – сексуальну самоідентифікацію, можуть подумати про прийняття та інтеграцію цих почуттів в їх публічну персону. Тут варто зазначити, що ідентифікація не є заздалегідь визначеним результатом і бажанням негайного втілення в життя. Наприклад, релігійна особа з гомосексуальною ідентичністю може обрати життя без відкритого позиціонування, щоб уникнути внутрішнього дискомфорту, пов'язаного з інтеграцією релігійної та сексуальної ідентичності в публічне життя.

Особи, які або свідомо готові діяти на основі своїх гомоеротичних почуттів, або розкривають гомосексуальну ідентичність іншим, зазвичай визначають себе як геї або лесбійки. Бути гомосексуалом не одне й те ж, що і ідентифікувати себе як гомосексуала, це вимагає від особи зусиль протистояти прийнятій гетеронормативності. Іншими словами, визначення себе як гомосексуала зазвичай вимагає певної міри самоприйняття та самосприйняття. Гомосексуальна людина може обирати проходити через камінг-аут, відкриватися родичам чи друзям, знайомим. А може обрати розкриття лише людям в ЛГБТІ-спільноті, зберігаючи при цьому свою гомосексуальну ідентичність від іншої частини свого життя.

Розглянемо ще один варіант особи з гомосексуальною ідентичністю, але яка не має гомосексуальної поведінки. Такі люди відчувають гомосек-

суальний потяг, усвідомлюють його, можливо, навіть діють на цих почуттях і, можливо, навіть колись ідентифікували себе як гея або лесбійку. Однак таким людям важко, якщо не неможливо, легалізувати свої одностатеві почуття і погляди. Визнаючи свої гомосексуальні потяги, ці люди відкидають почуття і, незважаючи на низькі шанси на успіх, можуть навіть спробувати змінити свою сексуальну орієнтацію.

Тут важливо зазначити, що гомосексуальна орієнтація, як і будь-яка інша, носить біологічний характер, це те, з чим народжуються і що не підлягає зміні, сексуальна ідентифікація, сексуальна поведінка чи експресія, це соціокультурний конструкт, який залежить від самовизначення гомосексуальної особи.

Вищенаведена класифікація гомосексуальних ідентичностей приписує роль самовизначення. Дані види ідентичності не є взаємовиключними; в них часто виникають збіги і різні мотивації. Вони формуються індивідуальними і культурними факторами. Отже, коли люди стають гомосексуально-самосвідомими, існує широкий спектр психосоціальних сконструйованих відносин і поведінки, які вони можуть розвивати стосовно своєї власної гомосексуальності. Наприклад, людина, що усвідомлює себе гомосексуалом, може спочатку ідентифікувати себе як гея, але потім шкодувати про це рішення і повернутися до своїх старих методів приховування. Інша може вибрати гетероідентичність, спробувати терапію «сексуальної конверсії», але потім вирішити прийняти свої гомосексуальні почуття і відкритися оточуючим.

Концепція дисоціації Г. Саллівана висвітлює «селективне ігнорування», яке робить життя більш керованим, наприклад, налаштування фонового шуму на жвавій вулиці. Однак, за допомогою дисоціації тривожно-провокуючих знань про себе може виникнути подвійне життя. Прояви закритих гомосексуальних людей можуть перебувати десь між серйозним селективним ігноруванням – найчастіше спостерігаються в разі гомосексуального самосприйняття, такі особи думають про «можливість», чи дійсно вони гомосексуальні, до більш важких форм дисоціації, в якій будь-який натяк на одностатеві почуття може викликати агресію та гомофобію. Більш важкі форми дисоціації зазвичай спостерігаються у одружених чоловіків, які підозрюють про свою гомосексуальність, але не можуть дозволити собі навіть думати, що вони гомосексуали.

Деякі закриті гомосексуали можуть говорити про своє особисте життя, не розкриваючи статі обговорюваної особи або не надаючи ніяких гендерних даних про неї. Е. Седжвік назвала цей процес «самозакриття у шафі» – це виступ, ініційований як такий мовним актом мовчання, а не конкретно мовчанням, а тиша, яка набуває особливості, підходить і починається, по відношенню до дискурсу, який оточує і диференціює його [1, 4]

Постійне приховування створює труднощі в сприйнятті інших людей, а також у визнанні влас-

них сильних сторін. Вплив дисоціації на самооцінку також може утруднити сприйняття своїх реальних досягнень як відображення власних здібностей.

Для деяких гомосексуалів постійне приховування і позиціонування себе як гетеросексуала стає довічною моральною ненавистю до себе, лабіринтом дрібної брехні і напівправди, які псуєть соціальні відносини в родині і дружбу.

Атака на тих, хто відкрито позиціонує себе як гомосексуала, виконує кілька функцій. Сильні антигомосексуальні почуття можуть являти собою спробу контролювати власну сексуальну ідентичність. Це може означати: «Якщо я нападаю на гомосексуальних людей, ніхто не подумас, що я гей». Психопсихологи називають цей захист «ідентифікацією з агресором». Це може являти собою інтерпсихічні зусилля з підтримки психологічної дистанції від власних гомоеротичних почуттів. Іншими словами, це спроба зміцнити дисоціативні тенденції.

Слід зазначити, що сьогодні камінг-аут поширений культурний досвід в різних країнах світу. Історично цей термін був іронічним посиленням на дебютантів, мовляв, вони «виходять в суспільство». У сучасному використанні «вихід із шафи» тобто камінг-аут – означає добровільне розголошення інформації про свою сексуальну чи гендерну ідентичність іншій людині.

Роки, проведені в шафі, та напруга, яка зростає в середині, може штовхнути гомосексуальну людину зробити камінг-аут, а отже, емоційно розрядитись. Проте, процес полягає не тільки в тому, щоб показати себе іншим при виході, гомосексуальні люди інтегрують, наскільки це можливо, розщеплені аспекти свого «єго». Відповідно до класифікації Вів'єн Касс, формування гомосексуальної ідентичності базується на 6 стадіях:

I стадія – сумніви. На цій стадії формування сексуальної ідентичності людина починає усвідомлювати, що інформація про гомосексуальну орієнтацію в якомусь сенсі має відношення до її власних реакцій. У період невпевненості і сумнівів особа може докласти зусиль для того, щоб уникнути сексуальної активності по відношенню до особи тієї ж статі, незважаючи на стійкі фантазії та мрії про це.

II стадія – порівняння. На цій стадії формування сексуальної ідентичності людина починає відчувати свою відмінність від інших членів сім'ї та однолітків. Таким чином індивід складає більш повне уявлення про те, що значить бути геєм чи лесбійкою. Чи не кожна людина виховується з розрахунком на гетеросексуальну поведінку. В процесі розвитку гомосексуальної ідентичності людині доводиться поступово відмовлятися від гетеросексуальних патернів поведінки, в результаті чого може виникнути відчуття неприкаяності і розгубленості. Багато людей перетворюють власну невпевненість у внутрішню гомофобію, тобто неприйняття своєї сексуальної орієнтації, наприклад, через відчуття провини, сорому, заперечення влас-

ної гомосексуальності, агресії, спрямованої на інших гомосексуалів або на себе.

III стадія – терпимість. Змирившись зі своєю гомосексуальною орієнтацією та усвідомлюючи сексуальні, соціальні та емоційні потреби, пов'язані з цією орієнтацією, індивід починає більш терпимо ставитися до своїх вподобань і звикає до них. Як правило, на цьому етапі людина знайомиться з іншими геями та лесбійками, завдяки яким отримує емоційну підтримку. На цій стадії проблеми виникають, як правило, у людей сором'язливих, некоммунікабельних. Якщо переживання людини на цьому етапі в цілому є негативними, то розвиток процесу формування гомосексуальної ідентичності може припинитися. Якщо ж людина відчуває себе досить впевнено і в цілому позитивно оцінює свої переживання, то в кінцевому рахунку вона настільки звикає до своєї ідентичності, що отримує можливість спокійно констатувати: «Я – гей» або «Я – лесбійка».

IV стадія – внутрішнього прийняття своєї сексуальності. На цьому етапі терпиме ставлення до своєї ідентичності як гея змінюється позитивним само сприйняттям та самоприйняття. Зв'язок з ЛГБТІ-спільнотою міцнішає.

V стадія – гордості. На цьому етапі людина перестає вважати гетеросексуальність нормою, на підставі якої можна оцінювати власну сексуальну поведінку. По мірі поглиблення ідентифікації з ЛГБТІ-спільнотою людина починає відчувати гордість у зв'язку з приналежністю до значимої для неї групи. Нерідко на цьому етапі людина бере активну участь у політичних рухах, які виступають проти дискримінації і гомофобії. У багатьох випадках ця стадія є періодом агресії.

VI стадія – синтезу. На заключній стадії формування гомосексуальної ідентичності людина перестає розділяти оточуючих на «своїх» (геїв, бісексуалів, лесбійок чи трансгендерних людей) і «інших» (гетеросексуалів). Людина перестає сприймати людей в залежності від їхньої сексуальної орієнтації. Агресія, характерна для п'ятої стадії, знижується, і гомосексуальні аспекти ідентичності повністю зливаються з іншими аспектами самоприйняття та сапосприйняття. Тепер процес формування сексуальної ідентичності закінчений.

Оскільки гомосексуальні люди повинні щодня вирішувати, чи розкриватися і кому розкриватися, камінг-аут – це процес, який може тривати довго, або ніколи не закінчиться. А отже досягання стадії гордості чи синтезу, може тривати доволі довго, або ніколи не настати.

Прийняття себе – це суб'єктивний досвід внутрішнього визнання. Це момент, який іноді заряджається хвилюванням, а в інший час трепетом. Це усвідомлення того, що раніше неприйнятні почуття або бажання є частиною самого себе. Це, зокрема, словесний процес – введення слів в раніше невиразні почуття та ідеї. Це відволікання від деструктивних переживань.

Іноді, момент ідентифікації сексуально збуджує. Деякі гей-люди описують це як ніби вмика-

ється світло. «Прибуття додому» або «відкриття того, хто я є насправді» – це те, як гомосексуали часто описують самосприйняття.

За визнанням себе може послідувати камінг-аут. Проте такі одкровення не завжди вітаються суспільством з ентузіазмом, тому з'являється страх, що близькі можуть відштовхнути. Це часто відіграє значну роль у вирішенні гомосексуалів що, кому і як говорити про свою гомосексуальність. Ті, хто не може зробити камінг-аут в своєму рідному місті, з різних причин, може вирішити переїхати до іншого, можливо більшого міста, і там відкритися іншим. Таке рішення, як правило, супроводжується тривогою перед невідомим місцем, де нікого не знаєш, де немає ні друзів, ні близьких та рідних. Проте прагнення жити в мирі з собою переважає. Зробивши такий крок гомосексуальні люди можуть повністю розірвати відносини зі своїм минулим життям.

Висновки і пропозиції. Таким чином вихід із «шафи» є індивідуальним процесом із різноманітними переживаннями особистості. Тому психологам, які працюють з гомосексуалами, обов'язково слід задуматися про власну гомофобію і про її можливі прояви, наприклад, у виразах типу: «Він гомосексуаліст, бо він психічно хворий!».

Якщо психолог каже, що він працює з гомосексуалами так, немов вони нормальні люди, то це вияв гомофобії. Адже в словах «немов вони нормальні» міститься звинувачення на адресу аномальності і неконгруентне ставлення, що виявляється у виразі «так, немов». На щастя, є багато таких психологів, які пройшли шлях, необхідний для того, щоб відмовитись від вантажу подібних забобів.

Психолог повинен розуміти, що не існує єдиного способу камінг-ауту, тому не потрібно намагатися виробити якусь одну стратегію, а йти за клієнтом. Ситуація камінг-ауту може бути пов'язана з занепокоєнням, полегшенням або і тим, і іншим.

В консультуванні психолог орієнтує своїх клієнтів не на пошук причин гомосексуальності, а на дослідження того, як клієнт переживає свою сексуальність і з якими проблемами стикається.

З тими клієнтами, які починають замислюватися про причини своєї гомосексуальності, потрібно досліджувати сенс і значення їх сумнівів: особа сама відчуває себе ненормальною або подібні гіпотези висловлюються її оточенням? І яка їй користь від того, що вона знайде причину своєї гомосексуальності? У такого дослідження є одна перевага: можливо, воно і не дасть клієнту відповідей на питання, однак навчить говорити про свою сексуальну орієнтацію і допоможе привласнити її.

При консультуванні психологу варто обговорити ризики і переваги камінг-ауту. Варто зосередити увагу клієнта на психологічних, економічних, соціальних наслідках камінг-ауту як позитивних так і негативних.

Моделювання ситуації камінг-ауту іноді допомагає клієнту. Рольове розігрування, де психолог може виступити у ролі батька, друга та інших, реагуючи так, як видається клієнту. Це значна частина роботи, спрямована на актуалізацію і опрацювання почуттів, які можуть з'явитися під час учинення камінг-ауту в реальності. Психологу необхідно бути уважним до вербальних і невербальних проявів емоцій у режимі «тут і зараз». Проживання цих емоцій у безпечному просторі консультативної сесії дозволить клієнту в майбутньому бути стійким за їх появи під час саморозкриття.

Якщо клієнт хоче розкрити інформацію про себе батькам, потрібно проінформувати його про стадії прийняття батьками інформації про гомосексуальну орієнтацію. Пояснення їхніх можливих почуттів, реакцій, строків прийняття. Важливо, щоб клієнт усвідомив, що всі ці феномени природні і необхідні для дійсного прийняття батьками.

А головне при консультуванні, психолог повинен слідувати трьома правилами: повага сексуальної орієнтації клієнта, визнання його особистісних цінностей, повага життєвого стилю і культурних переваг.

Враховуючи соціальну стигматизацію, тяжкість гомофобних віянь у культурі та труднощі, пов'язані з виявленням своєї сексуальної ідентичності, постає питання для чого гомосексуалу взагалі робити камінг-аут?

Камінг-аут пропонує гомосексуалам можливість інтегрувати більш широкий діапазон раніше відокремлених частин, а не лише їхні сексуальні почуття. Легкість у вираженні себе як для себе, так і для інших може призвести до величезного збагачення їхнього життя та відносин. Для багатьох такі причини є розумним визначенням психічного здоров'я.

Список літератури:

1. Бриджит Мартель, Сексуальность, любовь и Гештальт // СПб.: Речь, 2006. 216 с.
2. Здравомислова Е., Тьомкіна А. Соціологія гендеру // Введення в гендерні дослідження. Ч. I / під ред. І. А. Жеребкина / Харків: ХЦГІ, 2001., 708с.
3. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. // М.: Совершенство, 2008., 320 с.
4. МакДугалл Дж. Первосцена и сексуальные перверсии // Психоаналитические концепции психосексуального / Под ред. А. В. Литвинова, А. Н. Харитонова. / М.: Издательский проект «Русское психоаналитическое общество», 2010., 528с.
5. Тейлор В, Уіттьер Н. Колективна ідентичність в групах громадських рухів: лесбійська феміністська мобілізація // Введення в гендерні дослідження. Ч. II / під ред. С. В. Жеребкина. / Харків: ХЦГІ, 2001; С. 963-991.
6. Фрейд З. О психогенезе одного случая женского гомосексуализма // Сборник трудов Зигмунда Фрейда «Навязчивость, паранойя и перверсия». / М.: ООО «Фирма СТД», 2006. С. 255-281.

Ibadullayeva Gulgez Murad
candidate of psychological sciences
Baku State University
Baku, Azerbaijan

THE CONDITIONING OF THE SOCIOMETRIC STATUS OF ADOLESCENTS LEADING TREND OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS

Ибадуллаева Гюльгез Мурад
кандидат психологических наук.
Бакинский Государственный Университет
Баку, Азербайджан.

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ ВЕДУЩЕЙ ТЕНДЕНЦИЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация. В этой статье проводится анализ взаимосвязанности социометрического статуса и ведущей тенденции по Собчик у подростков. При выполнении научно-исследовательской работы получены следующие результаты: во-первых, выявлено процентное соотношение различных социометрических статусов у подростков; во-вторых, определены ведущие тенденции индивидуальных особенностей подростков; в-третьих, определена взаимосвязь между социометрическим статусом и ведущими тенденциями у подростков.

Abstract. This articles provides analyzes to correlate of sociometric status and the leading trend for Sobchik in adolescents. When performing research work, the following results are received: first, the percentage ratio of various sociometric statuses in adolescents was revealed; secondly, the leading trends of the individual characteristics of adolescents are identified; thirdly, the relationship between sociometric status and leading trends in adolescents is defined.

Ключевые слова: подростки, социометрический статус, ведущая тенденция, индивидуально-психологические особенности.

Key words: adolescents, sociometric status, leading trend, individual psychological characteristics.

Как известно, важным фактором в развитии личности подростка является система значимых отношений со сверстниками. Во время совместного обучения у подростков формируется определенное субъективное эмоциональное отношение друг к другу. Устанавливаются система значимых отношений, проявляющихся в виде предпочтений и отвержений в коллективе. В результате чего, каждый ученик в коллективе занимает определенное место в ней, т.е. формируется его социометрический статус.

Как и на формирование так и на сохранение относительной устойчивости социометрического статуса следующие факторы: внешний вид (физическая привлекательность, ведущая модальность мимики, оформление облика, невербальный язык); успехи в ведущей деятельности; некоторые свойства характера и темперамента (толерантность, общительность, благорасположение, низкая тревожность, стабильность нервной системы и др.); соответствие ценностей индивида ценностям группы, членом которой он является; положение в других социальных группах; характеристики самой группы, их нормы, цели и пр. (Коломинский Я.Л., 1984).

Таким образом, положение подростка в системе межличностных отношений зависит от совокупности личностных качеств подростка и от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить

различные положения человека в зависимости от групповых стандартов и требований к человеку.

В настоящее время для оценки социометрического статуса детей в группе наибольшей популярностью пользуется *социометрический метод*, предложенный Дж.Д. Кои, К.А. Додж и Х. Коппотелли (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982), продолживших работу Морено. Наиболее общей задачей социометрии является изучение именно неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы.

Для того, чтобы посмотреть каким образом зависит социометрический статус от индивидуальных особенностей, мы выбрали такой пласт индивидуальных особенностей как, ведущие тенденции по Собчик.

Теория ведущих тенденций Л.Н.Собчик.

Проведенные Л. Н. Собчик многолетние исследования послужили базой для создания собственной концепции понятия личность, основанной на парадигме преемственности разных уровней психических функций. Это - теория ведущих тенденций, которая утверждает, что из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек присущим именно ему индивидуальным способом восприятия выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими.

Эта индивидуальная избирательность по отношению к явлениям окружающего мира создает

базу для формирования разных, по-своему неповторимых личностей при одинаковых средовых условиях. В основе индивидуально-очерченного стиля человека лежит та ведущая тенденция, которая пронизывает все уровни личности: и самые низкие, биологические, и его характерологическую структуру, и наиболее высокие ("вершинные") уровни личности, каковыми являются социальная направленность и иерархия ценностей человека.

Понятие "ведущая тенденция" - более емкое и динамичное, чем "черта", "свойство", "состояние": оно их всех объединяет и определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания. "Ведущая тенденция" - это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и predisпозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства.

Типология индивидуально-личностных свойств, разработанная автором (Собчик Л. Н.) в русле теории ведущих тенденций приводит типологические варианты к более строгой категориальной форме и систематизирует их по принципу полярности.

В первую очередь реакции на внешние воздействия делятся на:

а) реакции, силы которых направлены вовне (наступательность, активное отстаивание своей позиции, противодействие, обвинение во всем окружающих, наиболее резкий способ реагирования — агрессия в отношении других);

б) реакции, преимущественно направленные на себя, внутрь личности (отступление, готовность отказаться от реализации своих намерений, склонность к самообвинению, наиболее резкая форма реагирования — суицид, аутоагрессия).

Далее, типология конституционально заданных свойств, продолжаясь благодаря ведущим тенденциям в психологических особенностях, может быть представлена схемой, в которой ортогональные признаки интроверсии — экстраверсии дополнены противопоставляемыми друг другу тревожностью — агрессивностью, ригидностью — лабильностью и сензитивностью — спонтанностью.

По Собчик, зная личные особенности сформированные ведущими тенденциями, которые определяются отдельными шкалами, а также учитывая их влияние друг на друга, следует перейти к целостной оценке профиля личности.

Когнитивный левополушарный стиль 1: абстрактно-аналитический (вербальный)

Когнитивный правополушарный стиль 2: чувственный (наглядно-образный)



Когнитивный левополушарный стиль 3: системный, рациональный (формально-логический)

Когнитивный правополушарный стиль 4: целостный, эвристический (интуитивный)

Рис. 1. Ведущие индивидуально-типологические особенности и сопряженный с ними социально-психологический и когнитивный стиль.

Конституциональные типологические свойства

По Собчик, в зависимости от того, одна или несколько тенденций в структуре личности являются наиболее выраженными (ведущими), перед нами или однозначный (однокорневой), или многозначный, мозаичный личностный паттерн, или акцентуированный характер (Собчик Л. Н.).

Таким образом, приведенная типология индивидуально-личностных свойств дает восемь вариантов ведущих тенденций, каждая из которых может проявляться как predisпозиция, как черта характера и как дезадаптивное состояние. Этим достигается возможность использования единого инструмента изучения личностных особенностей человека и в нормальном состоянии, и при дезадаптации.

Рассмотрев основные положения теории ведущих тенденций в кратце, мы переходим к собственно к исследованию взаимосвязи социометрического статуса с ведущими тенденциями.

Общее количество наших испытуемых составило 103, среди которых 61 юношей и 42 девушки. Возраст испытуемых составил от 12 -16 лет. Средний возраст испытуемых = 14,12621. Исследование проводилось в 20 школе города Баку.

Для исследования ведущих тенденций подростков был использован детский вариант «Индивидуально-типологического опросника» Л.Н.Собчик.

Индивидуально-типологический опросник содержит несколько шкал:

- экстраверсия (обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, откры-

тость, стремление к расширению круга контактов, общительность)

- спонтанность (непродуманность в высказываниях и поступках)

- агрессивность (активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов)

- ригидность (инертность, тугоподвижность) установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений)

- интроверсия (обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей сдержанность, замкнутость)

- сензитивность (впечатлительность, склонность к рефлексии, пессимистичность в оценке перспектив)

- тревожность (эмоциональность, восприимчивость, незащищенность)

- лабильность (эмоивность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности)

Для измерения социометрического статуса подростка была использована методика "Метод социометрических измерений" Дж.Морено.

Результаты методики «Социометрия»

Наше исследование выявило следующее распределение социометрического статуса в группе испытуемых.



Рис.2 Распространенность социометрического статуса.

Как видно из Рис.2, в нашей выборке распределение социометрического статуса неоднородная. Наибольшей распространенностью обладают подростки со средним статусом (58%), тогда как популярные (19%) и непопулярные (23%) занимают небольшую долю подростков. Такое соотношение

характеризует нормальное распределение статусов в нашей выборке испытуемых, что соотносится со структурой любой группы.

Результаты методики «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н.Собчик.

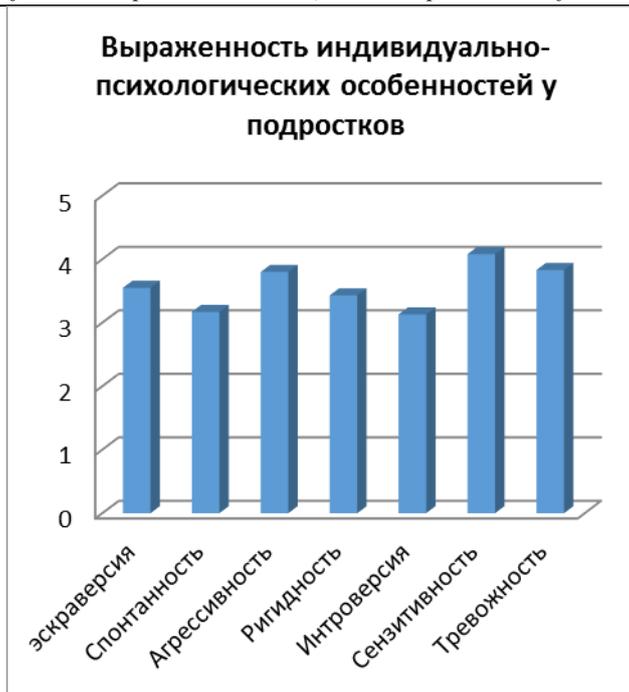


Рис.3 Выраженность индивидуально-психологических особенностей у подростков

Как видно из Рис.3, в нашей выборке испытуемых мы наглядно можем увидеть относительную выраженность таких особенностей, как сензитивность, агрессивность, тревожность и экстраверсия в нашей выборке испытуемых. Именно на эти показатели приходятся пики.

Исходя из описательного содержания каждой шкалы, можно сделать такой вывод, что в подростковом возрасте наблюдается наибольшая выраженность чувства ответственности, внутренняя потребность соответствовать требованиям окружения — преподавателей, родителей, класса, боязливость, склонность к необоснованным страхам. Кроме того, подростки очень чувствительны к мнениям окружающих его людей, в первую очередь сверстникам, для них очень важно получить положительную оценку собственного поведения. С другой же стороны, для подростков характерны

проявления агрессивных тенденций, выражающихся не в активной форме, а в пассивной т.к. параллельно агрессии присутствует тревожность, снижающая агрессивные побуждения.

Меньшая выраженность интроверсии и в то же время выраженность экстраверсии говорит о том, что подростки больше направлены на окружающий мир, на установление контактов со сверстниками, чем на свой внутренний мир. Это также показывает, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является интимно-личностное общение.

Далее мы провели *сравнительный анализ индивидуально-личностных особенностей подростков с различным социометрическим статусом*.

В первую очередь, мы сопоставили выраженность индивидуально-личностных особенностей для каждого социометрического статуса.

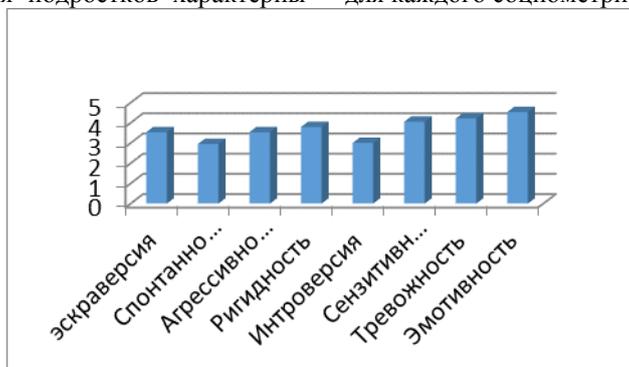


Рис.4 Выраженность индивидуально-психологических особенностей у популярных подростков.

Для подростков, занимающих статус популярных, характерна наибольшая выраженность таких индивидуально-психологических особенностей, как эмотивность, тревожность, сензитивность и ригидность (Рис.4).

Получается интересная картина психологического профиля популярных подростков. Так, для популярных подростков характерно наличие сверхчувствительности по отношению к внешней оценке, для них большую роль играет возмож-

ность сохранить приобретенный статус, что также выражается в повышенной тревожности.

Кроме того, они отличаются изменчивостью эмоционального настроения и активности в сильной зависимости от референтной группы, однако с тенденцией к более стеничной самореализации, чем это характерно для среднестатусных и непопулярных подростков.

Личности данного типа не только подвержены влиянию среды, но и сами оказывают сильное воздействие на эмоциональное состояние окружающих. Таким образом, здесь речь идет о смешанном типе реагирования, в котором свойства слабости и силы сочетаются вместе.

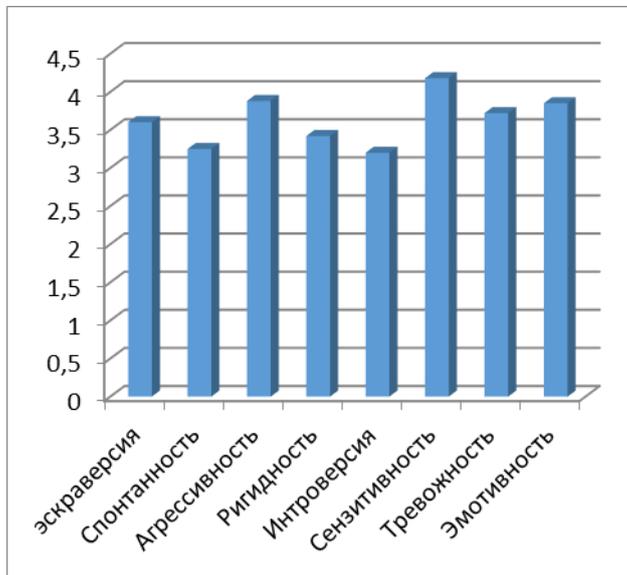


Рис.5 Выраженность индивидуально-психологических особенностей у среднестатусных подростков.

Для подростков, занимающих средний статус, характерна наибольшая выраженность сензитивности, агрессивности, эмотивности, и экстраверсии (Рис.5).

Получается, что среднестатусный подросток из-за своего более стабильного положения, проявляет более выраженные эмоциональные реакции, чем популярный и непопулярный подросток. Они более активно защищают свою позицию, проявляя если возникнет необходимость активные агрес-

сивные тенденции. Проявление агрессивных тенденций можно объяснить также стремлением изменить существующее положение дел, стать на более высокие позиции. Это также подтверждается большей направленностью на окружающих людей, в первую очередь на сверстников.

Таким образом, среднестатусные подростки занимают более активную позицию, чем непопулярные.

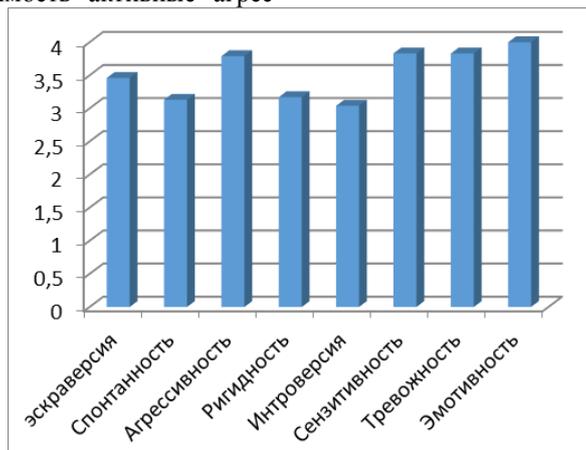


Рис.6 Выраженность индивидуально-психологических особенностей у непопулярных подростков.

Для непопулярных подростков характерна наибольшая выраженность эмотивности, агрессивности, сензитивности и тревожности (Рис.6.).

Интересно, что агрессивность также выражена у непопулярных подростков, однако она смягчается наличием тревожности, которая не дает возможность проявлению активной позиции. Не-

популярные подростки очень чувствительны к мнению подростков, они реагируют на оценку со стороны очень остро.

Затем, мы выявили что по 5 параметрам среднестатусные подростки схожи с непопулярными, по 3 параметрам с популярными, тогда, как ни по

одному параметру популярные и непопулярные не схожи между собой (Рис.7.)

Далее мы посмотрели на то, по каким именно шкалам у каждого статуса есть схожесть между собой. Так, популярные подростки по показателям шкалы экстраверсии и сензитивности более близки к среднестатусным подросткам, чем непопулярным.

Среднестатусные подростки близки к непопулярным шкалам по таким показателям, как спонтанность, агрессивность, интроверсия, тревожность и эмотивность.

Полученный результат говорит о том, что в целом данные в группе у среднестатусных подростков очень схожи с непопулярными, тогда как группа популярных схожа больше со среднестатусными, нежели с непопулярными. В принципе, это вполне логичный результат, позволяющий строить иерархию распределения индивидуально-

психологических особенностей в зависимости от статуса. Кроме того, мы таким образом, можем увидеть такую картину близости статусов друг к другу:

Популярные-Среднестатусные=Непопулярные

где «-» показывает слабую близость, «=» показывает более сильную близость.

Для того, чтобы определить является ли различная выраженность индивидуально-психологических у разных статусов статистически значимой, мы сравнили средние значения индивидуально-психологических особенностей у подростков с различным социометрическим статусом (Рис.7.).

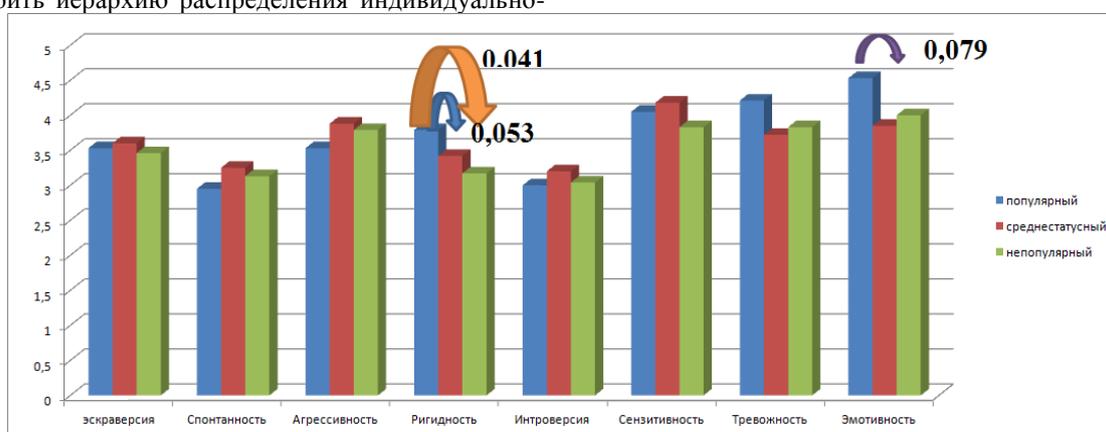


Рис.7 Сравнение средних показателей индивидуально-психологических особенностей в зависимости от социометрического статуса.

На основании сравнения средних показателей, статистически значимые различия были получены по показателю ригидности между популярными и непопулярными (0,041) подростками. Кроме того, прослеживается тенденция к различию между популярными и среднестатусными подростками по показателю ригидности (0,053) и эмотивности (0,079).

Данные результаты говорят о том, что популярные подростки проявляют большее упорство (если это касается достижения цели) и упрямство (если это проявляется в отстаивании своей точки зрения) для сохранения своего собственного статуса. Им чрезвычайно важен собственный статус. Они с трудом меняют свою точку зрения под мнением большинства, однако в то же время очень ценят мнение окружающих.

Таким образом, мы посмотрели выраженность индивидуально-психологических особенностей у подростков с различным статусом. В целом, статистически значимые различия проявляются лишь по одному параметру ригидности.

Так как мы выявили, что по некоторым показателям индивидуально-психологических особенностей в зависимости от статуса наблюдаются статистически значимые различия, мы решили по-

смотреть наблюдается ли статистически значимая взаимосвязь между индивидуально-личностными особенностями и социометрическим статусом.

В результате анализа, мы выявили, что статистически значимая, хоть и не высокая, положительная взаимосвязь наблюдается по параметру ригидности ($r=0,232$), что также подтверждает полученные данные различий по показателю ригидности.

Популярные подростки, т.е. подростки получившие большее количество выбора одноклассниками более упорны и упрямы в достижении поставленных целей и отстаивании своей точки зрения, характерно тщательное планирование своей деятельности, в противоположность качеству «спонтанности». Им трудно бывает подстроиться под мнение окружающих, но сами они своей эмоциональностью способны повлиять на мнение других. Это позволяет им удерживать свой высокий статус. Данная особенность, оказывается привлекательной для одноклассников, что способствует к стремлению примкнуть к ним.

Список используемой литературы

1. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск, 1984. 239 с.

2. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе/Пер. с англ. М., 2004. 320 с. (Руководство Практического Психолога)

3. Собчик Л. Н. Теория ведущих тенденций как основа методологии психодиагностического исследования // Москов. психологич. журн. № 3. http://magazine.mospsy.ru/nomer3/sob_03.shtml

4. Coie J.D., Kupersmidt J. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*. 1982. 54. pp. 1400—1416.

5. Coie J.D., Dodge K.A. Multiple sources of data on social behavior and social status. *Child Development*. 1988. 59. pp. 815—829.

Kologrivov M. M.,

*Associate Professor, candidate of technical sciences
Odessa National Academy of food Technologies*

Kologrivova N. M.

*Graduate student
Odessa I. I. Mechnikov National University*

TEMPORALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Кологривов Михаил Михайлович,

доцент, кандидат технических наук

Одесская национальная академия пищевых технологий

Кологривова Надежда Михайловна

аспирант

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Abstract: The quality of student teaching by a teacher is considered. Used natural method of research. Temporality is considered as a new criterion for assessing the quality of education. From the group of students they distinguish those who are capable of creativity and promising, on which pedagogical and scientific efforts are concentrated. Two directions of practical application for assessing the quality of education are recommended.

Аннотация: Рассматривается качество обучения учащихся преподавателем. Используется натурный метод исследования. В качестве нового критерия для оценки качества обучения рассматривается темпоральность. Из группы учащихся выделяют способных к творчеству и перспективных, на которых сосредотачивают педагогические и научные усилия. Рекомендованы два направления практического приложения оценки качества обучения.

Keywords: temporality, learning criteria, creativity, personality

Ключевые слова: темпоральность, критерий обучения, творчество, личность

Рассматривается проблема об эффективности качества обучения при изложении преподавателем материала учащимся.

Проблеме улучшения качества обучения посвящены публикации [1,2,3]. Для оценки эффективности обучения исследователями предложены различные качественные и количественные критерии.

К качественным показателям критерия эффективности содержания обучения авторы [2] относят:

- целостность отражения в содержании обучения задач образования, воспитания и развития;
- структурное соответствие содержания обучения принятой психолого-педагогической концепции усвоения;
- отражение в содержании обучения современного уровня развития науки, техники и производства;
- гносеологически верное соотношение эмпирического и теоретического, образного и понятийного, конкретного и абстрактного.

Каждый из перечисленных качественных показателей, на наш взгляд, требует дополнительно-

го пояснения к применению при анализе конкретного этапа обучения. Перечисленные показатели не отражают психологическое состояние учеников и преподавателя при изучении конкретной темы и соответственно не позволяют выработать рекомендации по улучшению текущего изложения и усвоения материала.

К количественным показателям, которые позволяют улучшить педагогическую деятельность авторы [2] относят:

- информативность учебного материала, которая устанавливается путем соотнесения элементов содержания, предусмотренных программой, с вводимыми преподавателем в единицу времени элементами;
- усвояемость учебного материала, которая определяется соотношением объема учебного материала, усвоенного учениками в течение единицы времени, к материалу, сообщенному им преподавателем за то же время. Единица усвоения учебного материала является условной величиной, в качестве которой могут быть приняты: формулы, дефиниции, правила и др.

Упомянутые количественные показатели позволяют просто и быстро оценить эффективность проведенной педагогической деятельности. Перечень количественных показателей может быть дополнен показателем, который учитывает психологическое состояние участников учебного процесса.

Следует упомянуть частный критерий, который используют в [2] для оценки эффективности методов процесса обучения. Авторы представляют его такими качественными показателями, как:

- адекватность методов целям и содержанию учебного материала;
- обоснованность выбора методов обучения в перцептивном, гностическом, логическом, контрольно-оценочном, мотивационном и других аспектах. При оценке по данному показателю определяется степень учета преподавателем возрастных личностных особенностей обучающихся, уровня их теоретической и практической подготовленности, а также собственных возможностей;
- многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения;
- соответствие методов обучения реальной материально-технической базе и отведенному учебному времени.

Эффективность используемых в процессе обучения дидактических средств авторы [2] устанавливают по следующим качественным показателям:

- обеспечение принципов наглядности и доступности обучения;
- функциональное соответствие дидактическим задачам, содержанию и избранным методам обучения;
- комплексность применения;
- универсальность использования и удобства эксплуатации средств обучения.

Следует отметить, что в перечне показателей отсутствует психологический показатель восприятия учащимся вида дидактического средства.

Качественными показателями, раскрывающими частный критерий эффективной организации учебного процесса, по мнению [2, 4] являются:

- соответствие форм организации обучения принятым периодам усвоения знаний и формирования навыков и умений (психологический и логический аспекты);
- сменяемость и многообразие форм обучения и вариативность их видов;
- обеспечение рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм деятельности обучающихся.

Количественными показателями при этом могут служить:

- количество времени, отводимого и затраченного на решение задач;
- темп протекания учебного процесса;
- степень помощи преподавателя обучающимся при организации их самостоятельной деятельности.

Показатели критерия эффективной организации учебного процесса характеризуют сравнительно долгий период его анализа (месяцы, год). Учет текущего психологического состояния обучающегося позволит, по нашему мнению, оперативно и положительно использовать необходимые многообразные формы обучения.

Известно [4], что качественная оценка знаний обучающихся может осуществляться по таким показателям, как:

- глубина знаний, характеризующая числом осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися;
- действенность знаний, предусматривающая готовность и умение учащихся применять их в сходных и вариативных ситуациях;
- системность, которая определяется как совокупность знаний в сознании обучающихся, и структура которой соответствует структуре научного знания;
- осознанность знаний, выражающаяся в понимании связей между ними, путей получения знаний, умений их доказывать.

Пример оценки эффективности результата обучения дан в [2]. Рассматривается изменения показателя глубины знаний в зависимости от уровня усвоения:

I уровень (узнавание) - обучающийся только отличает данный объект или действие от их аналогов, показывая формальное знакомство с объектом или процессом изучения, с их внешними, поверхностными характеристиками;

II уровень (репродуцирование) - обучающийся может не только выбрать на основе ряда признаков тот или иной объект или явление, но и дать определение понятия, пересказать учебный материал;

III уровень (продуктивной деятельности) - обучающийся показывает понимание функциональных зависимостей между изучаемыми явлениями, умеет описывать объект, решает задачи, вскрывая причинно-следственные связи и связывает изучаемый материал с практикой;

IV уровень (трансформации) - обучающийся способен целенаправленно избирательно применять соответствующих знания в ходе решения творческих задач и вырабатывать новые способы их решения.

Психологическое единство в обучающем коллективе обеспечивает эффективное достижение таких показателей знаний.

В качестве нового критерия для оценки качества обучения нами рассматривается темпоральность. Ставится задача выделения из группы учащихся способных к творчеству перспективных молодых людей, на которых следует сосредоточить свои педагогические и научные усилия.

Темпоральность – субъективное восприятие времени индивидуумом, отрезок которого отличен от отрезка времени фиксируемого приборами. Рассмотрим как это проявляется в учебном процессе.

Студент, которому интересен лекционный материал, воспринимает отрезок времени лекции, как небольшой. Другому студенту, который пропустил предыдущую лекцию, трудно воспринимать новый учебный материал, логично связанный со старым. Время для этого студента «тянется». Студент силится понять лектора, он напрягается, не успевает за мыслью лектора и хочет, чтобы лекция поскорей закончилась.

Что должен делать преподаватель? На какого из студентов он должен ориентировать изложение своего лекционного материала? Руководство учебного заведения в этом случае рекомендует придерживаться рабочей программы дисциплины, в которой расписано изложение материала во времени. Преподаватель, выполняя указания руководства, может формально изложить материал и не беспокоиться о психическом состоянии студентов на лекции. Он в этом случае просто получает за свой труд деньги.

С другой стороны, преподаватель тоже «живой человек». Один учебный материал он знает и излагает лучше, чем другой. Лекцию он может читать вдохновенно на «одном дыхании» и при этом не замечать время. Большую роль играет «обратная связь» преподавателя с учениками. Студенты внимательно слушают, проявляют «живой» интерес, задают вопросы. Это положительно сказывается на учебном процессе.

Если студенты отвлекаются разговорами, рассматривают свои смартфоны, зевают, впадают в дремоту, не конспектируют лекцию, не задают вопросы, то они оказывают угнетающее действие на состояние преподавателя. Он по ходу лекции начинает критически анализировать правильность сказанного им, делать замечания пассивным студентам, просит их активно участвовать в учебном процессе. Часто нить его доклада прерывается, возникают паузы. Лектор смотрит на часы, оценивая время, которое осталось до окончания занятия. Время для него «тянется» и качество лекции оставляет желать лучшего. В этом состоянии для лектора существует высокая вероятность эмоционального выгорания [5]. Оно проявляется нарастающим безразличием к своим обязанностям и происходящему на работе, ощущением собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой. Способствует этому и отсутствие должного вознаграждения (не только материального, но и психологического) за выполненную работу, что заставляет человека думать, что его работа не имеет ценности. В дальнейшем могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания.

Физическое состояние преподавателя и студентов также сказывается на темпоральности учебного процесса. Если люди здоровы, то время не замечают. Если они плохо или неважно себя чувствуют, то время для них течет медленно. Они прислушиваются к своим недомоганиям, стараются делать так, чтобы их состояние не ухудшилось.

Качество обучения при этом естественно невысокое.

Получение новых научных знаний невозможно отделить от психологии. На наш взгляд наиболее эффективное обучение будет достигаться в резонансе психических состояний преподавателя и студентов по отношению ко времени. Также можно сделать вывод, что нахождение студентов и преподавателя в состоянии безвременья положительно и творчески сказывается на учебном процессе – освоении студентами нового материала.

Следует отметить, что другие темпоральные состояния участников учебного процесса, соответствующие менее эффективному обучению, наблюдаются на практике значительно чаще в силу воздействия различных негативных факторов, некоторые из которых указаны выше.

Разработаны различные критерии для качественной оценки подготовки учащихся в том или ином учебном заведении. По этим критериям составляют рейтинг учебных заведений в Украине. В состав критериев включают научные публикации в периодических изданиях, патенты, монографии, учебные пособия, дискуссионные публикации по профессиональной тематике, наличие призовых мест школьников и студентов Всеукраинских олимпиад и конкурсов – защит научно-исследовательских работ, наличие призеров и лауреатов Международных конкурсов и спортивных игр и др.

Чем рейтинг учебного заведения выше, тем лучше по подготовке контингент поступающих и сильнее их конкурс. Это даёт учебному заведению определенные преимущества: заработанная плата сотрудников, как правило, более высокая, материальное обеспечение учебного процесса более современное, качественный состав педагогов более сильный.

Интерес и усилия педагога, в первую очередь, должны быть ориентированы на учащихся, которые потенциально могут принести учебному заведению зачетные балы при подведении рейтинга. Перспективные студенты, по нашему мнению, должны обладать следующими качествами и характеристиками: автономия; личностная гибкость и открытость обучению; присущая потребность в новизне и оригинальности; увлеченность выбранной профессией; умение взглянуть на объекты и явления по-своему, с необычной стороны; независимость в суждениях; готовность прилагать усилия ради получения знания; доброжелательность и открытость по отношению к внешнему миру; уверенность в себе; настойчивость и целеустремленность; энергичность и трудолюбие; честность и терпение; вера в свои силы; смелость. Как позитивный момент можно рассматривать роль детства в приобретении будущим выпускником учебного заведения стиля мышления, интересов, самооценки. Психологическое изучение творческой личности продуктивно лишь в том случае, если охватывает весь её жизненный путь.

Если проанализировать перечисленные качества, то можно выделить, относящиеся к мотивационно-потребностной сфере: высокая мотивация, направленная на приобретение знаний; потребность в достижении. Можно утверждать, что особая роль в учебе принадлежит мотивационным компонентам, т. е. побуждениям ученика, направляющим его деятельность, целям, к которым он стремится, желаниям, которые он удовлетворяет в учебе.

После многолетнего преподавания технических наук к настоящему времени у нас сформировалось мнение о том, что у учащихся внешняя мотивация преобладает над внутренней мотивацией. Приоритет подразумевает, что молодой человек включен в учебу не ради нее самой, а ради других целей, по отношению к которым она является средством их достижения (внутренняя мотивация). Например, можно учиться потому, что доставляет удовольствие сам процесс приобретения знаний, или потому, что получение хорошего образования открывает перспективу занять высокое социальное положение в обществе, найти высокооплачиваемую работу (внешняя мотивация).

Внешняя мотивация препятствует творческому процессу - познавательному интересу учащегося, подавляет его творческое поведение. Подавляющее большинство многих перспективных выпускников в настоящее время не желают заниматься преподавательской и научной деятельностью. Престиж преподавателя и ученого невысокий в Украине. Сейчас тебя часто оценивают не потому, что ты собой представляешь, а потому, что ты имеешь.

Темпоральность учебного процесса для аспирантов следует рассматривать с точки зрения рассмотрения личности аспиранта как учёного. В этом сообщении нами такая задача не ставилась.

Выводы. Темпоральность легко контролировать учащимся и преподавателям. Для этого при необходимости человек сравнивает субъективное представление времени с показаниями часов. Если время тянется, то показания часов отстают от же-

лаемого внутреннего значения времени и наоборот. После такого сравнения следует сделать выводы и скорректировать свои действия в учебном процессе.

Могут иметь два направления практического приложения. Во-первых, можно очертить круг способных перспективных молодых людей и именно на нем сосредоточить свои педагогические и научные усилия. Во-вторых, можно попытаться снизить влияние факторов, сдерживающих развитие творческой личности, и, наоборот, культивировать факторы, благоприятствующие такому развитию.

Список литературы:

1. Аллавердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. Учебное пособие. -- М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 312 с.
2. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудихина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (Часть 2). – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2004. – 146 с.
3. W- D. Webler Kriterien für gute akademische Lthre, Heft 2/91. Mai 1991, IZH D. Universitat Biel-feld. Критерии качества учебного процесса (Реферат). Перевод С.Б. Бенедиктова.
4. Шайдуров А. А. Критерии оценки качества образовательного процесса /А. А. Шайдуров // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции (11 – 12 апреля 2006 г. , г. Екатеринбург) в 3 ч. Ч.3 / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Урал. отд-ние Рос. акад. образования – Екатеринбург: РГППУ, 2006. – С. 108 – 113
5. Денисова Т. Н. Образ времени у педагогов с эмоциональным выгоранием/ Т. Н. Денисова//Сорник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012». – Выпуск 4. Том 21. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – ЦИТ 412-0861. С. 49-55.

Kurilenko E. E.

*Master's student of the Department of psychology,
National Research University "Higher School of Economics"*

EXISTENTIAL PROBLEMS IN PSYCHOTHERAPY IN THE WORKS OF V. FRANKL AND C. JASPERS

Куриленко Екатерина Евгеньевна

*Магистрант департамента психологии,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»*

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТАХ В. ФРАНКЛА И К. ЯСПЕРСА

Summary: The article is devoted to existential situations revealed in the works of Victor Frankl and Carl Jaspers. A comparative analysis of the "tragic triad" and "border situations" is carried out. The main ways of working with clients experiencing suffering in existential psychology are considered. Key words: existential philosophy, existential philosophy, suffering, tragic triad, borderline situations.

Аннотация. Статья посвящена экзистенциальным ситуациям, раскрывающимся в работах Виктора Франкла и Карла Ясперса. Проведён сравнительный анализ "трагической триады" и "пограничных ситуаций". Рассмотрены основные способы работы с клиентами, переживающими страдание в экзистенциальной психологии. Ключевые слова: экзистенциальная психология, экзистенциальная философия, страдание, трагическая триада, пограничные ситуации.

Постановка проблемы и анализ последних исследований. Человеческое существование наполнено тяжёлыми переживаниями, сопровождающими человека на определённых этапах жизни. Избавление от подобных страданий трудоёмкий процесс, а игнорирование или вытеснение в итоге может привести к ещё более тяжёлым последствиям, отражающимся на психическом состоянии человека.

Из-за наполненности человеческой жизни страданиями экзистенциальные философы, психологи и психотерапевты обращаются к смыслу, как к тому, что способствует выдерживанию и принятию своих негативных переживаний.

Стремление к смыслу заставляет человека справляться с проблемами, решать повседневные задачи, позволяет жить так, насколько это возможно. Это то, что даёт возможность выдерживать любые жизненные условия, при любых обстоятельствах, будь они положительные или отрицательные. Экзистенциальные психологи говорят, что какой бы невыносимой не была бы жизненная ситуация, будь то конфликтный выбор или отчаяние, она может быть преобразована в нечто позитивное. Такая ситуация способна привести к какому-то достижению в жизни, если рассматривать с адекватной установкой и верной позицией по отношению к ней.

Экзистенциальные проблемы в жизни человека занимают важное место, как и в психотерапии, так и в медицине всё чаще встречаются страдания из экзистенциальной сферы. Большинство исследований последних годов, направлены на психотерапевтическую поддержку людей переживающих сильные страдания в связи с болезнью, потерей близких или повседневности [5;15]. Для первых двух оснований причина ясна и работа психотера-

певтов и психологов направлена по определённому руслу, но страдания, возникшие из повседневной жизни, приводят в замешательство работников психологической сферы. Особенный взгляд на данные проблемы можно найти в трудах философов и психотерапевтов экзистенциального направления [13; 14]. В нашей статье мы сравним взгляды на страдания человека в трудах Карла Ясперса и Виктора Франкла.

Цели:

- сравнение и анализ работ Виктора Франкла и Карла Ясперса, направленных на переживание человеком предельных ситуаций;
- рассмотрение и понимания проблемы страдания в человеческой жизни;
- разбор психотерапевтической помощи при переживании пограничных ситуаций или трагической триады.

Пограничные ситуации и трагическая триада

Карл Ясперс в ранней своей работе «Психология мировоззрений» [12] и во втором томе труда по философии «Просветление экзистенции» [11] представляет и описывает впервые понятие «пограничные ситуации». Это моменты, сопровождающиеся переживаниями страха, вины или острой тревоги, в которых человеческий разум противостоит патологической ограниченности своего существования, и позволяет себе отказаться от своей ограниченности, и таким образом войти в новое царство самосознания.

Карл Ясперс выделяет отдельные пограничные ситуации, такие как смерть, страдание, вина, борьба и зависимость от случайностей. Правильное переживание и преодоление этих ситуаций даёт базовую возможность осознать смысл жизни. Они «просвещают парадоксальную структуру Бытия и призывают к тому, что было названо экзи-

стенциальным поворотом вверх, т. е. к достижению более высокого уровня самосознания и глубины чувства в случае освоения предельной ситуации» [13].

В. Франкл называет подобные ситуации «трагической триадой» и включает три экзистенциальных факта жизни, как конечностей человеческого существования - страдание, смерть и вину.

Франкл и Ясперс очень близки в своих идеях касательно подлинного существования человека через преодоление конечных экзистенциальных фактов существования. Франкл говорит о мужестве перед страданиями, а Ясперс о том, что смерть, боль, вину и др. нужно проживать с открытыми глазами.

Предельные ситуации (пограничные ситуации и трагическая триада) представляются обоими учёными как вызов для исполнения экзистенции. Они также являются фундаментальными условиями жизни и не зависят от каких-либо причин вызванных человеком. Ни одно несчастье не приносит смысла, но отношение к этому несчастью может придать смысл (Франкл).

Смерть в трагической триаде и пограничных ситуациях

Разбор понимания ситуации смерти приводит к тому, что пути преодоления состояния у авторов различаются: Франкл видит осмысление подобной ситуации через категории ценностей, а у Ясперса постижение самого страха смерти приводит к появлению истинной экзистенции.

Франкл выделяет три категории ценностей, которые могут сделать жизнь человека осмысленной, это ценности творчества, ценности переживания и ценности позиции. Первые воплощаются в самой деятельности, если она добросовестна, вторые воплощаются в восприятии мира, его красоты или искусства и третьи появляются, если человеческая жизнь наполнена ограничениями. И именно третьи ценности позиции в страдании человека позволяют ему принять эти страдания, принять приближение смерти или какое-либо ограничение жизни.

По Ясперсу, само существование даёт возможность прочувствовать и постичь «ничто», скрывающееся в самой смерти и благодаря ей и проявляется истинная экзистенция. Из данной экзистенции страх о несуществовании достигает страха за существование и спокойствие о приближающемся конце. «Перед лицом смерти жизнь становится глубже, экзистенция получает большую достоверность самой себя» [2, С.174]. То самое существование с истинной экзистенцией даёт возможность принимать решение.

По Ясперсу в сознании не существует смерти, и говорить о ней и переживать её не возможно. Франкл говорит, что с помощью смерти можно постигнуть истинный смысл жизни, который сохраняется до конца.

Таким образом, конечность человеческого существования остаётся для обоих авторов призывом о жизни, полной ответственности, о жизни,

полной личных решений, принятых тем же самым человеком, который проектирует свою собственную жизнь.

Переживание страдания и вины как предельной ситуации

По Франклу никакая боль не может дать человеку смысл, но отношение к ней может придать смысл боли. Для Ясперса имеет смысл тот факт, что страдание является частью человеческого существования, и только принимая предельные ситуации, человек делает возможным существование реальной экзистенции [7]. Ясперс относит подобные переживания к «предпоследним чувствам», то есть предельный смысл страданий не может быть найден и понят, как и трансценденция он остаётся необъективным [6]. Франкл же говорит о том, что смысл страданий можно найти за пределами смысла.

По Ясперсу любое событие в жизни и человеческое действие по отношению к этому событию влекут за собой последствия, принятие решений которых он не совершал, но чувствует себя виноватым по отношению к ним. Если он будет расплачиваться за подобное страданиями, болью и тягостным трудом всё равно будет виновным.

В пограничной ситуации вины остаётся только принять осознанно своё решение и оставаться ответственным перед каждым своим действием и быть готовым принять на себя вину. Отказавшись принимать вину человек отменяет возможность экзистирования «... я есмь я сам, однако как виновный» [1, С.206].

В трагической триаде В. Франкла [4; 5; 8] человек является виновным в связи с какими-то жизненными обстоятельствами и также, не имея причины для вины или в случае фактов независимых от него. Вина может быть направлена к самому себе, к окружающему миру и на отношения с другими людьми.

Итак, главным свойством личности, находящейся в подобном переживании является ответственность. Ответственный выбор, сделанный в тот или иной момент ситуации, влечёт за собой признание и раскаяние, что способствует принятию вины из-за неизбежности возвратности жизни и тем самым нахождению соответствующего смысла.

Зависимость от случайностей и борьба по К. Ясперсу

В труде «Психология мировоззрений» К. Ясперса встречается пограничная ситуация – зависимость от случайностей. Случайность описывается, как предельная ситуация в которой весь мир и вся реальность воспринимается как выборка из бесконечного. [12]

Конкретный контекст может быть необходим, но принцип выбора всегда остаётся непредвиденным. Затруднение заключается в необходимости понимать мир как необходимый и последовательный, в то же время мир показывает себя как случайный, хаотичный и, следовательно, невозможный для понимания со всех сторон. Обе стороны

мира ограничены друг другом и в то же время зависят друг от друга – несогласованность этого мира, в одно время может быть только мыслью в поиске согласованности.

Борьба же сопровождает всю человеческую жизнь. Её не избежать, так как все действующие силы выступают за что-то и сталкиваются с каким-то сопротивлением. Если мы встанем на сторону какой-то одной ситуации, нам не избежать столкновения с противоположной. Борьба становится экзистенциальной пограничной ситуацией, когда она понимается с точки зрения первого лица, из которого «я» понимает, что нужно бороться за что-то, хотя «я» не имеет абсолютных аргументов для этого чего-то. В подобной ситуации человек осознаёт, что борьба должна вестись, даже если есть основание к принятию какой-то одной точки зрения, она никогда не будет абсолютной, и поэтому будет требовать борьбы.

Пути преодоления предельных ситуаций в психотерапии

Во многих работах, посвящённых психотерапии, говорится о том, что человек переживая предельную ситуацию, находится в состоянии похожем на состояние травмы. В данном случае травма не может быть объяснена, принята, символизирована и интегрирована в смысловой контекст. Клиент не реагирует на происходящее, он переполнен ситуацией и в связи с этим впадает в эмоциональный паралич, шок или ступор. И за травмой следуют долгосрочные последствия не только из-за непредвиденной угрозы, но и из-за нарушения имплицитных представлений человека о продолжительности состояния сохранности жизни.

Предельные ситуации меняют жизнь человека, нарушают его покой, стабильность и меняют представление о мире, как небезопасном. И какими бы, тяжёлым не было перенесение подобных чувств из них есть возможность выйти и наполнить своё существование. Ясперс и Франкл говорят, что благодаря жизненным трудностям человек приходит к своей исполненности, к смыслу жизни, к экзистенциальности.

Ясперс предлагает для работы с такими ситуациями раскрывать человеческие базовые ситуации и находить возможность «захватить экзистенцию», через стабильность, мужество и способность к разрешению. В «пограничных ситуациях» человеку необходимо повернуться к своей свободе и через подобное освобождение найти свою экзистенцию.

Чтобы принимать пограничные ситуации надо переживать страдание, как что-то окончательное и воспринимать невозможность избежать этого, бороться с состоянием добросовестно и требуя от себя предельного напряжения, используя все рациональные и эмпирически целесообразные средства.

Также автором предлагаются моральные установки, позволяющие подлинно направить человека переживающего смерть: мужество без самообмана; глубокое спокойствие, несмотря на не-

различимую боль; переживание мира в осознании окончательности смерти; спокойное принятие; спокойствие, терпение и достоинство.

По Франклу [5], важным является, напоминовение человеку о ценностях, которые ещё Шелер назвал как «ситуативные ценности», не зависящих от «вечных ценностей» - общечеловеческих, имеющих смысл и значение для всех. Ситуативные ценности скрыты и ожидают того времени, той возможности для реализации их человеком. И в том случае, если возможность упущена, она исчезает навсегда, как нереализованная.

Логотерапия предлагает несколько способов, как помочь человеку найти смысл страдания: терпеливое сопровождение, уважение, желание и умение выслушать.

Человек свободен и тем самым способен самоотстраняться, как и отделяться от мира. Или занять правильную позицию по отношению к самому себе и к миру и тем самым подняться над своим психологическим состоянием и повысить свою духовность.

Следуя положениям В.Франкла и К. Ясперса, психотерапия может помочь человеку, если направит его на освоение активной жизненной позиции, переведёт его в «активно-действенное» состояние из «страдающего».

Сабина К. Герберт из текстов Ясперса выделяет основные моменты для развития полезных терапевтических отношений, выводя психотерапию на уровень интерсубъективности. Такая психотерапия понимает психический опыт клиента изнутри, рассматривает клиента от фактов ко всему человеку и обратно (круговое рассмотрение), выстраивает отношения эмпатической коммуникации, тем самым повышая свободу человека. [13]

Но всё же, у авторов разные взгляды на психотерапию, так как Франкл больше ориентирован на практику, то есть на применение экзистенциально-антропологической мысли в повседневной жизни. Ну а Ясперс остаётся философом, который избегает любых попыток определить человеческое существование, которое для него всегда остаётся возможным существованием и не может быть объективизированно. Тем не менее, Франкл откровенно стремился объединить философские знания и терапевтическую практику.

Таким образом, в связи со сложностью выхода из предельных ситуаций, на психотерапевте лежит важная задача. Она должна включать в себя приобретение компетенции, которая может помочь пациенту осознать экзистенциальные последствия своего состояния. И, тем самым, понять их не только как вызванное самим собой несчастье, но и как выражение человеческого существования в целом, в котором мы все участвуем и через которое мы все страдаем. Эта поддержка может пробудить в нем силы вынести ситуацию и справиться с ней.

Выводы

Сравнение и анализ «пограничных ситуаций» К. Ясперса и «трагической триады» В. Франкла

показали, что их идеи во многом совпадают и служат одной цели, но в то же время имеют разный взгляд на некоторые аспекты предельных ситуаций.

Оба автора радикально понимают и объясняют трагическую триаду и пограничные ситуации. То, что Франкл называет «трагическим оптимизмом», Ясперс называет одним из многих заблуждений, которые не дают человеку полноценно переживать предельные ситуации.

Франкл принимает невозможность избежать трагической триады и тем самым ставит человека перед страданиями. Ясперс упрекает человека, который хочет дать простые ответы на пограничные ситуации и ищет немедленное решение. Вместо этого он видит силу и способность человека в решении проблемы, с которой он сталкивается при смерти, а также в решении найти подтверждение в своём собственном существовании. «Только через столкновение и принятие произойдёт осознание возможного существования в рамках реального существования [12]». Отсюда принципиальное отличие экзистенциалистских воззрений Франкла, которое всегда ориентированно на всеобщее использование в терапевтической практике от Ясперской концепции очищения бытия, которая актуализируется в мысли, стремящейся объяснить индивидуальное Бытие.

Несмотря на различие взглядов на некоторые вещи они остаются схожими в отношениях к человеку, что и важно для психотерапии. По мнению Франкла и Ясперса, психотерапевтическое консультирование должно руководствоваться одной целью: помочь человеку быть склонным к саморефлексии, взять на себя ответственность и быть свободным по отношению к себе, к другим и по отношению к миру.

Список литературы:

1. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции / К. Ясперс // перевод. А.К. Судакова. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 448 с.
2. Философия. Книга первая. Философское ориентирование в мире / К. Ясперс // пер. А.К. Су-

дакова. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 384 с.

3. Франкл В. Доктор и душа/ Пер. с англ., предисл. А. А. Бореев, перевод— СПб.: Ювента, 1997 – 286 с.

4. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. — 368с

5. Boston, P., Bruce, A., & Schreiber, R. Review Article: Existential Suffering in the Palliative Care Setting: An Integrated Literature Review. *Journal of Pain and Symptom Management* - 2011, 41 – pp. 604–618

6. Fintz AS. Die Kunst der Beratung. Jaspers' Philosophie in Sinn-orientierter Beratung, Bielefeld: Edition Sirius - 2006

7. Frankl VE. Logoterapia. *Medicina dell'anima*. Fizzotti E. eds. Milano: Gribaudo - 2001

8. Frankl V. The Unconscious God. N.Y.: Washington Square Press - 1975 - 161p.

9. Husserl E: Erfahrung und Urteil. Hg. v. Ludwig Landgrebe, ed 6. Hamburg, Meiner - 1985

10. Jaspers K: Philosophie II, Existenzerhellung, vierte Auflage. Berlin, Springer -1973.

11. Jaspers K: Psychologie der Weltanschauungen, dritte Auflage. Berlin, Springer -1925

12. Mundt, Christoph, Thiemo Breyer, and Thomas Fuchs. Karl Jaspers' Philosophy and Psychopathology. New York, NY: Springer - 2014 - 171 p.

13. Ratner, J. Rollo May and the Search for Being: Implications of May's Thought for Contemporary Existential-Humanistic Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology* - 2019, 59(2) – 252 p.

14. Salamun K. Karl Jaspers' Conceptions of the Meaning of Life // *Existenz: An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts* - Volume 1 - 2006

15. Temple, M., T. L. Gall. "Working Through Existential Anxiety Toward Authenticity: A Spiritual Journey of Meaning Making." // *Journal of Humanistic Psychology* - Vol. 58, no. 2, 2018 - pp. 168–193

#3 (43), 2019 część 7

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#3 (43), 2019 part 7

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland.

The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>