



Зайцева С.Е., Доценко Ю.В., Мороз М.А., Воропаева Т.С. Новикова А.А. и др.

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА,
ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОИЗВОДСТВО И
ТРАНСПОРТ:
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ
ФИЛОСОФИЯ
ЛИТЕРАТУРА И ЛИНГВИСТИКА**

ВХОДИТ В РИНЦ SCIENCE INDEX
INDEXCOPERNICUS

присвоен DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0

МОНОГРАФИЯ

УДК 001.895
ББК 94
И 57

Авторский коллектив:

Воропаева Т.С. (10), Гупаловська В.А. (3), Давыденко О.Н. (7), Доценко Ю.В. (4),
Думанская В.В. (4), Зайцева С.Е. (1), Звіряка О.М. (9), Касьян А.В. (8),
Ларін Д.І. (3), Мироник Е.В. (7), Мороз М.А. (5), Новикова А.А. (11),
Руденко А.М. (9), Сидорова Н.В. (4), Хазратова Ф.В. (6),
Цись Д.І. (8)

Рецензенты:

Вировой Валерий Николаевич, зав. кафедры производства строительных изделий и конструкций, д.т.н., профессор, Одесская государственная академия строительства и архитектуры (4)

И 57 **Инновационная наука, образование, производство и транспорт: Юриспруденция, образование и воспитание, физическое воспитание и спорт, философия, литература и лингвистика : монография / [авт.кол. : Зайцева С.Е., Доценко Ю.В., Мороз М.А., Воропаева Т.С. Новикова А.А. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – 172 с. : ил., табл. – (Серия «Инновационная наука, образование, производство и транспорт» ; №1). ISBN 978-617-7414-52-9**

Монография содержит научные исследования авторов в области юриспруденции, образовании и воспитании, физического воспитания и спорта, философии, литературы и лингвистики. Может быть полезна для юристов, педагогов, руководителей, а также преподавателей, соискателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 001.895
ББК 94
DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0

© Коллектив авторов, научные тексты, 2018
© Куприенко С.В., оформление, 2018
© Институт морехозяйства и предпринимательства, оформление, 2018

ISBN 978-617-7414-52-9



Монографія підготовлена авторським колективом:

1. *Воропаєва Тат'яна Сергіївна*, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент - Глава 10
2. *Гупаловська Вікторія Анатоліївна*, Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова, кафедра ортопедагогіки, ортопсихології, докторант, доцент - Глава 3
3. *Давыденко Оксана Николаевна*, Буковинська державна медична академія, кандидат медичних наук, доцент - Глава 7 (в соавторстве)
4. *Доценко Юлия Валерьевна*, Одеська державна академія будівництва і архітектури, кандидат технічних наук, - Глава 4 (в соавторстве)
5. *Думанская Вероника Валентиновна*, Одеська державна академія будівництва і архітектури, кандидат технічних наук, - Глава 4 (в соавторстве)
6. *Зайцева Серафима Евгеньевна*, Московський університет МВД Росії ім. В.Я. Кикотя, кафедра іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент - Глава 1
7. *Звіряка Олександр Миколайович*, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, завідувач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії; канд. наук з фіз. виховання та спорту, доцент - Глава 9 (в соавторстве)
8. *Касьян Анатолій Васильович*, Глухівський державний педагогічний університет ім. С.М.Сергєєва-Ценського, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, кафедра безпеки життєдіяльності, фізичного виховання та здоров'я людини, - Глава 8 (в соавторстве)
9. *Ларін Дмитро Ігорович*, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра загальної психології факультету психології, аспірант, - Глава 3
10. *Мироник Елена Владимировна*, Буковинська державна медична академія, кандидат медичних наук, доцент - Глава 7 (в соавторстве)
11. *Мороз Майя Александровна*, Житомирський державний університет ім.Івана Франка, Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського, кандидат педагогічних наук, - Глава 5
12. *Новикова Альбина Алексеевна*, Дальневосточный Федеральный университет (филиал в г. Уссурийске), кафедра російської мови, літератури і методики викладання, кандидат філологічних наук, доцент - Глава 11



13. Руденко Анна Миколаївна, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії, ст. преп - Глава 9 (в соавторстве)

14. Сидорова Наталия Валерьевна, Одеська державна академія будівництва і архітектури, кандидат технических наук, доцент - Глава 4 (в соавторстве)

15. Хазратова Фируза Вакильевна, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет", кандидат педагогических наук, - Глава 6

16. Цись Дмитро Іванович, Глухівський державний педагогічний університет ім. С.М.Сергєєва-Ценського, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, кафедра безпеки життєдіяльності, фізичного виховання та здоров'я людини, ст. преп - Глава 8 (в соавторстве)



Содержание

ГЛАВА 1. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-032

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	8
Введение.....	8
1.1. Обзор и анализ методик формирования коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей.....	8
1.2. Организация экспериментальной работы по исследованию формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов.....	25
1.3. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих юристов в процессе обучения иностранному языку	47
Выводы	54

ГЛАВА 2. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-002

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ «ОТКРЫТОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА» В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В УКРАИНЕ.....	56
Введение.....	56
2.1. Теоретико-методологические основы исследования периода «Открытого психологического кризиса» в психологии начала 20-го века. (1910-1930) гг.....	61
2.2. Методология исследования периода «Открытого психологического кризиса» и его влияние на создание современной психологической науки в Украине	66
2.3. Историко-психологическое исследование «Открытого психологического кризиса» в развитии современной психологической науки в Украине.....	69
Выводы	72

ГЛАВА 3. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-036

СЕКСУАЛЬНЫЙ СЦЕНАРИЙ В КОНТЕКСТЕ АДАПТИВНОСТИ ЛИЦА	74
---	-----------

ГЛАВА 4. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-033

РОЛЬ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ.....	85
Введение.....	85
4.1. Проблемы и пути их решения при изучении графических дисциплин	85



4.2. Методы формирования графической грамотности	88
4.3. Современные аспекты преподавания графических дисциплин на английском языке	91
Выводы	97

ГЛАВА 5. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-024

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	98
Введение.....	98
5.1. Теоретический анализ методологических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки	99
Выводы	107

ГЛАВА 6. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-039

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	108
Введение.....	108
6.1. Методологические предпосылки формирования теории и понятия «Культурно-просветительской деятельности».....	108
6.2. Предмет, значение, цель и задачи культурно-просветительской деятельности	111
6.3. Функции культурно-просветительской деятельности	112
Выводы	115

ГЛАВА 7. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-012

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ	116
Введение.....	116
7.1. Формирование ощущений, восприятий и внимания студентов- медиков.....	117
7.2. Профессиональное формирование памяти, представлений и воображения студентов-медиков.....	118
7.3. Формирование профессионального мышления и речи студентов-медиков	120
Выводы	122

ГЛАВА 8. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-035

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	123
Введение.....	123



8.1. Изучение сущности и основных теоретико-методических положений технической подготовки юных футболистов.....	124
8.2. Особенности соревновательной деятельности юных футболистов..	129
Выводы	133

ГЛАВА 9. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-019

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДИСПЛАЗИИ ТАЗОБЕДРЕННЫХ СУСТАВОВ.....	134
Введение.....	134
9.1. Причинно-следственные механизмы дисплазии тазобедренных суставов у детей дошкольного возраста	134
9.2. Физическая реабилитация в комплексном лечении детей с последствиями дисплазии тазобедренных суставов в условиях дошкольных учебных заведений	136
Выводы	139

ГЛАВА 10. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-003

ПОСТКОЛОНИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ЗАВИСИМОГО РАЗВИТИЯ: УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ.....	140
Введение.....	140
10.1. Истоки постколониального дискурса	141
10.2. Становление идеи зависимого развития колонизированных народов	142
10.3. Разработка теории зависимого развития	143
10.4. Трансдисциплинарное осмысление украинской постколониальной реальности.....	146
Выводы	147

ГЛАВА 11. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-037

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМЫ «БУРСА – ШКОЛА» В СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕСТИ И.Н. ПОТАПЕНКО «ДО И ПОСЛЕ»	149
Введение.....	149
11.1. Творческое самоопределение И.Н. Потапенко как писателя-беллетриста	149
11.2. Духовно-нравственные искания И.Н. Потапенко в конце XIX века	151
11.3. Своеобразие сюжетно-композиционной структуры повести И.Н. Потапенко «До и после»	154
Выводы	156

Литература.....	158
------------------------	------------



ГЛАВА 1. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-032
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение

В педагогике накоплено достаточно опыта для решения научных и практических задач, связанных с проблемой формирования основ профессиональной направленности студента. В научной литературе профессиональную направленность рассматривают как ведущее свойство личности, в которую входит вся система побуждений к жизни и деятельности, определяющая избирательность отношений, позиций и активности в профессиональной деятельности.

Проблема профессионально-ориентированного общения рассматривается в работах многих ученых и практиков, таких как С.Ф. Шатилов, М.Е. Дуранов, О.Ю. Искандарова, Л.В. Коломиец, Л.В. Макар, А.Л. Мирзоян, Н.И. Прокопьева, В.А. Сырецкая и др.

В свою очередь, проблема обучения иностранному языку на основе принципов профессионально-ориентированного общения тесно связана с вопросами мотивации. Такие исследователи как А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Е.Н. Краснянская, В.А. Сырецкая, О.А. Артемьева, А.Г. Здравомыслов и др. рассматривали в своих работах мотивационные особенности коммуникативной познавательной деятельности студентов. На основании анализа их работ можно сделать вывод, что студенты не могут в полной мере реализовать свои возможности в овладении иностранным языком из-за низкой мотивации к его изучению.

И.Л. Бим считает, что коммуникативно-ориентированный подход является сегодня методическим стандартом, а творчество обучающихся является одним из самых характерных признаков коммуникативно-ориентированного подхода. Именно творческие задания, а не воспроизведение заранее заученных диалогов является сегодня признаком современности [1]. Творческий элемент коммуникативного подхода позволяет организовать в учебном процессе применение иностранного языка в продуктивной деятельности, включая общение, сферу обслуживания, бизнес, менеджмент, юриспруденцию, занятие искусством, самообразование.

1.1. Обзор и анализ методик формирования коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей

Одним из основных требований современной программы по иностранным языкам для неязыковых вузов является реализация коммуникативного метода



обучения. Целью обучения иностранному языку становится не только профессионально-ориентированное обучение четырем взаимосвязанным видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) на иностранном языке, но и владение иностранным языком для выражения своих мыслей средствами иностранного языка. Методика преподавания иностранного языка изучает пути, которые ведут к овладению языком, учитывает форму и содержание языковых явлений, а также их функции, в первую очередь коммуникативную, и стремится научить обучающихся обмениваться информацией на изучаемом языке, участвовать в языковом общении. Под обучением общению на иностранном языке понимается обучение речевой деятельности, которая включает все проявления речевого поведения носителя языка [2].

В настоящем исследовании делается акцент на тот факт, что конечной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является наряду с чтением литературы по специальности, умение выступать с сообщением, участвовать в беседе, обсуждать прочитанное. Кроме того, будущий юрист должен иметь коммуникативные профессиональные иноязычные умения – это те характеристики, которые необходимы для организации общения и информационного взаимодействия, например, с зарубежными специалистами [3]. При этом основным средством такого взаимодействия является естественный язык, который обладает информационными и коммуникативными свойствами. Под языком понимается форма коммуникации людей в специфическом социальном контексте [4]. При этом языковая информация представляет собой самое надежное и совершенное социальное средство коммуникации и приобретения информации, которое служит обмену мыслями и чувствами и выражает при этом содержание общественных отношений. Следовательно, усиление коммуникативной направленности – один из наиболее важных резервов повышения эффективности обучения иностранному языку студентов юридических специальностей.

Так, преподаватели-практики Е.Н. Краснянская, Г.А. Китайгородская, И.В. Долгушина, З.П. Кротова, И.Ф. Стронин и др. справедливо считают, что «... именно активные методы ... предполагают создание такой модели обучения, которая способствует взаимодействию процесса обучения и развития личности обучаемого». При этом активизация познавательной деятельности достигается не отдельными приемами и способами, не активностью отдельных личностей, а превращением в активнодействующее лицо всего учебного коллектива [5].

Психологи и педагоги характеризуют активность обучаемого в учебном процессе как «напряжение умственных сил» или «проявление инициативы, интереса» [6], как «способность изменять окружающую действительность». Чтобы достичь творческого уровня познавательной активности, преподаватель должен специально создавать определенные условия для активизации



познавательной деятельности и использовать такую систему средств и приемов, реализация которых обеспечила бы активизацию обучения. К числу таких приемов относятся, например, использование в процессе обучения ситуаций и системы профессионально-ориентированных ролевых игр [7].

Сущность коммуникативной концепции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, и в том числе юридической направленности, заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно решает коммуникативные задачи средствами иностранного языка в процессе моделирования ситуаций профессионального общения или в процессе поиска решений при чтении научной литературы. При этом опора делается на способ организации обучения с помощью активных методов и выработки мотивации на формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущего юриста.

А.А. Леонтьев отмечает, что обучение иностранному языку есть обучение творческому процессу создания порой уникальных комбинаций единиц речи. Это означает, что этот процесс не может быть полностью алгоритмизирован, поскольку невозможно дать алгоритмы порождения бесчисленного множества вероятных комбинаций речевых единиц. Однако овладение иноязычной речью можно понимать, как приобретение способности выступать в свойственной человеку социально-коммуникативной позиции, но в иноязычном коде [8]. В соответствии с этим общение на изучаемом языке является необходимой составляющей процесса обучения, будучи одновременно целью этого обучения, основным средством и условием его достижения. Следовательно, наряду с постоянным учетом роли языка как средства выражения мысли, формирования мышления, накопления человеческого опыта, большое внимание при обучении устной иноязычной речи необходимо уделять и ее коммуникативной природе. А процесс развития иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности нельзя рассматривать в отрыве от формирования коммуникативных умений и способностей общения, которые формируются в процессе коммуникативного подхода в обучении.

В свою очередь коммуникативный подход определяется Дэвидом Филипсом как «попытка избежать формальных (или традиционных) подходов, состоящих из грамматики и переводов, и перейти к подходам, при которых студент употребляет язык как средство общения» [9].

Е.И. Пассов сформулировал принципы коммуникативного обучения общению, которые, вероятно, дают наиболее полное представление о коммуникативном подходе:

1. Принцип речемыслительной активности. «Мышление начинается с проблемы. Начальным моментом мышления является проблемная ситуация, которой и определяется вовлечение личности в мыслительный процесс» [10].



Таким образом, согласно принципу речемыслительной активности содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность;

2. Принцип индивидуализации. «Обучение иностранному языку, - пишет Г.В. Рогова, - пожалуй, в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода» [11]. Общение всегда индивидуально, всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека: индивидуальными, субъектными и личностными.

3. Принцип функциональности весьма многоаспектен и определяет в системе обучения общения очень многое. Прежде всего, он предписывает функциональный отбор и организацию речевых средств. Функциональность заключается, наконец, в том, что каждый вид речевой деятельности усваивается на основе упражнений в данном виде деятельности при их тесном взаимодействии.

4. Принцип ситуативности предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. Ситуация в коммуникативном обучении обеспечивает презентацию речевого материала, формирование речевых навыков, способных к переносу; развитие таких качеств, как целенаправленность, динамичность, продуктивность, является основой организации речевых единиц.

5. Принцип новизны также охватывает весь учебный процесс, а его реализация чрезвычайно важна для успешности коммуникативного обучения. Будучи воплощенным, принцип новизны обеспечивает поддержание интереса к учению, формирование речевых навыков, способных к переносу, развитие продуктивности и динамичности речевого умения, развитие коммуникативной функции мышления [12].

Из рассмотренных пяти принципов обучения коммуникативному общению можно сделать вывод, что коммуникативный подход позволяет наглядно представить систему иноязычной коммуникации (источник, ситуация, канал связи, обратная связь). При этом коммуникация – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Б.Г. Ананьев впервые в развернутой форме показал насколько важно учитывать категорию общения среди других детерминант, определяющих проявление и развитие психики человека. Выделяя общение, автор подчеркивает, что «поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое с людьми в различных социальных структурах» [13]. Общение по Б.Г. Ананьеву – столь же социально, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так



неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальном проявлении и механизмом которого является речь.

По мнению Н.И. Формановской, для того, чтобы возникло речевое общение, необходим ряд условий, поиском которых в данное время заняты многие ученые, и прежде всего, этим озабочены преподаватели иностранных языков потому, что для успешного овладения речью должна моделироваться речевая ситуация, которая складывается из элементов: кто – кому – о чем – где

– когда – почему – зачем. Всякое речевое взаимодействие обусловлено и организовано как минимум названными элементами – внешними условиями общения и внутренними реакциями общающихся, комплекс которых в конечном итоге находит отражение в той или иной фазе [14].

Обращаясь к теме иноязычного общения, следует отметить, что для того, чтобы осуществить мотивацию речевого общения при обучении иноязычной культуре, необходимо с первых же занятий дать учащимся возможность поддерживать общение.

В систему коммуникативной подготовленности юриста входят также навыки, умения и знания, необходимые для организации и контроля процессов межличностной коммуникации (умение активно слушать, умение аргументировать, умение прогнозировать поведение партнера, овладение правилами приличия и этикета). Речевые умения, которые играют одну из главных ролей в профессиональной деятельности юриста, связаны с говорением и аудированием и состоят из: умения вступать в общение, поддерживать и завершать его, проводить свою стратегическую линию и учитывать компоненты ситуации общения, а также из умения прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника.

Коммуникативная обстановка в процессе управляемого общения создается поведением участников общения, в том числе и преподавателя. При этом нужно учитывать, что коммуникативное поведение обучающихся заключается в адресованности речи и ее адекватном восприятии. Кроме того, для достижения эффективности коммуникации важно межличностное восприятие и целостное отражение внешнего облика и поведения другого человека, его понимание и оценка [15].

В реальной коммуникации все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) взаимосвязаны: говорение адресовано тому, кто воспринимает информацию, чтение и аудирование предполагает говорение и письменную речь и т.п. Между тем, каждый вид речевой деятельности должен усваиваться за счет упражнений в этом виде речевой деятельности. Упражнения в устной речи, в говорении, это упражнения в общении на языке, которое может быть и совершенно естественным и до определенной степени условным. Можно сказать, что при «говорении» включается мотивационный



уровень речевого механизма.

Остановливаясь на мотивационных особенностях коммуникативной познавательной деятельности студентов, зарубежные исследователи отмечают, что «студенты во многих университетах не только в нашей стране, но и за рубежом не могут в полной мере реализовать свои возможности в овладении иностранным языком из-за его низкой мотивации изучения. В некоторой мере это связано и с положением в преподавании иностранного языка в системе образования страны, а также с контекстом в преподавании языка» [16].

Следующей трудностью является формирование групп изучающих иностранный язык не на основании степени владения иностранным языком. В результате чего сильные в языковом отношении студенты становятся менее мотивированными, так как преподаватель вынужден ориентироваться на слабых в языковом отношении студентов, которые в свою очередь стесняются своих низких знаний.

3. Дорни отмечает, что практика формирования групп по изучению иностранного языка в соответствии с годом обучения, а не в соответствии с уровнем их достижения создает барьеры к росту мотивации, как для продвинутых студентов, так и для студентов с недостаточной языковой подготовкой.

В то же время М. Лонг и П. Потер пишут, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности методом групповой работы способствует выработке рациональных коммуникативных стратегий общения. Ди Пиетро отмечает, что повышается качество профессиональной иноязычной коммуникации за счет индивидуализации, глубины осмысления и благоприятного эмоционального климата [17].

Важно учитывать характер формирования групп студентов при изучении иностранного языка, поскольку группа – это социальное сообщество индивидуумов, приходящих в нее со своими представлениями и уровнями владения иностранным языком, собственным стилем его изучения, мотивацией и отношением к процессу обучения иностранного языка. Необходимо проводить постоянное диагностирование мотивации студента и активно формировать установки студентов на ценность иноязычного профессионального общения.

Таким образом, необходимы определенные стратегии для повышения мотивации студентов. Несмотря на многие факторы, которые мешают созданию положительной мотивации, существуют приемы, которые могут ее стимулировать, повышать интерес к изучению иностранного языка, уверенность в своих силах. В начале курса обучения следует познакомиться с индивидуальными особенностями студентов.

Кристофер Грин, ссылаясь на классификацию А. Маслоу, выделяет 3 уровня мотивации к изучению иностранного языка, которые находятся в



постоянном взаимодействии:

Голистический уровень. Личность, желающая реализовать свои потенциальные возможности, при этом побуждения эгоцентрические, культурно-лингвистические.

Культурно-лингвистический уровень. Для использования языка как средства общения в условиях иноязычной страны и приобщения к другой культуре. Побуждения: инструментальное и интегративное.

Когнитивно-лингвистический уровень. Определение: личность в формальных условиях изучения языка. Мотивы: успех в учебе ради поощрения и получения диплома, а также формальные познавательные потребности.

А. Маслоу рассматривает личность как изменяющийся организм, в котором отношение к иностранному языку у студента зависит от иерархии потребностей, от культурного уровня развития личности, а не только от способности обучаться.

Исходя из анализа западных исследований, можно выделить следующие факторы, влияющие на мотивацию к изучению иностранного языка: интерес к изучению иностранного языка; ориентация на личность; учет иерархической системы потребностей студентов; требования к качеству знаний; методы; стиль формирования групп; интерсоциальная стратегия общения; контекстное содержание преподавания иностранного языка; когнитивный аспект учения.

Из реализации коммуникативного подхода к построению системы обучения устной речи вытекают и основные методические принципы обучения, к числу которых следует отнести всесторонний учет социально-коммуникативной позиции дипломированного специалиста, моделирование на этой базе атласа типичных коммуникативных ситуаций обучения речи как коммуникативной деятельности, интенсивная речевая практика, поэтапность формирования речевых изменений и т.д. При этом главной задачей коммуникативно-ориентированной методики является обучение общению и речевой деятельности на иностранном языке. Под речевой деятельностью понимается активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения.

Это значит, что работа над всяким образцом речи должна разворачиваться на фоне условий общения.

Следовательно, одним из необходимых условий, способствующих формированию иноязычных коммуникативных умений юриста, является обучение на основе коммуникативных упражнений. Особо ценны в данном случае проблемно-коммуникативные упражнения, способствующие организации взаимодействия студентов в ходе их выполнения и развитию их самостоятельности. Ведущими должны быть содержательные аспекты обучения, дающие возможность использовать определенные речевые шаблоны, навыки и умения в различных видах речевой деятельности в моделируемых



ситуациях, приближенных к реалиям страны изучаемого языка. В этом случае ориентация на сферы интересов студента на уровне изучения иностранного языка при отборе предметного содержания обучения будет положительно влиять и на мотивационную сферу его личности.

Рассуждая о видах речевой деятельности на уроках иностранного языка (говорение, аудирование, чтение, письмо), следует отметить, что обучение им должно быть коммуникативно направленным. Все названные виды речевой деятельности должны быть представлены на занятиях по иностранному языку в специальных коммуникативных упражнениях (диалоги, монологи, написание делового и бытового письма, инсценировка ролевых ситуаций и др.). Учебные тексты также предполагают комплекс коммуникативных упражнений. Прежде всего, они должны носить аутентичный характер, т.е. это должны быть собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий.

Каждому этапу обучения должны соответствовать упражнения, стимулирующие коммуникативно-речевую деятельность студентов. С первого уровня усвоения языкового и речевого материала упражнения должны носить творческий характер с помощью специальных опор для построения собственных высказываний и понимания высказываний других. При помощи этих опор студент может акцентировать свое внимание на содержательной, а не на языковой стороне высказывания.

Все упражнения для устной речи могут классифицироваться по двум линиям в зависимости от: вида речевой деятельности (говорение – слушание); этапа становления сложного речевого умения говорить или слушать.

Сущность коммуникативных упражнений есть нерегулируемая, конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении коммуникативных и содержательных задач. На основе исследования процесса становления устноречевых умений В.Л. Скалкин выделяет следующие основные типы упражнений: респонсивные (вопросно-ответные, репликовые, условная беседа); ситуативные; репродуктивные; описательные; дискуссионные; композиционные; инициативные [18].

Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. В первом случае человек должен владеть двумя средствами общения – говорением и аудированием как видами речевой деятельности. Во втором случае необходимо владение письмом и чтением.

Рассматривая вопрос об обучении на основе общения принимается во внимание то, что виды речевой деятельности рассматриваются как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения [19].

Целью обучения иностранному языку является овладение речевой деятельностью. Следовательно, обучение иностранному языку есть обучение речевой деятельности на изучаемом языке. Каждый акт речевой деятельности является, как известно, действием по выражению некоторого содержания в



знаковой форме или по восприятию содержания знаковых выражений.

Речевое умение связано именно с «коммуникативным» уровнем мышления. В этом плане мыслительная сторона речевого умения заключается в том, чтобы осуществлять управление речевой деятельностью на основе моделей опыта, моделей чувств, моделей ситуаций и исходных результатов.

Следовательно, нужно развивать речевое умение в условиях решения коммуникативных задач речевого общения. При развитии речевого умения перед учащимся (говорящим) должна ставиться речемыслительная задача.

Кроме того, речевое упражнение должно быть связано с «мотивационной и операционной активностью» (термин П.Я. Гальперина).

К речевым упражнениям относится работа с речевыми образцами, ситуативные диалоги и диалоги с заменами, упражнения на проблемную и ролевую ситуации, условную беседу и комментирование. При таком обучении объем творческих форм работ увеличивается, что ведет к перемещению центра внимания обучаемых на неподготовленную речь и свободную беседу.

Под неподготовленной речью будем понимать спонтанную речевую деятельность, основанную на собственной речевой инициативе говорящего и на его способности к импровизации. Для успешного осуществления этого вида речевой деятельности необходимы следующие условия: высокая степень автоматизации всех стереотипных сторон речевой деятельности, достаточная осведомленность в области предмета разговора и достаточная лингвистическая обеспеченность, отсутствие чувства стеснения, неуверенности, робости и т.п. Неподготовленная речь является высшим этапом в овладении речью, по отношению к которому все остальные виды устной речевой деятельности являются вспомогательными. Учитывая, что будущий юрист в своей практической деятельности часто пользуется неподготовленной речью, нужно рассматривать этот вид речевой деятельности как основную цель в овладении устной речью, а также как важное средство обучения иностранному языку на всех этапах. Отметим, что наиболее эффективно владеет речью тот говорящий, который успешно достигает цели коммуникации оптимальными средствами с минимальными затратами времени и энергии [20].

Заметим, что успешность речевого общения зависит:

- от наличия желания вступить в контакт, то есть реализовать возникшее речевое намерение;
- от умения реализовать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимоотношение с другими людьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения, доказывать и аргументировать, выражать эмоциональное отношение к передаваемым фактам и т.д.;
- от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;



- от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения «вербальных процедур» - начинать/ продолжать/ завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т.д.

Три последних условия составляют умения соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [21].

Процесс формирования коммуникативной компетентности будущего юриста требует соответствующей направленности всего учебного процесса, когда иностранный язык является необходимым средством передачи знаний и средством общения между преподавателем и студентом, учителем и учеником в моделируемой ситуации профессионального общения. Следовательно, одним из педагогических условий формирования исследуемого феномена является контекстно-ситуативный подход, поскольку, по мнению А.А. Вербицкого, контекст играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. Контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [22].

Ситуация общения – сложное понятие, включающее большое количество необходимых и мало исследованных характеристик: цели и мотивы речевых поступков, учет прошлого речевого опыта партнеров коммуникативной системы, межличностные отношения, т.е. весь контекст общения.

Учебная ситуация должна быть детерминирована уровнем знаний и информированности учащихся. В целях полного осуществления коммуникативной задачи следует использовать различные виды коллективной и индивидуальной работы на занятиях, осуществлять обмен информацией и результатами речевой деятельности, давать определенный объем новой информации.

Общение привлекает тогда, когда оно информационно насыщено, проблемно, представляет возможность для дискуссий в условиях атмосферы доброжелательства. Возникает необходимость разрешения противоречия между содержанием, формами, условиями учебной деятельности студента и усваиваемой им целостной профессиональной деятельностью специалиста. В процессе обучения студенты не имеют дела с профессиональными реалиями, с которыми они столкнутся после окончания вуза, они имеют дело лишь с учебными знаковыми формами. Как в этом случае можно сформировать полноценного специалиста-профессионала дает в одной из своих работ А.А. Вербицкий, придерживающийся теории контекстного обучения. Он считает, что нужно создавать педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой



во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов и т.д. Студенту нужно совершить в своем сознании двойной переход – от знака (информации) к мысли, а от нее к действию и поступку, чтобы стать теоретически и практически компетентным.

Иначе говоря, чтобы получить статус профессионального знания, информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия и поступка. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать; прежде, чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. По А.А. Вербицкому основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, а проблемная ситуация во всей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Воспитывают лишь ситуации общения, в которых каждый студент извлекает для себя нужный ему урок нравственного выбора, поскольку студент в контекстном обучении с самого начала находится в деятельностной позиции, так как учебные предметы представлены в виде предметов деятельности с определенным сценарием их развертывания. А.А. Вербицкий относит к числу основных принципов контекстного обучения следующие: принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Следовательно, в рамках ситуативного подхода и должно происходить обучение студентов и формирование у них профессиональной коммуникативной компетентности. Ситуативная позиция, по мнению Л.В. Мосиенко, является промежуточным звеном между оригиналом (процессом общения) и его моделью (процессом обучения). В понятии «ситуация общения» В.О. Винокур, А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский выделяют две стороны: а) описываемая ситуация, т.е. фрагмент действительности; б) собственно ситуация общения, включающая в свои границы как предмет речи, так и участников общения, их характеристики, взаимоотношения, тип взаимодействия. В.Л. Скалкин называет следующие составные факторы коммуникативной ситуации: обстоятельства действительности (обстановка), в которых осуществляется



коммуникация; отношения между коммуникантами (субъективно – личность собеседника); речевое побуждение; реализацию самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи. Каждый из названных факторов оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направленность ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость и т.д.).

Говоря о контекстно-ситуативном подходе к обучению профессиональному общению и формированию компонентов профессиональной коммуникативной компетентности будущего юриста, важно знать, что при формировании коммуникативных умений нужно правильно отбирать требуемую информацию на всех уровнях: языковом, национально-культурном, энциклопедическом и ситуативном. В процессе изучения языка обучаемые должны использовать более широкие единицы общения, чем слова, т.е. оперировать «более крупными блоками, которые могут укрупняться и разукрупняться «по ходу дела», т.е. применительно к контексту задачи» . Страноведческий материал должен быть представлен в лексике, лексический материал предъясняется посредством фонетики и грамматики и т.д. Это еще раз подтверждает мысль, что общаться можно научиться только общаясь в диалоге, полилоге, а не зная лишь отдельные лексические единицы.

В работах И.А. Зимней также достаточно отчетливо можно проследить, что само общение еще не деятельность, а лишь форма взаимодействия людей, занимающихся различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях. Существуют и другие мнения. Например, Б.Ф. Ломов, рассматривая общение как самостоятельную и специфическую форму активности субъекта, считает, что оно и есть само взаимодействие. По его мнению, форма взаимодействия может быть разной в зависимости от тех средств, которые используются в общественно-коммуникативной сфере деятельности людей как одном из трех планов взаимодействия человека с окружающей средой, с другими людьми [23].

Бурный рост научных знаний повлиял на изменение взглядов в педагогике, пошел навстречу возникшему коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Были разработаны коммуникативные упражнения, которые «по своей структуре, характеру должны быть психологически подобны процессу общения».

Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев и В.С. Коростелев вели речь о необходимости пересмотра трактовки цели обучения иностранному языку, поскольку, по мнению авторов, она не отражает «конкретных требований к тому, что должно быть достигнуто средствами иностранного языка в плане воспитания, образования (познания), развития». Авторами предлагался компонентный состав цели, центральное место в котором занимало обучение иноязычной культуре. При этом под иноязычной культурой авторы понимают «все то, что



способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах».

А.А. Леонтьев и другие ученые обратили внимание на то, что установки в обучении иностранным языкам и реальное положение дел пришли в определенное противоречие.

Происходит переосмысление коммуникативной цели обучения, рассмотрение ее как интегративной, ориентирующей «на овладение основами иноязычного общения в единстве всех функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентированной, этикетной и др.» [24].

Проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе имеют свою специфику в зависимости от профиля вуза. Актуальность проблем подготовки кадров в системе отечественной высшей школы определяется кардинальным изменением социально-экономической действительности, новыми социальными требованиями. Это диктует необходимость решения новых задач в сфере профессиональных услуг для целенаправленной подготовки специалистов, которые в состоянии реализовать свой потенциал в постоянно изменяющихся условиях будущей профессиональной деятельности.

Большое значение придается мотивации овладения языком и выделение различных видов мотивов. Организация общения опирается на знания социальной психологии и кооперативные методики (Л.М. Войтюк, Э.И. Киршбаум, Г.А. Китайгородская, М.Я. Цвиллинг и др.).

Обучение иностранному языку независимо от возраста учащихся все чаще понимается как решение не только коммуникативных и когнитивных, но и развивающих задач (В.В. Калужная, Ю.А. Карулина и др.) [25]. Методика ориентируется на обучение адекватному выражению мыслей в зависимости от целей, условий и участников общения (М.А. Давыдова и др.). Язык понимается методистами как феномен культуры и цивилизации. Формирование познавательной активности при изучении иностранного языка необходимо с учетом самооценки и самоконтроля студентов.

В настоящее время специалисты вузов сосредоточили свои усилия на таких значимых для современной методики проблемах, как:

1. Обоснование теоретических основ обучения иностранным языкам на разных образовательных этапах в контексте современной личностно-ориентированной философии образования и основных положений теории межкультурной коммуникации.
2. Разработка государственных стандартов по иностранным языкам, современных программ и учебников иностранных языков для разных образовательных уровней, в том числе и для различных национально-региональных условий.
3. Исследование теоретических и прикладных аспектов профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в условиях



многоуровневой системы подготовки специалистов языкового и неязыкового профиля.

Работы И.А. Зимней, обосновавшей личностно-деятельностный подход при обучении иностранному языку, представляет особый интерес. Согласно этому подходу, в центре обучения находится сам обучаемый, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета. Учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с учителем. Существенно и то, что в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи таких ее видов, как говорение, слушание, чтение, письмо, перевод. Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку определил и выбор основных проблем. Такими ключевыми проблемами являются: взаимодействие учителя и обучаемых как равнопартнерское учебное сотрудничество, направленное на совместное с учащимися решение учебных коммуникативно-познавательных задач; психологическая характеристика учителя и учеников разных возрастных групп как субъектов учебной деятельности и педагогического общения; психологические особенности самой учебной деятельности учащихся и др. Особое место в круге этих проблем отводится объекту обучения речевой деятельности на иностранном языке – в силу общепризнанного положения, что специфика учебного предмета определяет особенности содержания, форм и программы обучения.

Современные методические концепции предлагают сконцентрировать внимание на иностранном языке и осуществлении контекстного изучения.

Решение этой проблемы возможно только на широкой интегративной основе с такими научными областями, как философия языка, лингвистика, психолингвистика, лингвосоциопсихология и др.

Анализируя вклад методики, психолингвистики, психосоциолингвистики и др., и исходя из приоритетного развития личности студента – будущего профессионала-юриста в процессе обучения в вузе, остановимся на лингвопедагогическом подходе, который основывается на профессиональном контексте обучения, учитывает профессиональные интересы и потребности будущей специализации студентов-юристов, а также их мотивацию к особенностям юридической профессиональной коммуникации, дает возможность творчески реализовывать свои личные коммуникативные намерения. Лингвопедагогический подход формирует личность под воздействием профессиональной информации, изучаемой на иностранном языке. Таким образом, формируется иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, которая включает в себя языковую компетентность, профессиональную компетентность, а также поведенческую и информационную компетентность соответственно уровню возрастных и профессиональных знаний.



Из анализа теории и практики проблемы можно заключить, что коммуникативные качества будущего юриста могут формироваться в процессе профессиональной подготовки и ведущая роль при этом может принадлежать, наряду с дисциплинами по профессии, иностранному языку в процессе использования литературы по юриспруденции на иностранном языке, а также передачи информации об особенностях профессионального общения.

По данным проведенных исследований, именно коммуникативные качества оказываются несформированными у сегодняшних молодых специалистов-юристов. Так, анализ самооценочных анкет студентов показывает, что они высоко оценивают свои интеллектуальные качества и называют среди своих недостатков неумение общаться на иностранном языке с другими людьми.

При обучении общению на иностранном языке важнейшим является контекстное содержание коммуникативной деятельности. Рассмотрим теперь, в чем заключается особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в юридическом вузе.

В юридическом вузе к коммуникативным относятся характеристики, выражающие эмоциональную потребность в контактах с зарубежными специалистами-юристами; к собственно организационным – необходимые для организации решения творческих задач (т.е. те, которые выше названы профессиональными коммуникативными умениями) и самоорганизаторские характеристики.

Коммуникативные профессиональные иноязычные умения юриста – это характеристики, которые необходимы для организации общения с зарубежными специалистами и клиентами. Формирование коммуникативных качеств родного языка происходит естественным образом в течение всей жизни человека, с накоплением бытового и профессионального опыта, в процессе обучения и деятельности. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность студентов формируется в юридическом вузе, поэтому необходимо организовать ситуации в групповой деятельности, формирующие иноязычную коммуникативную компетентность студентов-юристов. Условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов-юристов часто не обеспечивают необходимого для профессиональной деятельности уровня их развития.

Некоторые профессиональные коммуникативные качества юриста могут быть развиты или сформированы уже в ходе обучения иностранному языку и моделирования юридической коммуникативной деятельности, на чем и основывается предлагаемый лингвопедагогический подход.

Проанализировав отечественные исследования, появилась возможность подробно остановиться на возможных путях решения вопроса о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в



образовательном процессе.

Исследования показали, что для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента используются методы, основанные на взаимодействии в малых группах – метод групповой дискуссии, ролевые игры и т.д. Основная цель общения в условиях обучения в неязыковом вузе – формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента с ориентацией на социальное, групповое и личностное общение. Подготовка специалистов в плане развития иноязычных профессиональных коммуникативных качеств должна носить многоступенчатый характер.

Во-первых, необходимо добиться отчетливого понимания у студентов-юристов необходимости самовоспитания, усвоения знания иностранного языка. На этом этапе необходимую информацию студент получает из занятий по иностранному языку.

Во-вторых, на практических занятиях, когда студент получает о себе диагностическую информацию, происходит выявление того, какие именно компоненты коммуникативных умений имеются у каждого из студентов. Часто именно такая диагностика служит своеобразным толчком к возникновению мотивов коммуникативной деятельности и проявлению себя в ней.

Чем разнообразнее иноязычная коммуникативная подготовка студентов-юристов, тем успешнее формируется опыт и соответствующие способности, тем увереннее будет чувствовать себя специалист-юрист, когда войдет в контакт с зарубежными профессионалами. Таким образом, решение практических вопросов подготовки специалиста-юриста охватывает целый комплекс организационных, методических, методологических и теоретических проблем иноязычного общения.

Огромное практическое значение коммуникативной компетентности людей в профессиях юридического профиля, в которых субъектно-субъектное взаимодействие является ведущим, требует формирования и повышения коммуникативной компетентности юриста в общении с клиентами. Необходим сенситивный тренинг, целевое назначение которого состоит в обучении адекватному восприятию и пониманию других людей и связан с тренировкой взаимопонимания и рефлексивности. Поскольку субъектно-субъектное понимание всегда опосредовано деятельностью, и человек лучше познает свое

«Я» через активное участие в совместной и коллективной работе, то на занятиях иностранного языка может быть использована организация различных видов ролевых игр. Одновременно повышается интерес к изучению такой полезной информации на иностранном языке.

В.М. Бехтерев и Ф. Олпорт экспериментально показали, что в групповых условиях и в условиях общения заметно перестраиваются все психические процессы. Это можно отнести и к иноязычной профессиональной



коммуникативной компетентности.

Обучение иноязычному общению рассматривается на основе общения средствами общения. Поскольку достижения науки показывают, что в основу изучения иностранного языка в неязыковом вузе следует положить принцип коммуникативности, а общение всегда ситуативно, то одна из главных целей преподавания – обучить использованию иноязычных речевых средств для решения неречевых задач в типичных ситуациях общения.

В условиях неязыкового вуза установка на коммуникацию, как правило, не реализуется. Это объясняется, в частности, отсутствием коммуникативного контекста, формирующего речевые умения. В связи с этим целесообразно организовать материал на проблемно-информационно-коммуникативной основе.

Построение цикла учебных занятий имеет ряд преимуществ. Во-первых, занятия носят творческий характер. Реальность и конкретность заданий придают мотивированность высказываниям и письменным сообщениям. Во-вторых, обыгрывание типичных ситуаций и диалогов дает студентам шанс быть более подготовленными в психологическом и языковом аспектах. При развитии навыков профессиональной коммуникации юристов в вузе целесообразно использовать игру как форму активизации мышления в процессе обучения иностранному языку. Игра является целесообразной тактикой для выработки коммуникативного профессионального поведения юриста. Игра организовывается при решении проблемных ситуаций, заданий, проектов, где создается возможность многократного повторения речевого образца и созданы условия, максимально приближенные к реальному языковому общению. Данную форму обучения характеризует эмоциональность, спонтанность, целенаправленность речевого воздействия. Курс иностранного языка в юридическом вузе предполагает реализацию коммуникативных, образовательных и воспитательных целей. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять нашу страну на международных встречах и симпозиумах.

Таким образом, повышение профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-юристов является важнейшей задачей при обучении иностранному языку в юридическом вузе. Следовательно, курс иностранного языка в юридическом вузе, предполагающий коммуникативную направленность и профессиональную ориентацию в ходе обучения чтению, говорению, аудированию и письму, ставит перед преподавателем целый ряд проблем, разрешение которых возможно лишь при комплексном подходе обучения общению.

Иными словами, необходимо некое связующее звено между обучением языку, имеющим свою специфику, и общим уровнем профессиональных знаний



студента, его кругозором и мыслительной деятельностью. Прагматически релевантные лингвистические средства общения необходимо подбирать при организации иноязычного профессионального общения студентов с учетом тезауруса будущей юридической профессии для адекватной интерпретации сообщений. При современном направлении обучения языку через общение, а не общению через язык это означает, что сначала должна быть определена цель общения, а затем тема. В сообщении, прежде всего, реализуются коммуникативные намерения, цели общения, а не его способ формирования и выражения. Цель сообщения, т.е. «текст» по Г.М. Дридзе – это всегда результат воплощения коммуникативно-познавательного замысла [26].

Следовательно, в своей практической деятельности преподаватель получает мощный вспомогательный инструмент, позволяющий формировать у студента-юриста не только знания в области иностранного языка, но и воздействовать на формирование его профессионального юридического кругозора, принципов восприятия и осмысления проблемы взаимоотношений с клиентом, коллегой в неязыковой действительности, анализа логики происходящих событий, в конечном счете, активизировать мыслительную деятельность всего хода познания в период обучения. Прагматический аспект и стереотипность юридического общения имеет тенденцию к стандартизации в сфере профессиональной коммуникации. Профессиональная коммуникация представляет собой род социальной деятельности, процесс, в котором сплетаются интересы больших и малых социальных групп и отдельных личностей, культурные ценности и нормы юридического общения, а также особенности человеческого восприятия. Социальная детерминированность любого типа человеческой деятельности дает основание говорить о развитии самых различных форм стереотипности профессионального юридического общения. Это выражается в безусловной ориентации на традиционные идеи и представления, составляющие общую память, общий объем знаний в той или иной области науки. Именно стереотипное решение является наиболее целесообразным. Знание этих особенностей способствует эффективности овладения профессиональной юридической научной коммуникацией.

Стремление к юридической профессиональной компетентности является фактором познавательной активности личности и мотивом к изучению иностранного языка.

1.2. Организация экспериментальной работы по исследованию формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов

В данной главе описана программа экспериментальной работы: цель, задачи, этапы, условия организации экспериментальной работы и критерии, характеризующие уровни сформированности профессиональной



коммуникативной компетентности у студентов вуза – будущих юристов.

Проведенное исследование доказало актуальность выбранной проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов вуза – будущих юристов и подтвердило высказанное предположение о том, что процесс ее формирования предполагает комплекса определенных педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности данного процесса.

Целью данной главы исследования явилась экспериментальная проверка ранее теоретически обоснованного исследования комплекса педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов вуза – будущих юристов. В процессе достижения цели настоящего исследования решались следующие задачи:

1. Выявить у студентов, изучающих английский язык, уровень сформированности их личностных и профессиональных коммуникативных качеств.
2. Экспериментально проверить методик у формирования коммуникативной компетентности будущих юристов.
3. Выделить критерии сформированности коммуникативной компетентности у студентов вуза.

Экспериментальная часть исследования состоит из трех этапов:

- 1) подготовительного;
- 2) тренировочного;
- 3) продуктивного.

Подготовительный этап был ориентирован на:

- изучение состояния сформированности исследуемых личностных и профессиональных коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений и констатацию полученных результатов;

- ознакомление студентов со спецификой предстоящей правовой деятельности средствами английского языка и осознание студентами значимости иноязычной коммуникативной компетентности для их будущей профессиональной деятельности;

- уточнение перечня личностных и профессиональных коммуникативных качеств, необходимых юристу в его профессиональной деятельности;

- формирование у студентов потребности в развитии иноязычных коммуникативных умений.

С целью выявления уровня сформированности исследуемых личностных и профессиональных коммуникативных качеств на подготовительном этапе было проведено тестирование, когда студенты оценивали собственные коммуникативные качества и качества друг друга по 5-ти бальной шкале, а также отвечали на вопросы анкеты по профессиональному общению.



Уровень сформированности иноязычных коммуникативных умений выявлялся непосредственно на занятиях по английскому языку (умения высказываться связно, в нормальном темпе, экспромтом, использовать речевые шаблоны и т.д.). Студенты сами определяли для себя наиболее важные для их будущей профессиональной деятельности коммуникативные качества и умения. Затем была составлена шкала оценки уровня сформированности исследуемых коммуникативных качеств и умений юриста. Осознание роли и формирование иноязычных коммуникативных умений происходило непосредственно во время практических занятий по английскому языку.

Тренировочный этап был направлен на формирование профессиональной коммуникативной компетентности у студентов вуза – будущих юристов. Основной задачей данного этапа явилось определение критериев сформированности коммуникативных качеств и умений у студентов и создание и апробация комплекса педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов, а именно:

- развитие у студентов определенных личностных и профессиональных коммуникативных качеств, необходимых юристу в его профессиональной деятельности;
- контекстно-ситуативный подход к процессу обучения иностранному языку;
- обучение иностранному языку на основе коммуникативных упражнений, способствующих формированию иноязычных коммуникативных умений.

Продуктивный этап был направлен на закрепление и актуализацию сформированных уровней коммуникативной компетентности, а также на подведение итогов, обработку полученных данных, определение критериев сформированности профессиональной коммуникативной компетентности у студентов. Таким образом, каждый этап сопровождался решением конкретных задач по реализации условий, направленных на формирование профессиональной коммуникативной компетентности у студентов, изучающих английский язык.

В процессе реализации заданных условий использовались следующие виды работы: практические занятия по учебному пособию, опрос, анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение на уроках английского языка. Значительную роль в формировании профессиональной коммуникативной компетентности у студентов, участвующих в эксперименте, принадлежала учебному пособию, разработанному автором данного исследования. Автор учебного пособия “English for Students of Law” (издательство КноРус, г. Москва) ставил целью способствовать процессу формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов в процессе их профессиональной подготовки во время обучения.



В эксперименте принимало участие 222 студент а 1 – 2-х курсов гуманитарного факультета, изучающих английский язык. Непосредственно на занятиях по английскому языку у студентов формировались иноязычные коммуникативные умения; материал усваивался и закреплялся посредством коммуникативных упражнений, основанных на принципе контекстно-ситуативного подхода. На протяжении всего экспериментального исследования проводилось целенаправленное наблюдение за изменением уровня сформированности коммуникативных качеств у студентов и анализ и сравнение полученных результатов.

На основании полученных данных 1-го этапа эксперимента сделаны следующие выводы:

- у студентов – будущих юристов в рамках традиционного обучения недостаточно высок уровень сформированности коммуникативной компетентности, что сказывается на качестве их подготовленности к профессиональной деятельности в целом;
- если не осуществлять целенаправленно формирование коммуникативной компетентности у студентов вуза – будущих юристов, то в учебном процессе личностные и профессиональные коммуникативные качества формируются стихийно и не удовлетворяют требованиям, предъявляемым к специалистам данного профиля;
- повышение эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности будущих юристов может быть осуществлено путем реализации комплекса педагогических условий, теоретически обоснованных в первой главе и процесс апробации которых описан ниже.

В практической работе по реализации заданного комплекса педагогических условий решались следующие задачи:

- экспериментальная проверка уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов на начальном этапе обучения в профессиональной деятельности посредством анкетирования, тестирования, опроса, собеседования;
- выявления уровня сформированности у студентов исследуемых личностных и профессиональных коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений посредством тестирования;
- анализ, сравнение и статистическая обработка полученных данных;
- апробация учебного пособия “English for Students of Law”.

В данной части экспериментального исследования осуществлялась работа по реализации и апробации комплекса следующих педагогических условий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1) развитие у студентов вуза – будущих юристов исследуемых личностных и профессиональных коммуникативных качеств;



2) контекстно-ситуативный подход к обучению иностранному языку;

3) обучение иностранному языку на основе коммуникативных упражнений, способствующих формированию коммуникативных умений.

Для того, чтобы получить ясное представление студентов, участвующих в эксперименте, о целях их поступления в вуз, об их отношении к учебным предметам, преподавателям, сокурсникам, к профессиональному общению на начальном этапе проводилось анкетирование и были получены следующие результаты: основной целью поступления на гуманитарный факультет вуза для 43% респондентов явилось желание получить данную профессию. Остальные респонденты указали другие цели. На вопрос о том, есть ли у них проблемы в общении, 57,8% ответили положительно, 13% - отрицательно, 29,2% - отметили, что такие проблемы возникают у них в определенных ситуациях. В основном эти трудности заключаются для 43% опрошенных в необходимости общения с преподавателем и отвечать урок, для 29% - в умении поддержать разговор. 100% респондентов на вопрос о необходимости общения для их будущей профессиональной деятельности ответили положительно.

Одним из вопросов об общении студентов с преподавателями был следующий: «Что составляет предмет Вашего общения с преподавателем?» Из предложенных вариантов ответов 71% опрошенных выбрали ответ – предметом общения с преподавателем являются учебные вопросы, 57% - научные вопросы, 29% студентов общаются с преподавателем в процессе общественной работы и 14% ведут беседы личного характера. Общением с преподавателем удовлетворены 44% опрошенных, не удовлетворены – 29%, остальные студенты не дали определенного ответа. Проблемным для студентов в данном случае является налаживание контакта с преподавателем и общение вне занятий. Следовательно, можно отметить, что больше половины опрошенных студентов проявляют активность в общении с преподавателем, и это является показателем того, что они стремятся к формированию своей коммуникативной компетентности. Основными темами общения студентов с преподавателями, как показало исследование, являются учебные и научные вопросы, следовательно, можно сделать вывод о том, что общение с преподавателями для студентов носит профессиональный характер.

Немаловажным для студентов в процессе учебы в вузе является и общение с сокурсниками. На вопрос «Как Вы относитесь к общению с товарищами по группе?» 73% респондентов ответили, что оно доставляет им радость, 9% студентов относятся к такому общению отрицательно, 18% опрошенных не дали определенного ответа. Из полученных ответов видно, что в основном студенты положительно относятся к общению и с преподавателями и с сокурсниками. Исходя из данных, полученных в результате анкетирования, а также наблюдений можно отметить важность профессиональной коммуникативной подготовки студентов к их будущей профессиональной



деятельности. Для повышения эффективности данного процесса были реализованы следующие условия: развитие у них личностных и профессиональных коммуникативных качеств будущего юриста.

Коммуникативная компетентность предполагает наличие соответствующих осознанных знаний и умений, апробированных в практической деятельности и принятых студентом как личностно значимых, необходимых, наиболее эффективных.

В психолого-педагогических исследованиях называются различные компоненты сложного синтеза структур, образующих компетентность. Когнитивный (по терминологии некоторых исследователей: содержательный, теоретический, концептуальный или информационный) – это наиболее видимый компонент, который поддается измерению.

Как известно, учебная коммуникация в вузе ограничена рамками ролевого взаимодействия «преподаватель – студент» и «студент – студент», происходит в учебное время и имеет обобщенную цель – обучение иностранному языку (в контексте нашего исследования). Поэтому рассмотрим, прежде всего, ресурс этой учебной дисциплины в становлении коммуникативной компетентности студентов-юристов.

Специфика обучения иностранному языку заключается в ряде особенностей, например: длительность учебного процесса, повышенная сложность речемыслительной деятельности, необходимость регулярно выполнять различные упражнения, отдаленность конечной цели и др., которые способствуют развитию таких черт характера, как трудолюбие, усидчивость, терпение, целеустремленность, сила воли. В частности, для выполнения любого задания по иностранному языку студенту необходимо проделать массу операций. Формирование коммуникативных знаний и умений невозможно без овладения языковыми средствами, с помощью которых оформляется сообщение. Однако знание слов (лексический запас), грамматических форм, конструкций, к чему чаще всего сводится процесс обучения иностранному языку в вузе, является необходимым, но не достаточным.

Специфической особенностью дисциплины «иностранный язык» является постоянное наличие ситуации общения. Общаясь, люди не только передают и получают информацию, но и познают друг друга.

Основными механизмами познания людьми друг друга при общении являются, как известно, идентификация, эмпатия, рефлексия. Для каждого коммуниканта идеально знать и пользоваться этими механизмами. Как правило, при общении на родном языке, это происходит автоматически, зачастую неосознанно, спонтанно. Общение студентов на занятиях по иностранному языку актуализирует самоконтроль и является благоприятной «почвой» для осмысленной тренировки коммуникативных умений. Так, в процессе коммуникации на иностранном языке учет особенностей ситуации общения



помогает студентам лучше понять своего партнера. Например, если, выстраивая высказывание, студент учитывает такие факторы, как информированность слушателя, степень официальности общения и др., то его высказывание становится более эффективным. Наблюдая за реакцией собеседника, студенты решают, нужны ли еще аргументы, допустимы ли какие-либо субъективные характеристики, необходимо ли противопоставление или обобщение и т.д.

Коммуникативные задания, связанные с парафразом как на уровне слова, так и на уровне сверхфразового единства, учат студентов устанавливать соотношения между видовыми и родовыми понятиями, выражать одну и ту же мысль максимально возможным количеством языковых вариантов, что привносит разнообразие в коммуникацию.

Используемые в обучении материалы должны быть направлены на формирование компетентной коммуникации. Согласно результатам ряда проектов Совета Европы, направленных на разработку системы обучения иностранным языкам в контексте коммуникативного подхода, компетентная коммуникация включает в себя языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний); социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения); дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний); «стратегическую» компетенцию (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком); социокультурную компетенцию (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка); социальную компетенцию (способность и готовность общения с другими).

Кроме общепринятых видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) и структурно-речевых образований (диалог, монолог, различные типы речевых высказываний и сообщений, и т.д.), при коммуникативном подходе к обучению иностранному языку учитываются также перцепция, коммуникация как процесс передачи информации и интеракция; специфика речевого поведения человека (речевой этикет, техника общения в различных ситуациях, ролевой репертуар речевых воздействий в различных ситуативно- и тематически обусловленных актах общения).

Перечисленные выше показатели, которые характеризуют феномен компетентного общения, явились постулатом для определения критериев коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку.

Так, человек, обладающий коммуникативной компетентностью, характеризуется избирательностью и вариативностью в выборе средств, безошибочным владением языковой формой, адекватным сознательным и автоматическим переносом языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую, языковым чутьем. Иными



словами, индивида, обладающего такими качествами и характеристиками, можно описать как идеального коммуниканта (с высшим уровнем сформированности коммуникативной компетентности).

При традиционном подходе к обучению иностранному языку контролю подлежат речевые умения (чтение, говорение, аудирование, письмо) и речевые навыки (фонетические, лексические, грамматические). В рамках коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка в качестве критериев подготовленности к коммуникативной деятельности выступают:

- 1) прагматическая адекватность, которая предполагает совпадение переданных и воспринятых коммуникативных намерений партнеров по общению или смыслов их высказываний;
- 2) степень эффективности общения [27].

В качестве теоретических предпосылок для организации экспериментального исследования означенной проблемы были выбраны научные работы таких авторов, как: И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкина, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд, С. Савиньон и др.

В контексте познавательной и коммуникативной активности студентов большое значение отводится проблемному и программированному обучению; применению игровых методов с использованием элементов театральной педагогики, групповым формам, активным методам обучения, в числе которых –суггестопедический метод, метод активизации резервных возможностей (Г.А. Китайгородская) [28] и др.

Немаловажным для данного исследования является и тот факт, что активные методы обучения, по результатам многочисленных исследований, способствуют снижению коммуникативных барьеров. В частности, применяя в практической части своего исследования метод активизации резервных возможностей личности, предложенный Г.А. Китайгородской, Е.В. Залюбовская экспериментально доказала, что участие людей в совместном обучении иностранному языку способствует снижению имеющихся у них коммуникативных барьеров. Автор рассматривает речевой этикет как очень важный фактор, устраняющий коммуникативные барьеры и повышающий уровень коммуникативной компетентности в целом. Формы речевого этикета, освоенные однажды при изучении любого языка, как полагает автор, могут быть далее перенесены на другой язык и активно использованы людьми в общении друг с другом на этом языке [29].

С целью развития коммуникативной компетентности при изучении дисциплины «иностраный язык», также использовались проблемное изложение материала, деловые игры, организация дискуссий и т.д. Однако основной акцент сделан на такие методы и формы обучения, как диалог, групповые дискуссии и беседы, семинары, ролевые игры. Они, по мнению известных ученых (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Р. Олрайт,



У. Литлвуд и др.), позволяют прожить определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии, моделировать иные коммуникативные ситуации, демонстрировать полученные знания, корректировать собственное коммуникативное поведение.

Названные выше активные методы обучения в своей основе содержат диалог. Существенным признаком диалогического общения, по мнению ученых, является установление в контакте с партнером особого психологического климата, который отличается открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием (М.И. Лисина, В.Я. Ляудис).

В частности, В.Я. Ляудис под диалогическим общением понимает субъективно-субъектное взаимодействие партнеров, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Результатом в данном случае считают сам диалогический процесс, само диалогическое взаимодействие.

Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в непосредственном общении студента с преподавателем или другими студентами. Это общение, особенно при применении коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, по своей сути есть диалог между участниками педагогического пространства вуза.

Для диалогов, как известно, важна не только точность выражения, но также и употребление форм, уместное в определенном социальном контексте. Студенты должны четко представлять, кто с кем говорит, о чем говорит, с какой целью, где и когда, а также знать, как строится диалог, какими фразами его начинают, продолжают, завершают, какими стратегиями пользуются говорящие при обсуждении значения для того, чтобы их попытки общения достигли желаемого результата.

Диалог как форма учебного общения универсален – его упрощенная форма может применяться на этапе, когда уровень языковой подготовки студентов невысок. Для общения студентов с высоким уровнем языковой подготовки диалог также является подходящим и естественным. В диалоге задействован весь спектр средств общения – как вербальных, так и невербальных (позы, жесты, мимика, интонация, взгляды и т.д.).

Вышесказанное позволяет рассматривать диалог как наименьшую единицу общения в системе коммуникативной подготовки студентов неязыкового вуза в процессе изучения дисциплины «иностранный язык».

Групповая дискуссия и беседа, как и диалог, также предполагают индивидуальный подход к студентам. Это особенно важно в неязыковом вузе, где знание иностранного языка не является основанием для распределения студентов по учебным группам. Поэтому в беседе преподаватель, ориентируясь на уровень языковой подготовки того или иного студента, может варьировать вопросы по степени сложности.



Например, при обращении к слабо подготовленным студентам, наиболее подходящими типами вопросов являются альтернативные или специальные, т.к. они не требуют развернутого ответа, содержат «подсказки», являются языковой опорой. Более подготовленные студенты могут без труда ответить на такие вопросы: «Почему?», «Что Вы имеете в виду?» и т.п.

Беседа результативна также с позиции коррекции речевых ошибок любого типа (и лексико-грамматического характера, и логических ошибок). В беседе нетрудно обратить внимание студентов на коммуникативную эффективность высказываний: логичность, точность общения, доказательность, направленность на определенного слушателя и т.д.

Важнейшим качеством любого специалиста является его способность к эффективной психологически полноценной иноязычной профессиональной коммуникации. Программа по иностранным языкам для неязыкового вуза предусматривает развитие у студентов языковой компетенции, под которой понимается умение пользоваться лингвистической системой в целях общения и в соответствии с ситуацией.

Одними из наиболее эффективных методов обучения, по мнению некоторых ученых и практиков, являются игровые методы обучения. Согласно М.Н. Скаткину: «Знания, добытые собственными усилиями мысли, сознательнее усваиваются и прочнее запечатлеваются в памяти». И хотя игровое моделирование и проектирование иноязычной профессиональной деятельности идеально вписывается в личностно-ориентированную, коммуникативно-деятельностную и рефлексивно-творческую концепции обучения, на практике оно осуществляется крайне редко.

Результаты многочисленных исследований подтверждают необходимость использования игровых методик не только в познавательных, но и в воспитательных целях. В игре успешно моделируются профессиональный и социальный контексты деятельности. Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта, как практического – по овладению средствами решения задач, так и этического, связанного с определенными нормами и правилами поведения в различных ситуациях. И.Л. Бим считает, что «широкое применение в вузе должны найти деловые игры с использованием иностранного языка, проведение таких форм работы, которые могут понадобиться будущему специалисту в дальнейшей практической деятельности».

Игровые методы обучения повышают эффективность учебного процесса за счет более активного включения обучаемых в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

Игра является основой для построения учебной игровой деятельности по разрешению различных в том числе и профессиональных задач. В ходе учебно-ролевой игры происходит ускоренное усвоение предметной деятельности за



счет передачи обучаемым активной деятельностной позиции.

Одним из самых убедительных аргументов эффективности игровых методов обучения являются исследования психологов, утверждающих, что у человека в памяти остается примерно:

10% из того, что он слышит, 50% из того, что он видит и 90% из того, что он выполняет сам [30].

Учебно-ролевая игра как никакой другой метод, позволяет придать процессу обучения практическую направленность, с помощью моделирования профессионально-ориентированной среды релевантной по основным характеристикам реальной профессиональной среде специалиста, а также позволяет сформировать необходимый комплекс знаний, умений и навыков специалиста, профессионально значимых качеств личности, учит профессиональным действиям в рамках ролевого задания и, являясь мостиком в реальную профессиональную деятельность, представляет собой продуктивную технологию творческого решения профессиональных задач.

Итак, диалог, групповая дискуссия, ролевая игра были положены в основу обучения иностранному языку в экспериментальной системе коммуникативной подготовки студентов-юристов.

В научно-исследовательских проектах по реализации программы Совета Европы выделяют целый ряд компонентов, изучение которых, по словам исследователей, позволит обеспечить эффективное общение между коммуникантами. В результате анализа ряда исследований были выбраны следующие компоненты для настоящей экспериментальной работы:

- классифицированные ситуации общения (ситуации социально-бытового общения и социального взаимодействия, ситуации социального, речевого этикета, ситуации ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ситуации делового общения);
- функции языка и наиболее адекватные варианты их реализации (поиск и получение информации, выражение и выяснение отношений и др.);
- материалы, знание которых предполагает овладение языком в социально-культурном контексте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, национальные традиции, ритуалы, привычки и др.);
- перечень умений, которыми должен владеть обучаемый для того, чтобы компенсировать недостатки во владении иностранным языком в общении с преподавателем или носителем языка;
- типы текстов, аудитивных и печатных материалов, которые являются источниками новой информации.

С целью развития когнитивной составляющей коммуникативной компетентности в системе также использовали следующие средства: учебные пособия, видеофильмы.

Широта тематики в рамках данного подхода в преподавании иностранных



языков создает условия для свободного общения, преодоления языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения, эффективной коммуникации. Важно, чтобы предметное содержание учебного материала отвечало реальным коммуникативным потребностям студентов.

Анализ всех вышеперечисленных аспектов позволил сделать вывод о необходимости разработки учебного пособия по иностранному языку для студентов – будущих юристов, которое отвечало бы требованиям коммуникативного подхода к обучению иностранного языка и содержало бы профессионально-значимую информацию. Целью составления такого пособия явилось формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности будущего юриста. Учебное пособие “English for Students of Law” (Английский для студентов юридических специальностей) было разработано с учетом принципов обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

Как указывалось ранее, каждый вид речевой деятельности усваивается за счет упражнений именно в данном виде деятельности. При этом речевая деятельность реализуется в таких ее видах, как аудирование (слушание), говорение, чтение и письмо. Это утверждение легло в основу комплекса тренировочных упражнений учебного пособия по иностранному языку для студентов -юристов “English for Students of Law”. Вследствие этого, в учебное пособие были включены упражнения на говорение, слушание, чтение тематических текстов, письмо.

Также в учебное пособие вошли упражнения для формирования, развития и совершенствования навыков речевой деятельности и упражнения для формирования лексических, фонетических и грамматических навыков.

Все речевые упражнения были составлены на основании требований, предъявляемых к речевым упражнениям, рассмотренным ранее, а именно: мотивированность речевого поступка в упражнении, ситуативность упражнения, способность упражнения вызывать преимущественную направленность сознания обучающегося на цель высказывания или при рецепции на его содержание, каждый элемент упражнения имитирует речевое общение, упражнение представляет собой слияние трех сторон речевой деятельности, наличие в упражнении коммуникативной ценности фраз, упражнение обеспечивает относительную безошибочность речевых действий, одноязычность упражнения, экономичность упражнения во времени, достаточность однотипных фраз в упражнении для усвоения образца, звука или повторений – для лексических единиц.

При отборе текстового материала и составлении практических заданий учитывалась, прежде всего, специфика профессиональной деятельности юристов, а также те умения и навыки, которыми они должны обладать.



Рассмотрим подробно все типы упражнений учебного пособия по английскому языку для студентов-юристов.

Учебное пособие состоит из 4 глав, каждая из которых включает 7 разделов. Каждая глава посвящена определенной тематике: Spotlight on Law, Great Britain, The USA, Russia. При отборе текстов для каждого раздела учитывались их познавательность и информативность.

Первая часть каждого раздела включает в себя текст юридической направленности. Текст снабжен фонетическими, лексическими и грамматическими упражнениями.

Вторая часть каждого раздела – это текст, который носит страноведческий характер и знакомит студентов с историей, традициями, обычаями и культурой стран изучаемого языка, в основном Великобритании и США.

Третья часть в главе 4 посвящена устным и письменным темам. Цель этих упражнений заключается в развитии навыков пользования усвоенными речевыми и письменными образцами в сходных ситуациях. В эту часть введены элементы делового английского языка: деловая корреспонденция, составление резюме, устройство на работу и т.д.

Основной текст урока определяет тематику материалов и упражнений урока. При этом информационное содержание текстов учебного пособия соответствует описанию различных аспектов деятельности, связанной с юриспруденцией. Текстовые материалы подобраны в соответствии с профессиональной направленностью пособия и с учетом знаний, которыми должны обладать будущие юристы.

Далее обучающимся предлагается серия тренировочных упражнений на повторение нового материала, который был представлен в тексте. Эти упражнения способствуют закреплению знаний лексического материала и отличаются разнообразием. Это упражнения на сопоставление английских и русских значений слов; на выбор правильного слова или словосочетания; на подстановку подходящего слова из предлагаемого списка слов; на нахождение английских слов, эквивалентных русским, в тексте; на заполнение по смыслу диаграмм, кроссвордов; на подбор дефиниций; на завершение фраз, согласно прочитанному тексту и т.д. Количество и разнообразие упражнений предназначено для лучшего запоминания лексики урока, а также для развития речевых умений.

Ранее уже отмечалась важная роль речевых ситуаций в процессе обучения иноязычному общению. Для обоснования включения такого рода упражнений в учебное пособие рассмотрим этот вопрос более подробно.

По мнению Е.И. Пассова, коммуникативное обучение не может осуществляться без использования в качестве основы обучения ситуаций. Ведь ситуация есть основа функционирования общения: весь процесс общения – это фактически непрерывный динамичный ряд сменяющих друг друга ситуаций.



Поэтому необходимо отобрать и организовать материал так, чтобы он был адекватен и структурной стороне ситуации (как системе взаимоотношений), и содержательной ее стороне, которая выступает в виде проблемности и предметности общения.

Существует мнение, что упражнение должно создавать для учащихся проблемную ситуацию. Н.И. Жинкин полагает, что обучение говорению может быть эффективным только «в системе наглядно-предметной ситуации», так как она вызывает речевой поступок [31].

В то же время считается, что речевая ситуация в контексте «активного аспекта» овладения иностранным языком является одним из основных средств коммуникативного развития обучаемых. Но специфика подготовки юристов предусматривает не только коммуникативное, но и профессиональное совершенствование, поэтому использование профессионально направленных речевых ситуаций приобретает первостепенное значение.

Под ситуацией согласно терминологии Е.И. Пассова понимается «такая динамическая система взаимоотношений обучающихся, которая, благодаря ее отраженности в сознании, порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность».

Ситуативные речевые высказывания и дискуссии на основе прочитанных специальных текстов на иностранном языке с учетом направленности специализации (в данном случае специальности «юриспруденция») являются одним из видов деятельности, направленной на формирование навыков профессионально-ориентированного общения. Речевая ситуация как форма, направленная на стимулирование коммуникативной деятельности по теме высказывания и на расширение знаний по иностранному языку, способствует увеличению уровня мотивации к его изучению. Учебная дискуссия по прочитанному материалу на иностранном языке увеличивает объем информации, вырабатывает умения вести диалог, спорить, аргументировать и доказывать.

Таким образом, управление учебным иноязычным общением заключается в создании и реализации ситуации общения. Необходимыми условиями этого представляются следующие:

- формирование мотивационной основы общения;
- обеспечение предметного содержания общения;
- организация коммуникативной обстановки на учебных занятиях;
- создание иноязычной речевой установки.

При этом всякий образец речи вне ситуации тоже выражает определенную мысль. Иными словами, встает вопрос о том, как говорящий приходит именно к такому способу выражения, то есть вопрос о мотивировке. Таким образом, при обучении речи преподаватель должен работать с мотивированными высказываниями, а не с изолированными фактами речи. Мотивировкой



высказывания как акта речевого поведения является ситуация. Отсюда вытекает важность проблемы ситуации как средства стимулирования речи, так как в реальных условиях устная речь всегда увязана с конкретной ситуацией общения. Между естественными и учебными речевыми ситуациями имеются существенные различия, что не должно служить препятствием к широкому использованию учебных речевых ситуаций. Последние ставят учащегося в условия, однотипные с естественными, позволяют активизировать разговорные формулы, определенную лексику, грамматические структуры, не фиксируя внимания на них, будят воображение учащихся, заставляя их оформлять свою мысль на иностранном языке.

П. Герей считает, что на уроке нужно посредством ситуации наводить учащихся на нужную мысль и, вызвав мысль, искать средства для ее выражения [32]. Речевая ситуация должна, по возможности, быть – в процессе усвоения и особенно в процессе закрепления языковых знаний – производной от задачи речевого общения, в частности от реальной задачи, в которую может попасть обучающийся в стране изучаемого языка, когда он вынужден будет действовать тем или иным образом.

При обучении иностранному языку с помощью речевых ситуаций обучающимся могут быть предложены различные виды заданий, например, установка на монологическую речь, на речевую реакцию в письменной форме и т.д.

При этом речевая реакция обучающихся во многом определяется условиями ситуации, к которым можно предъявить ряд требований:

- 1) условия ситуации должны вызывать интерес у учащихся;
- 2) условия ситуации должны сообщаться в предельно сжатой, компактной форме. Стимулирующая сила ситуации, или ее эффективность, определяется соотношением между объемом речевой реакции и описанием ситуации, то есть чем больше речевая реакция, тем лучше ситуация;
- 3) условия ситуации должны учитывать языковые возможности учащихся. Следует предлагать лишь такие ситуации, о которых обучающиеся в состоянии что-либо сказать.

Речевая реакция не может быть дана учащимся в готовом виде, однако, может быть снабжена ключевыми словами или выражениями, что улучшает языковое оформление речевой реакции. Таким образом, речевую ситуацию можно графически представить в следующем виде (по Шатилову С.Ф.: рис.1.).

Отметим, что использование ситуаций позволяет значительно расширить номенклатуру тем, обычно изучаемых на занятиях, и тем самым выработать у учащихся умение продуцировать речь при различных обстоятельствах. Кроме этого, методисты особенно усиленно подчеркивают связь речевых единиц с ситуацией. Любая речевая единица должна усваиваться лишь в типичных для нее ситуациях. Причем эти ситуации должны предвосхищать те, которые



встретятся затем в реальном процессе коммуникации.

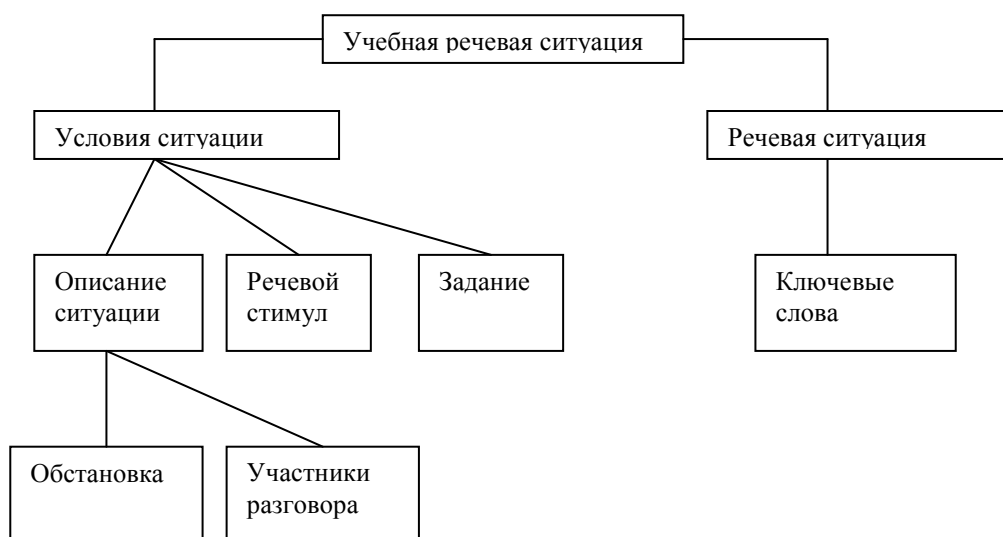


Рис. 1. Учебная речевая ситуация

Использование ситуаций позволяет лучше осуществлять дидактические принципы: во-первых, достигается высокая активность, так как учащийся ощущает необходимость своего умения; во-вторых, соответствует принципу сознательности, так как способствует осознанию содержания речи; в-третьих, осуществляется принцип наглядности.

Е.И. Пассов предлагает назвать и систематизировать жизненные ситуации, с которыми встречаются лица, изучающие иностранный язык после его усвоения и включить их в программу обучения. Многие ситуации могут и должны быть предвосхищены в классе, считает Б. Бендер, ибо конечной целью является использование языка в реальных ситуациях [33]. Из этого можно сделать вывод, что обучение иностранному языку в вузе с использованием ситуаций должно включать в себя задания максимально приближенные к задачам будущей профессиональной деятельности специалиста.

Исходя из цели настоящей экспериментальной работы, был осуществлен тщательный отбор упражнений, направленных на формирование коммуникативных умений по всем видам речевой деятельности. Результаты опроса студентов, участвовавших в эксперименте, показали, что им наиболее интересны упражнения, которые представляют возможность общения на иностранном языке на уроке и способствуют формированию у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Также использовались определенные тематические ситуации, поскольку соблюдался принцип контекстно-ситуативного подхода.

Процесс обучения монологической речи был построен в основном на упражнениях коммуникативного характера, способствующих формированию у студентов иноязычных коммуникативных умений.



Исследования по вопросам обучения иностранному языку, а также опыт практической работы автора свидетельствуют о том, что более эффективной для формирования коммуникативных умений является диалогическая речь, посредством которой студенты могут реализовать свои речевые возможности в полной мере. Обучение диалогической речи осуществлялось несколькими способами: с использованием диалога-образца, на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения. Работа по первому способу была направлена на овладение студентами образцовыми высказываниями на иностранном языке, оперирование языковым материалом в диалогической речи, выполнение разного рода трансформаций диалога и т.д. Пошаговое обучение составлению диалога было направлено на овладение студентами тактикой и схемой построения диалога в зависимости от речевых намерений, на формирование навыков и умений построения диалога в зависимости от речевых намерений, на формирование навыков и умений построения диалога на заданную ситуацию и др. Обучение диалогической речи посредством создания ситуаций предполагало овладение студентами умениями, необходимыми для непосредственного общения в любой ситуации в соответствии с коммуникативными задачами, в конкретных условиях общения.

В процессе работы над обучением монологической и диалогической речи предлагались различные ситуации, посредством которых студенты приобретали умения обмена информацией, выражения отношения (уверенности, сомнения, осуждения, сочувствия), речевого этикета; учились правильно задавать вопросы на английском языке, подтверждать или отрицать что-либо; осуществлять речевые действия (предложение услуг, советы и пр.).

В процессе наблюдения за студентами было замечено, что посредством выполнения коммуникативных упражнений происходила активизация их деятельности, эффективное усвоение знаний на уроке. Им нравится вести неподготовленные диалоги по заданной ситуации, высказывать свое отношение, мнение по поводу услышанного, вступать в разговор и т.д. Такого рода задания не только способствуют формированию коммуникативных умений студентов, но и формированию их профессиональной коммуникативной компетентности в целом.

Для выявления результатов изменения уровня сформированности коммуникативных умений у студентов на всех этапах исследования проводились тестирования, срезы, контрольные проверки и оценка знаний. Полученные результаты по сформированности коммуникативных умений говорения представлены в таблице 1.

Из приведенных данных наглядно видно, что уровень коммуникативных умений говорения у студентов поэтапно возрастал в процессе обучения.



Таблица 1

**Результаты сформированности коммуникативных умений
Уровни сформированности умений**

Срезы	низкий		средний		высокий	
	студентов	%	студентов	%	студентов	%
1	136	60,9	79	35,1	7	2,7
2	102	45,9	108	48,6	12	5,4
3	48	21,6	120	54,1	54	24,3

Следующим видом речевой деятельности, непосредственно связанным с говорением, является аудирование, которое предполагает выполнение студентами упражнений на формирование общих аудитивных навыков, речевых упражнений и последующую работу с аудиотекстом. Основываясь на положениях Е.И. Пассова об аудировании как средстве общения, у студентов формировались лексические, грамматические и фонетические умения аудирования; фонематический слух; умение понимать речь в фонозаписи; умение понять общее содержание, основную идею текста, умение догадаться о значении незнакомых слов и выбрать главное и др. Для формирования умений аудирования использовался видеокурс “Introducing Great Britain” с упражнениями.

Наблюдение и полученные результаты показали, что после работы с видеокурсом студенты быстрее адаптировались к иноязычной речи, эффективнее приобретали фонетические навыки и развивали свой фонетический слух. Результаты контрольных срезов по аудированию показали, что в этих группах показатель в среднем на 35% выше, чем в группах, где аудирование не проводилось.

Не менее важным видом речевой деятельности при обучении иностранному языку является чтение. Исходя из положений Е.И. Пассова о чтении как средстве общения, у студентов формировались посредством коммуникативных упражнений лексические, грамматические и фонетические умения; умение читать достаточно быстро; догадываться о значении незнакомых слов, пользоваться словарем; умение понять главное, общее содержание текста.

Письмо как один из видов речевой деятельности, также как и вышеназванные, призвано способствовать формированию коммуникативных умений. Письмо как средство общения было направлено на формирование лексических, грамматических и орфографических навыков и умений письма; умение выписывать необходимую информацию; умение написать деловое и



бытовое письмо и заполнять определенные виды деловых бумаг и т.д.

Общеизвестно, что письму в процессе обучения иностранному языку уделяется незначительное внимание, тем не менее, при обучении студентов умениям иноязычного письма как средству общения следует подчеркнуть его коммуникативную направленность. Студенты учились писать деловое и бытовое письмо, заполнять определенные деловые бумаги по образцу и без него, что они выполняли с большим интересом и удовольствием. Они знакомились с формулами иноязычного речевого этикета, необходимыми для официальной и неофициальной ситуации; нормами литературного языка, овладевали лексическими и грамматическими умениями; учились стилистически правильно строить письменные высказывания.

Известно, что в процессе обучения письму параллельно формируются лексические, грамматические и стилистические коммуникативные умения студентов. Обучение письму в настоящей работе было ориентировано на обучение студентов, изучающих иностранный язык как целенаправленной и осмысленной коммуникативной деятельности в письменной форме. Показатели в экспериментальных группах оказались в среднем на 30% выше, чем в контрольных группах, что еще раз подтвердило эффективность коммуникативных упражнений в формировании иноязычных коммуникативных умений.

Из всего вышесказанного, а также исходя из полученных результатов экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что коммуникативный характер упражнений по всем видам речевой деятельности повышает эффективность процесса формирования у студентов – будущих юристов коммуникативных качеств и умений. Следовательно, с первого дня изучения иностранного языка студентами гуманитарного факультета вуза каждому этапу обучения должны соответствовать упражнения, стимулирующие коммуникативно-речевую деятельность студентов, поскольку опыт нашей работы показал, что коммуникативные упражнения предоставляют студентам возможность приобретать коммуникативные качества и иноязычные коммуникативные умения и способствуют формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в целом.

Для прослеживания динамики уровня сформированности иноязычных коммуникативных умений была разработана и предложена 3-х-уровневая шкала (низкий (1-й уровень), средний (2-й уровень) и высокий (3-й уровень)) по 10 основным пунктам:

- Умение вступать в общение на английском языке (начать диалог, приветствовать, представиться) по 3-ему уровню оценили себя 61,3% опрошенных студентов (38,9% на начальном этапе эксперимента); по 2-му уровню – 38,6% (соответственно на начальном этапе – 55,6%); по 1-му уровню – 0,1% (5,5%).



- Умение поддерживать общение на иностранном языке соответственно: 3-й уровень – 72,4% (53,1%); 2-й уровень – 27,6% (34,6%); 1-й уровень – 0% (12,3%).

- Умение завершить акт общения на английском языке, выйти из него, используя известные формы речевого этикета и коммуникативных шаблонов как доминирующее качество (3-й уровень) определили у себя 81,3% (соответственно на начальном этапе – 60,2%); как умеренно выраженное качество, проявляющееся довольно часто (2-й уровень) – 14,2% (27,8%); как маловыраженное или невыраженное качество (1-й уровень) определили данное умение 4,5% (12%) студентов.

- Умение заинтересовать собеседника оценили у себя (3-й уровень) – 81% студентов (начальный этап – 58,6%); (2-й уровень) – 17% (32,4%); (1-й уровень) – 2% (9%) опрошенных.

- Умение выслушать по самому высокому уровню оценили себя – 76,6% (начальный этап – 56%) студентов; на среднем уровне – 23,3% (30%); на низком уровне – 0,1% (14%).

- Умение понимать иноязычную речь в нормальном темпе: 3-й уровень – 81,2% (на начальном этапе – 41,2%); 2-й уровень – 18,6% (46%); 1-й уровень – 0,2% (12,8%).

- Умение иноязычного речевого этикета (приветствовать, прощаться, извиняться, просить прощения, выражать просьбу) по самому высокому уровню оценили себя 75,1% (53,5%); по среднему уровню – 24,8% (43,5%); по низкому уровню – 0,1% (3%).

- Умение высказываться логично, связно, целостно: 3-й уровень – 70,4% (на начальном этапе – 38,2%); 2-й уровень – 29,6% (50,9%); 1-й уровень – 0% (10,9%).

- Умение говорить на иностранном языке в нормальном темпе оценили себя по самому высокому уровню 76,8% (соответственно на начальном этапе – 41,5%); по среднему уровню – 22,2% (48,9%); по низкому уровню – 1% (9,6%).

- Умение говорить экспромтом на иностранном языке: 3-й уровень – 61,1% (начальный этап – 28,7%); 2-й уровень – 46,9% (35%); 1-й уровень – 10,2% (36,3%).

По полученным результатам можно сделать вывод, что в ходе эксперимента и применения коммуникативных упражнений для обучения всем видам речевой деятельности наблюдалась положительная динамика показателей сформированности коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений у студентов. В целом можно заметить, что по сравнению с результатами, полученными на начальном этапе эксперимента, уровень сформированности исследуемых иноязычных коммуникативных умений возрос в среднем от 33 до 65% по различным пунктам при одновременном снижении количества студентов, оценивающих свои умения на



уровне ниже среднего. Исходя из полученных результатов опроса, тестов и анкет, можно сделать вывод, что уровень сформированности иноязычных коммуникативных умений студентов последовательно повышался по мере осуществления эксперимента и реализации разработанного комплекса педагогических условий и на заключительном этапе значительно превысил первоначальные показатели (в среднем на 40%), что способствовало повышению степени сформированности профессиональной коммуникативной компетентности у студентов в целом.

Одним из условий повышения эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности будущего юриста, органично связанным с предыдущим, в настоящем исследовании явился контекстно-ситуативный подход, поскольку обучение иностранному языку осуществляется не в условиях иноязычных реалий, а в своей языковой среде и реализуется посредством коммуникативных упражнений. Проблемой контекстного обучения занимался А.А. Вербицкий, который считает, что традиционные «искусственные» формы организации учебной деятельности студентов совсем не похожи на реальные формы профессиональной деятельности специалиста. Деятельность ни по содержанию, ни по формам «не равна» деятельности специалиста. Отсюда возникает необходимость создания педагогических условий «для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую, с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов». При этом не требуется 100%-го воспроизведения реальных профессиональных условий деятельности специалиста, достаточно последовательно осуществлять такие формы деятельности и создавать такие ситуации, которые бы эффективно способствовали формированию профессиональной коммуникативной компетентности у будущих юристов.

Учебно-профессиональная деятельность осуществлялась непосредственно на занятиях по английскому языку, и учебный материал строился на определенной теме, контексте с использованием сведений о страноведческих реалиях и на основе проблемных ситуаций. Учебный материал каждого занятия по английскому языку подбирался в соответствии с темой урока и был направлен на достижение единой цели – формирование профессиональной коммуникативной компетентности. Соответственно названному условию осуществлялся отбор аутентичных текстов, лексических и грамматических упражнений в связи с определенными ситуациями общения по изучаемой теме. Например, глава “Great Britain” содержит следующие разделы: Monarchy, Parliament, Government, Elections и др., которые подразумевают поэтапное введение лексического, юридического и страноведческого материала.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что контекстно-ситуативный подход явился в настоящем экспериментальном исследовании



неотъемлемым условием, способствующим эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности у будущих юристов, поскольку вне контекста, вне определенной ситуации, приближающих процесс обучения к жизненным реалиям, представлялось затруднительным осуществить полноценную подготовку студентов к профессиональной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что контекстно-ситуативный подход обладает существенным потенциалом в сфере повышения качества профессиональной языковой коммуникативной подготовки студентов.

Итак, в данной главе настоящего исследования дано описание процесса реализации и экспериментальной проверки выдвинутого и теоретически обоснованного комплекса педагогических условий: развитие у студентов вуза – будущих юристов определенных личностных и профессиональных коммуникативных качеств; контекстно-ситуативный подход; обучение иностранному языку на основе коммуникативных упражнений, способствующих повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов вуза – будущих юристов. Результаты эксперимента позволили сделать вывод о том, что предложенные условия являются эффективными и способствуют формированию профессиональной коммуникативной компетентности будущего юриста в целом.

Следует отметить, что в данной главе оценивался когнитивный компонент (один из структурных компонентов коммуникативной компетентности), так как это наиболее видимый компонент, который поддается измерению. Другие компоненты коммуникативной компетентности будут рассмотрены ниже.

Исходя из полученных результатов экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что коммуникативный характер упражнений по всем видам речевой деятельности повышает эффективность процесса формирования у студентов – будущих юристов коммуникативных качеств и умений.

Выявлена положительная динамика показателей сформированности коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений у студентов. Уровень сформированности иноязычных коммуникативных умений студентов последовательно повышался по мере осуществления эксперимента и реализации разработанного комплекса педагогических условий и на заключительном этапе значительно превысил первоначальные показатели в среднем на 40%, что способствовало повышению степени сформированности профессиональной коммуникативной компетентности в целом.

В дальнейшем предстоит оценить эффективность предложенной методики по формированию коммуникативной компетентности студента-юриста.



1.3. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих юристов в процессе обучения иностранному языку

В данной главе представлены и проанализированы результаты эксперимента исследования, проведенного с целью проверки эффективности выдвинутого комплекса педагогических условий, способствующих повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов-юристов и определения критериев сформированности исследуемого феномена, а также прослежена динамика формирования компонентов коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов. Был разработан и апробирован комплекс следующих педагогических условий:

- развитие у студентов вуза – будущих юристов определенных личностных и профессиональных коммуникативных качеств;
- контекстно-ситуативный подход к обучению иностранному языку;
- обучение иностранному языку на основе коммуникативных упражнений, способствующих формированию коммуникативных умений.

В ходе исследования были определены следующие основные компоненты коммуникативной компетентности:

- структурные (когнитивный, мотивационно-ценностный, рефлексивный);
- функциональные (перцептивный, речевой, интерактивно-практический).

Вероятно, наилучшим образом о качестве и эффективности исследуемых процессов должны свидетельствовать произошедшие под влиянием экспериментальной методики позитивные изменения. К примеру, для оценки влияния коммуникативной подготовки на личность важно выяснить, какие изменения произошли в каждом студенте: стал ли он более открытым и уверенным в общении, научился ли понимать вербальный и невербальный язык собеседника и др.

Иными словами, для получения достоверных и объективных данных логично провести диагностику изменений индивидуального профиля коммуникативно-значимых качеств личности, ценностных ориентаций, мотивации в аспекте интереса к коммуникативной деятельности. Результатом названных изменений в личностном и профессиональном росте должна стать коммуникативная компетентность. Следовательно, итоговым критерием логично выбрать уровни сформированности этого интегративного качества личности.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности студентов-юристов определялся по следующим критериям:

- степень проявления у студентов исследованных личностных и профессиональных коммуникативных качеств;
- степень владения студентами коммуникативными умениями;
- степень владения студентами иностранным языком.



Были выделены 3 уровня сформированности коммуникативной компетентности: **низкий** (знание основ общения, а также способность применять их к меняющейся обстановке проявляются слабо; речевые характеристики имеют низкие показатели; неумение управлять своим поведением при общении), **средний** (знания основ общения удовлетворительные, неспособность применять их в меняющейся обстановке; показатели речевого компонента характеризуются средними значениями; ценностные ориентации на гуманистическое общение имеются, но реально не проявляются), **высокий** (коммуникативные приоритеты направлены на гуманизацию общения и отношений; речевой компонент высоко развит; высокий контроль над своим поведением при общении, умение оказывать влияние на партнера по коммуникации имеет высокое значение).

Для выявления изменения уровня сформированности компонентов коммуникативной компетентности у студентов на всех этапах эксперимента проводилось анкетирование, тестирование, собеседование, опрос, контрольные срезы. В процессе проведения каждого контрольного среза использовались различные виды анализа накопленных опытных данных: комплексный анализ (основанный на вычленении и отслеживании компонентов, входящих в структуру коммуникативной компетентности будущего юриста); уровневый анализ (выявление уровня сформированности каждого структурного элемента исследуемого фактора); сравнительный анализ (сопоставление уровней сформированности коммуникативной компетентности на различных этапах исследования). Изучение изменения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности осуществлялось посредством тестов, анкет, ранжирования, шкалирования. Главной задачей являлось выявление уровня сформированности названных основных личностных и профессиональных коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений, являющихся основными компонентами профессиональной коммуникативной компетентности будущего юриста.

До начала проведения эксперимента студентам было предложено назвать качества личности, которыми, по их мнению, должен обладать идеальный партнер по общению. Всего было опрошено 222 респондента – студенты 1-х и 2-х курсов гуманитарных факультетов нескольких университетов. Не останавливаясь на содержательных моментах, отметим, что если собрать воедино все перечни личностных свойств, то получится весьма длинный список. При изучении качеств, предложенных студентами, выяснилось, что многие из них назывались неоднократно, отличаясь лишь формулировкой. Следует также отметить, что, несмотря на инструкцию: «Укажите, какими качествами должен, на Ваш взгляд, обладать идеальный коммуникативный партнер», - студенты называли и те качества, которые они не хотели бы видеть в своем партнере по общению.



Можно предположить, при этом, что лица другого возраста, из других групп, возможно, дали бы иные черты. Но, рассматривая коммуникативную компетентность как интегративное качество, присущее идеальному коммуникативному партнеру и следуя логике исследования, можно отметить, что перечисленные качества, предложенные студентами, принявшими участие в опросе, есть ни что иное, как элементы коммуникативной компетентности, на развитие которых и ориентированы сами студенты.

Для получения первичной информации были отобраны наиболее часто встречающиеся характеристики (в виде качеств, умений, способности, готовности и т.д.), которые, по мнению студентов, в наибольшей степени присущи идеальному коммуникативному партнеру.

Затем все выделенные смысловые единицы, близкие по значению, были объединены и описаны с помощью подходящего термина, именуемого в дальнейшем «качеством».

Таким образом, был выбран список, в который вошли 17 коммуникативных качеств: рациональное использование языковых средств; располагающие манеры общения и голос; выбор языковых средств, доступных для собеседника; следование нормам социально-коммуникативного взаимодействия; адекватное оценивание ситуации и собеседника; связность и логичность высказываний; гибкость поведения при общении; адекватная эмоциональная насыщенность речи; направленность на гуманистическое общение; значимость речевого высказывания для собеседника; адекватная самооценка; адекватное применение средств невербального общения; проявление адекватной активности в общении; грамотное оформление речи; равноправная и дружеская позиция по отношению к партнеру; стремление к самосовершенствованию в общении; богатство речи.

Далее полученные данные были сведены в единую шкалу и группой экспертов был присвоен эталонный номер каждому из перечисленных качеств. После присвоения эталонного номера выявлялся приоритет этих качеств в каждом из названных выше аспектов коммуникативно-компетентной личности.

Так, наименьший рейтинг в контексте перцептивно-смыслового компонента получили качества: «адекватная самооценка»; в контексте речевого аспекта – «располагающие манеры общения и голос», «грамотное оформление речи», «связность и логичность высказываний»; в контексте интерактивно-практического компонента – «следование нормам социально-коммуникативного взаимодействия».

Следующая позиция в контексте перцептивно-смыслового компонента была отдана «стремлению к коммуникативному самосовершенствованию в общении»; в контексте речевого компонента – качествам «богатство речи»,

«адекватное применение средств невербального общения»; в рамках интерактивно-практического компонента – «проявление гибкости поведения



при общении».

Далее были отмечены: «адекватное оценивание ситуации и собеседника» (перцептивно-смысловой компонент); «адекватная эмоциональная насыщенность речи», «рациональное использование языковых средств» (речевой компонент); «проявление адекватной активности в общении» (интерактивно-практический компонент). Наконец, наивысший рейтинг имели качества: «направленность личности на гуманистическое общение» (перцептивно-смысловой компонент); «значимость речевого высказывания для собеседника», «выбор языковых средств, доступных для собеседника» (речевой компонент); «стремление к равноправной и дружеской позиции по отношению к собеседнику» (интерактивно-практический компонент).

Итак, модель целостного коммуникативно-компетентного образа личности включает индивидуально-личностные свойства с позиции особенностей мотивации, осознания собственных возможностей в профессиональной деятельности и общении. Все это обуславливает реализацию коммуникативных ресурсов в поведении, профессиональной деятельности и непосредственно в общении [34].

Затем эти качества (в начале и в конце педагогического эксперимента) были предоставлены студентам. Студенты определяли степень выраженности перечисленных качеств у них самих и степень выраженности этих же качеств у идеального коммуникативного партнера (по 10-бальной системе). Полученные данные были проанализированы с помощью сравнения и сопоставления.

Рассматривая общение как ценность, в структуре был выделен мотивационно-ценностный компонент.

На начальном этапе эксперимента приоритетными качествами студенты назвали, например, (среди функциональных компонентов коммуникативной компетентности):

- перцептивный компонент

- «стремление к коммуникативному самосовершенствованию» - 63%

- «адекватное оценивание ситуации и собеседника» - 62%

- «направленность личности на гуманистическое общение» - 46%

- речевой компонент

- «рациональное использование языковых средств» - 84%

- «выбор языковых средств, доступных для собеседника» - 51%

- «значимость речевого высказывания для собеседника» - 48%

- интерактивно-практический компонент

- «следование нормам социально-коммуникативного взаимодействия» - 61%

- «проявление гибкости поведения при общении» - 54%

- «проявление адекватной активности в общении» - 42%

- «стремление к равноправной позиции по отношению к собеседнику» - 38%.



Можно заметить, что на начальном этапе эксперимента перцептивный, речевой и интерактивно-практический компоненты характеризуются средними значениями, а иногда и ниже средних.

В конце педагогического эксперимента приоритетными качествами студенты назвали:

- перцептивный компонент

«стремление к коммуникативному самосовершенствованию» - 41%

«адекватное оценивание ситуации и собеседника» - 80%

«направленность личности на гуманистическое общение» - 82%

- речевой компонент

«рациональное использование языковых средств» - 52%

«выбор языковых средств, доступных для собеседника» - 85%

«значимость речевого высказывания для собеседника» - 79%

- интерактивно-практический компонент

«следование нормам социально-коммуникативного взаимодействия» - 61%

«проявление гибкости поведения при общении» - 68%

«проявление адекватной активности в общении» - 72%

«стремление к равноправной позиции по отношению к собеседнику» - 89%.

Анализируя данные, можно сказать, что студенты обладают прочными знаниями основ компетентного общения, поддерживают интерес к коммуникативному самосовершенствованию. Определяющими ценностями в общении являются личность, ответственность, творчество и индивидуальность. Показатели речевого компонента характеризуются преимущественно высоким процентом. Гибкость поведения, а также прочные знания в контексте интерактивно-практического компонента коммуникативной компетентности реализуются в «помогающие отношения», эмоциональную поддержку, корректную коммуникацию.

Для выявления эффективности проведенного эксперимента покажем динамику развития целостного образа коммуникативного «себя» у студентов-юристов. Отслеживались функциональные компоненты коммуникативной компетентности (перцептивный, речевой, интерактивно-практический) и структурные компоненты (мотивационно-ценностный и рефлексивный), которые отражены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности личностных и профессиональных коммуникативных качеств у студентов-юристов

Этапы	Кол-во студентов	Количество студентов (в %)			
		Низк.уров.	Средн.уров.	Выс.уров.	СП
	Всего: 222	41,6	39,7	18,7	1,77



1	Эксп.гр. 120	34,2	49,5	16,3	1,82
	Конт.гр. 102	57,3	41,7	1	1,44
2	Всего: 222	34,9	35,1	30	1,95
	Эксп.гр. 120	23	53	24	2,01
	Конт.гр. 102	42	44,5	13,5	1,72
3	Всего: 222	26,9	30	43,1	2,16
	Эксп.гр. 120	7,2	55,6	37,2	2,30
	Конт.гр. 102	28,1	53,1	18,8	1,91

Таблица 3

Динамика уровней сформированности иноязычных коммуникативных умений у студентов-юристов

Этапы	Кол-во студентов	Количество студентов (в %)			
		Низк.уров.	Средн.уров.	Выс.уров.	СП
1	Всего: 222	60,9	39	0,1	1,39
	Эксп.гр. 120	43,6	53,1	3,3	1,60
	Конт.гр. 102	52,6	44,5	2,9	1,50
2	Всего: 222	45,9	48,6	5,4	1,59
	Эксп.гр. 120	32,8	36,9	30,3	2,00
	Конт.гр. 102	39,9	50,4	9,7	1,69
3	Всего: 222	21,6	54,1	24,3	2,03
	Эксп.гр. 120	4,1	54,4	41,5	2,37
	Конт.гр. 102	16,3	59,9	23,8	2,08

Оценка количественных изменений уровня сформированности коммуникативных качеств и коммуникативных умений проводилась с помощью вычислений среднего показателя (СП) и коэффициента эффективности (КЭ) по формуле (А.В. Савинов):

$$СП = (a + 2в + 3с) : 100,$$

где а,в,с – количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях сформированности коммуникативных качеств и умений.

Эффективность экспериментального исследования вычислялась по формуле (А.В. Савинов):

$$КЭ = СП(экс.) : СП(контр.),$$

Где СП(экс.) – средний показатель в экспериментальных группах;



СП(контр.) – средний показатель в контрольных группах.

Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика показателей СП и КЭ на разных этапах исследования

Группа	Этапы исследования											
	1				2				3			
	К	К	К	У	К	К	К	У	К	К	К	У
	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ
Эксп.	1,82	1,2	1,60	1,07	2,01	1,21	2,00	1,12	2,30	1,22	2,37	1,14
Контр.	1,44		1,50		1,72		1,69		1,91		2,08	

Как видим, СП по коммуникативным качествам в экспериментальной группе возрос с 1,82 до 2,30; по коммуникативным умениям – с 1,60 до 2,37; а в контрольной группе соответственно по коммуникативным качествам – с 1,44 до 1,91 и по коммуникативным умениям – с 1,50 до 2,08, что позволяет сделать вывод о том, что показатели в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной.

Абсолютный прирост уровня сформированности показателя G отражает разность начального и конечного значений исследуемых факторов (Н.Н. Рязов):

$$G = СП_k - СП_n,$$

где СП_н – начальное значение среднего показателя, СП_к – его конечное значение. В итоге

$$G_{kk} = 2,11 - 1,63 = 0,48$$

$$G_{ky} = 2,23 - 1,55 = 0,68$$

Для оценки качественных изменений уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности в целом и коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений в частности использовался непараметрический критерий «х – квадрат». Данный метод оценки динамических изменений позволяет с достаточной степенью достоверности делать выводы о результатах эксперимента в силу того, что он дает возможность не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не требует предварительного вычисления параметров распределения и применяется к порядковым показателям, которыми являются в рассматриваемом случае выделенные уровни сформированности коммуникативных качеств и умений. Результаты срезов о состоянии уровней сформированности коммуникативных качеств и умений приводятся в таблицах 2 и 3. Критерий «х – квадрат» вычислялся по формуле, предложенной А.А. Кыверялгом:

$$x^2 = (f_1 - f_2)^2 / (f_1 + f_2)$$

где f₁ и f₂ – частоты двух сопоставляемых выборок. Полученные данные представлены в таблице 5.



Таблица 5

Показатели качественных изменений уровня сформированности коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений

Уровни	Количество студентов (%)				X ²	
	Начальн.	этап (f1)	Заключ.	этап (f2)		
	ком. кач.	ком. умен.	ком. кач.	ком. умен.	ком. кач.	ком. умен.
низкий	41,6	60,9	26,9	21,6	3,15	18,72
средний	39,7	39	30,0	54,1	1,35	2,45
высокий	18,7	0,1	43,1	24,3	9,63	24,0

Из представленных таблиц видно, что уровень сформированности коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений у студентов-юристов на заключительном этапе значительно возрос по сравнению с начальным этапом экспериментального исследования.

В целом диагностика показала изменения исходного состояния структурных компонентов коммуникативной компетентности у студентов:

- по когнитивному компоненту – повысился общий уровень языковой подготовки студентов, изучены основы, принципы ведения бесед, дискуссий, интервью;
- по мотивационно-ценностному компоненту – направленность на гуманистическое общение приобрела устойчивые приоритеты;
- по рефлексивному компоненту – студенты приобрели опыт самопознания и самоисследования, научились анализировать свои коммуникативные действия, а также совместные действия с другими людьми, ощутили реальную возможность коррекции собственного коммуникативного поведения.

Итак, анализ полученных данных позволяет сделать выводы о прогрессивных изменениях уровня сформированности исследуемого феномена у студентов-юристов и позволяет констатировать факт, что разработанный и апробированный комплекс педагогических условий: развитие у студентов-юристов определенных личностных и профессиональных качеств; контекстно-ситуативный подход к обучению иностранному языку; обучение иностранному языку на основе коммуникативных упражнений, способствующих повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов, является необходимым и способствует росту уровня профессиональной подготовки будущих юристов в целом.

Выводы

В последние годы все большее внимание в сфере образования уделяется



его профессиональному содержанию и коммуникативности, поскольку любой вид профессиональной деятельности человека связан с процессом межличностного общения.

В данном исследовании выявлено, что коммуникативная компетентность студента выражается в совокупности качеств, согласующихся с эталонным профилем идеального коммуниканта. Данное интегративное качество личности обусловлено мотивацией общения, проявляется в умении коммуниканта адекватно соотносить собственные коммуникативный и ситуативный конструкты с коммуникативным и ситуативным конструктами коммуникативного партнера.

Если на начальном этапе эксперимента уровень коммуникативной компетентности студентов-юристов был определен как «низкий», то в результате внедрения комплекса мер по развитию коммуникативных качеств и умений студентов в виде экспериментальной методики проведения занятий по иностранному языку с применением учебного пособия “English for Students of Law”, а также подбора учебного материала, ориентированного на коммуникативный подход в обучении иностранному языку, были получены положительные сдвиги в показателях компонентов коммуникативной компетентности. Изучение изменения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности осуществлялось посредством тестов, анкет, ранжирования, шкалирования. На основании анализа полученных опытных данных можно заключить, что средний показатель по коммуникативным качествам в экспериментальной группе возрос с 1.82 до 2.30; по коммуникативным умениям – с 1.60 до 2.37; а в контрольной группе соответственно по коммуникативным качествам – с 1.44 до 1.91 и по коммуникативным умениям – с 1.50 до 2.08, что позволяет сделать вывод о том, что показатели в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной.

В диалогах, дискуссиях, ролевых играх студенты приобретали умения ведения деловых переговоров, бесед, презентаций, учились решать коммуникативные задачи. Основные изменения отмечены в коммуникативных знаниях студентов, нацеленности на инициативу в общении, развитии навыков слушания, рефлексии, достаточно свободной ориентации в различных ситуациях профессионального общения.

Таким образом, итоги исследовательской работы дают основание для общего вывода о позитивном ресурсе разработанной системы формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов в процессе обучения иностранному языку.

В конце педагогического эксперимента, анализируя данные, можно сказать, что студенты обладают прочными знаниями основ компетентного общения, поддерживают интерес к коммуникативному совершенствованию.



Определяющими ценностями в общении являются личность, ответственность, творчество и индивидуальность.

Следует подчеркнуть, что данное исследование не претендует на полную разработанность и всеобъемлющий охват проблемы. Были частично раскрыты и исследованы ее новые неизученные стороны и рассмотрен комплекс педагогических условий, способствующих повышению эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности будущего юриста. Перспективой дальнейших исследований может быть разработка оптимальных и доступных форм и методик формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов с использованием новейших методов обучения иностранному языку; изучение условий и принципов стратегического планирования процесса развития, формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.



RESULTS OF THE STUDY OF THE ROLE OF "OPEN PSYCHOLOGICAL CRISIS" IN THE DEVELOPMENT OF MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN UKRAINE

Introduction.

In the conditions of the struggle of theoretical ideas regarding the new facts obtained during the intensive development of research in the first half of the century (70-ies of the XIX - first half of the XX century.) Existence of scientific psychology as an independent science, showed the failure of psychological theory and, above all, the lack of its foundation - subjective idealistic representation of the psyche (R. Decart, W. Wundt, E. Ebbinghaus, G. Spencer, W. James) and others [9; 14; 15].

The result of the revealed facts was due to the period of "open psychological crisis" (the concept introduced by L. S. Vygotsky), this crisis was an indicator of the growth of the role of science, the development of which led to the need to change the previous representations of new knowledge, in particular, the problems of which were the problems of consciousness, and that further emerged as a result of the development of associative psychology as a science of consciousness (the theory of elements of consciousness: W. Wundt and E. Titcher, here partly belongs Würzburg psychological school: F. Brentano, W. James, field theory K. Levin and descriptive psychology V. Dilthey). [6; 7; 9; 10].

In the works of F. Brentano there is an imperfection of theoretical and methodological searches, which leads to an aggravation of the crisis. In order to understand the logic of research, we must take into account those trends that have become prerequisites for the development of an "open psychological crisis" (Table 1).

Table 1.

The directions that became the preconditions of the period of "open psychological crisis" abroad

Directions	Short description
Structuralism (later "structural psychology").	Founded by Wundt's disciple Eduard Bradford Titcher, scientists considered the main task of psychology to be the experimental study of the structure of consciousness. Titcher defined consciousness as a general result of an individual's experience that exists at a certain time.
Würzburg School of Psychology O. Külpe	The scientist came to the conclusion that thinking processes can be studied experimentally, similarly to how Ebbinghaus studied memory. The difference in the research of the Würzburg school concerned the phenomenon of introspection. Külpe proposed a method called systematic experimental introspection..
Functionalism	A scientific direction dealing with problems related to the role of the psyche in the adaptation of the organism to the conditions of the environment. Functional psychology originates from the works of Charles Darwin and Francis Galton



According to Vygotsky, the driving force behind the development of the crisis appeared applied (practical) psychology, which led to the restructuring of the entire methodology of science in natural science sense. The crisis originated not only in the collision of new facts with the old structure of knowledge, but at maturity and practice, which was associated with the transition from specially scientific theoretical schemes to more general problems of the historical development of psychology [6].

The prerequisites for the emergence of a period of "open psychological crisis" were laid by the collision of two experimental schools, W. Wundt and Tichern. It was in the words of Kornilov that the future idea of the scientist on reactology was laid down, then - Marxist psychology, objective psychology, the idea of which was based on the representatives of behaviorism, all this suggests the loss of psychology of his soul. The biological orientation of Kornilov has its continuation in the views of M. M. Lange and Wagner (Table 2)

Table 2

"The prerequisites for the emergence of an" open psychological crisis "in the USSR and in the West" (comparative analysis)

Chronological boundaries	Drections	USSR	Abroad
1910– 1920	Reactology	The biological orientation of Kornilov has its continuation in the views of M. M. Lange and Wagner.	Experimental Schools W. Wundt, Titcher (Structural Psychology) USA. The work of C. Merchinson "Psychology" 1930.
1920s.	"The New Biology Theory"	E. C. Enchmen Enchmen summed up "the logical conclusion of the reflexologists' claims for the transformation of social life on the basis of the" laws "of human behavior that he had opened (Enchmen, 1929).	Behaviorism. The creator of the original version of behaviorism, which developed in the views of J. Watson.
	Pedology	P.P. Blonsky. Development of natural science in psychology. Pedagogical psychology 1930s	
1930s	Psychotechnics	S. Hellerstein defined as a practical direction of psychology. V. M. Bekhterev, Professor V. N. Myasishchev.	G.Münsterberg professional selection and professional counseling, vocational training and rationalization of work, the fight against occupational fatigue and injuries, psycho-hygiene and psychotherapy, and finally the creation of psychologically sound constructions of machines and equipment..



The aim of the study. The purpose of the dissertation research was theoretical and methodological substantiation of the importance of the "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine.

Object of study. Period of "Open Psychological Crisis".

Subject of study. The role of "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine.

Task of the study. To achieve the goal in the dissertation research, the following tasks are foreseen:

- To carry out theoretical and methodological analysis of the period of "open psychological crisis" in the psychology of the first third of the XX century (1910-1930);
- clarify the conceptual-categorical apparatus of the dissertation research, in particular such concepts as "period of open psychological crisis", "historical meaning" and "role of open psychological crisis";
- analyze the trends of psychology during the "open psychological crisis";
- carry out a comparative analysis of the development of psychology in the West and the Soviet Union in the 10-30 years of the XX century.
- to study the essence and main directions of the study of the nature of the mental (psyche) from the standpoint of the views of the scientists of psychological schools during the open crisis period (psychoanalysis, reflexology, gestalt psychology and personalism) as a key factor in the formation of modern psychological science in Ukraine;
- To substantiate the role of "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine, within the limits of historical and psychological research.

Main hypotheses of the study:

- The emergence of psychological schools in the period of "open psychological crisis" causes the historical meaning of the transformation of methodological foundations in the formation of modern psychological science in Ukraine.
- Directions of psychological doctrines are due to cultural-historical development and related to the views of scientists on the nature of the psyche in general, reflecting the concept of development of modern psychological knowledge.

Scientific novelty of the dissertation research. In the dissertation the actual scientific task, which consists in theoretical and methodological substantiation of the role of "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine, will be solved.

The following scientific results are expected to be achieved:

for the first time will be: scientifically substantiated the significance of the role of the historical meaning of the period of an open psychological crisis in the formation of modern psychological science in Ukraine;

It is planned to improve: the conceptual-categorical apparatus; concept: "period



of open psychological crisis" and "historical sense"; to clarify the ideological contradictions of the subjective-idealist conception of the psyche with modern views of Ukrainian psychologists;

will develop further: approaches to the analysis of the influence of ideas of representatives of psychological schools during the "open psychological crisis" in psychology on the development of modern psychological science in Ukraine.

The theoretical significance of the dissertation research is realized in the possibility of applying the scientific provisions of historical facts and conclusions of the dissertation research in teaching activity, in particular through conducting seminars and practical tasks with students of psychological faculties with the purpose of deepening knowledge on discipline "the history of psychology".

The results of the research in the research activity of scientists are applied in the consideration of the methodological and theoretical aspects of the formation of the history of psychology, taking into account the main periods, in particular the period of "open psychological crisis" of the first third of the 20th century [3; 17; 19; 26].

The practical significance of the dissertation research is realized in the proposed conceptually new approach, which opened up new opportunities in creating theoretical tools for conducting research on the period of "open psychological crisis". The research is the basis for developing programs of courses on "History of Psychology, General Psychology". The materials of the research can be used by the author during the courses "General psychology", "History of psychology", for students, masters and post-graduate students of psychological faculties of higher educational institutions.

Approval of the research results is carried out in 7 publications and 5 editions of the higher attestation commission, in particular in the Journal "Psychology" of the Kyiv National University. Shevchenko and the journal "Psychology and personality" G.S. Kostiuk., Which highlights the results of a study of the historical sense of psychological crisis period opened as a factor in the formation of modern psychology, breaking methodological aspect, categorical analysis and background of the crisis.

In addition to the actual dissertation, which outlines the main results of the study of the topic "The Role of an Open Psychological Crisis" in the Formation of Contemporary Psychological Science in Ukraine, a large body of research materials that reflect the coverage of various aspects of this issue is contained in 13 published works of a total volume exceeding 30 printed sheets. Among the publications are 3 articles of the professional edition of the VAC, 3 scientific articles of the High Attestation Commission, which include the approbation of the dissertation research, 6 reports in the materials of all-Ukrainian and international conferences. In collaboration, 3 works were published, the rest - individual.



2.1. Theoretical-methodological bases of the study of the "open psychological crisis" period in psychology of the beginning 20th century. (1910 -1930) years.

In the first section of the dissertation study "Theoretical and methodological principles of the study of the period of" open psychological crisis "in the psychology of the first third of the XX century" due to theoretical analysis, on the basis of the conflictological approach, the cyclical development of the historical past is revealed as a process of separation of psychology from philosophy as an independent science [25].

When considering the first issue, the period of "open psychological crisis" in our study occupies a special place, disclosure of meaning and peculiarities of the stage of formation of horizons in the development of new applications of psychological practice (the opening of new psychological schools, "psychoanalysis", "behaviorism", "humanistic psychology" ; etc.) [22].

In the dissertation research attention was paid to the preconditions of the emergence of the "period of an open crisis", in particular, in the emergence of a methodological crisis (in the XIX century.) In psychology, which arose from the need to find new ways of constructing a new, objective psychology, in search of methods that should become leading in the study of mental. At the turn of the century, it seemed that these contradictions would lead to a unified view and form the methodology of a new, positive psychology. The general trend was the transition from psychology, studying the phenomena of consciousness, to psychology, which explores the integral system of the organism-environment [30].

The theoretical analysis of the historical development of psychological representations to the period of "open psychological crisis" in psychology highlighted the presentation and consideration of the psychic in philosophy, respectively, when the crisis took place, but had a more latent meaning. Only by taking into account the history of this difficult period in psychology, we were able to approach a qualitative analysis of the research.

Violating the second question of the first chapter, giving a general description of the period of "open psychological crisis", we more substantively considered the actual preconditions of the stages of the crisis.

End of XIX century was marked by discussions about what ways to build a new, objective psychology, which methods should become leading in the study of mental. At the turn of the century, it seemed that these contradictions would lead to a unified view and form the methodology of a new, positive psychology. The general trend was the transition from psychology, which studies the phenomena of consciousness, to psychology, which explores the integral system of the organism-environment [14].

However, the logic of the development of the first schools has shown that there are several ways of constructing such a psychology that fundamentally differ from



each other, not only in understanding the priorities and tasks of psychological science, but even in defining its subject and content of the psyche. A different approach was also to the dynamics of mental development, its laws and conditions that promote or hinder it [15].

Therefore, at the beginning of the XX century psychology experienced a complex methodological crisis, primarily related to the difficulties that arose in the search for objective methods of studying the psyche. The methods proposed by functional psychology, structuralism, and the Würzburg school, with a closer examination, were far from objectivity, which was proved by the differences that arose during the discussion of the results. As a conclusion, it became known that to find a direct and objective method of studying the mental state of man, the content of his consciousness, and even less unconscious, it is almost impossible [25].

Out of the methodological crisis was the transformation of the method, which turned into an indirect or in such a change in the subject, which would make it a real direct experimental study (for example, to make the subject external activity), or in refusing to attempt to explain the laws of the psyche "replacing them with description of phenomena, as Dilthey proposed at one time [15].

The content and dynamics of the course of the methodological crisis in psychology influenced in addition to the logic of the formation of the science itself and other factors - the social situation, the discovery in other disciplines.

Spengler, Husserl, Bergson argued that culture is approaching the event that free will can lead a person to retreat from reason, which gives way to intuitive knowledge, unconscious. Therefore philosophies, arguing the need to revise the old foundations of psychology could not at that time to help her in the formation of new ones. However, such support could be provided by natural sciences, which were then at the height of their own development [28].

Achievements of physicists, who helped psychologists to see the possibilities of experiment in a new way, revealed the prospects of learning cognitive processes. Laws and methods of physical field trying to use when analyzing mental field, the dynamics of perception and thinking of Gestalt psychologists. The theory of E. Mah's (1838-1916) also influenced the development of psychology, including the study of perception. In developing his concept in line with the main provisions of positivism, he defended the principle of empirical evidence of theoretical positions.

Mach's views influenced not only the first psychological schools (such as structuralism), but the views and behaviorists heshtalpsyhology. The first borrowed in Mach and his follower R. Avenarius interpretation of the idea of the body as aphasic apparatus, and the second - the idea of the identity of Gestalt (conscious images) in the structure of real objects [31].

The need for a review of psychological postulates was evidenced by the demands of practice, which could not be ignored by scientists. Orientation to practice was expressed not only in the philosophy of pragmatism, especially popular in the



United States, but also in the development of interdisciplinary issues, primarily with medicine and pedagogy. If the clinical data greatly influenced French psychology (as discussed above) and the formation of deep psychology, the tasks of studying and educating the "new man", the development of new approaches to the problems of socialization became leading in the United States and Russia, influencing the development of behaviorism and Soviet psychology [40].

The variety of scientific interests, methodological principles and social situation in which the scientists of the first third of the XX century acted, were not allowed to reach a general understanding of the goals, the subject of psychology and its methods. Well-known psychologist S. L. Rubinstein proposed a peculiar characteristic of the historical-psychological process. He made several fundamental attempts to study this subject, primarily in the writings "Fundamentals of general psychology" (1946), "Principles and ways of development of psychology" (1959) [30].

The scientist paid special attention to the theme of the crisis of psychology, associated with the formation of behavioral psychology - reflexology and behaviorism, directions that denied consciousness as a subject of psychology, and the work interpreted mechanistically.

Long before the Western historians of psychology, S. L. Rubinstein showed historical and psychological triad: behavioral (behaviorism), psychoanalysis, humanistic psychology. He denied attempts to build psychology on a "cultural" basis, as well as biological, which would lead to the loss of the scientific concept of presentation [30].

In the context of the creation of the "system of Soviet psychology" S. L. Rubinstein tried to formulate its methodological principles, in connection with which proclaimed the idea of unity of consciousness and activity. All the problems of theory and history of psychology focus on them in a single action principle, which solves the central problem of psychology - the problem of man [31].

Rubinstein predicted the emergence of links between psychology and ethics, which phenomenological fills the true meaning of psychological research. In the history of psychology, the scientist emphasized the need to overcome two trends - the dualistic separation of the mentally subjective from the processes of the flesh (the opposition of the soul and body) and the removal of dualism by the reduction of bodily phenomena to mental manifestations or spiritual to the bodily ("impolite consciousness" and "unconscious efficacy") Rubinstein opposed the separation of the soul from the bodily and against their identification, seeking psychological determinism and his rise in the history of psychological disciplines [31].

In general, Soviet psychology philosophy set the tone, creating a large extent, as opposed to physics and other exact and general science. The first ideological debate in the USSR relating to matters of natural science to show it to the "psychological front" (First materials Congress in Moscow in 1923.). In psychology concentrating most important issues, of the time, education, of the new man as personality and



education groups. [41].

As a result, such a situation was evaluated by scientists as a crisis of psychology. And with such an assessment it is difficult not to agree, if to consider this logical methodological crisis of formation of psychological science. Naturally, development is impossible without looking for a new one, without errors at all. Modern psychology of development has proved that each critical period begins with negativism, a denial, which changes with the period of development. But psychology really changed, becoming more and more significant both for society and for other sciences [42].

Not surprisingly, these drastic changes were related to issues of negativity towards the old psychology, search activity in forming a new science, the emergence of new discoveries and new directions in psychology. However, scientists of the century, has sought to come to a consensus on a single psychology, felt the crisis as impossible to overcome, that is, as the collapse of the old psychology that was true, and as a deadlock in the process of establishing new, as proven time was wrong.

This explains the paradoxical at first glance, the fact that the period which we now appreciate how the heyday of scientific work of outstanding scholars period defined development psychology XX century. Usvidomlyuvavsya scientists as the decline as "open psychological crisis."

So actually by the 20-ies of XX years., Psychology split into separate schools, which in many ways shaped their concepts about the contents and structure of the psyche, considering as a leading cognitive, motivational, behavioral mental sphere. At the beginning of XX century there were three major areas - behaviorism, Gestalt and depth psychology, each of which has its own subject of psychology and its method of study of the psyche (Table 3)

The subject of behaviorism was a behavior that was investigated by experimentally studying the factors that influence its formation, that is, the formation of links between stimuli and reactions. The gestalt psychology of the subject of the study set the whole structure, of which the psychic field (first of all, the field of consciousness) forms, and new methods were used to study these gestalt, which were developed in analogy with the methods of studying the physical field. Depth psychology has made its subject the deep, unconscious structures of the psyche, the method of studying which was psychoanalysis. Later, already in the second half of the 20th century, new schools arose - humanistic and cognitive psychology [1; 35; 38].

As can be seen from the above review, neither subjects nor methods in the above schools did not coincide with each other, and therefore in the early stages of the formation of psychological schools it was impossible to talk about a certain association. Several decades of independent development have taken place; accordingly, during this period, many new facts have been accumulated in each direction, before it became possible to re-speak the language of unification, in the



Table 3.

"Leading world psychological systems of the early 20th century"

Psychological systems	Characteristic
Psychoanalysis	Sigmund Freud. The birth year of psychoanalysis is considered to be 1880. It should be noted that in Kiev, in 1928, a small book by the Swiss psychoanalyst Charles Oedie "The Oedipus complex and its influence on the character, health and life" was published. As in the Soviet Union as a whole, and in Ukraine, against Marxism, materialistic Marxist criticism unfolded.
Behaviorism	The philosophical basis of behaviorism is the fusion of positivism and pragmatism. It was argued that the study of behavior has a special meaning and should help a person in solving practical problems. Prerequisites for the study of E. Thorndike, I. Pavlov and V. M. Bekhterev. Behaviorism takes its origins in the theory of I. Pavlov. In Russia, representatives of behavioral psychology were V. M. Bekhterev, who proposed to study human behavior in the framework of a new science - reflexology. Behaviorism, as a result, began to bear the expression "psychology without the psyche". This assertion was interpreted in the context of the identification of the psyche with consciousness.
Gestalt psychology	The direction in western psychology of the first third of the XX century, developed by a group of German scientists in 1912, has put forward a program for studying the psyche as a coherent internal structure - gestalt. Covering the ideas of the representatives of psychological schools during the open crisis, one should emphasize K. Lewin's "field theory". For three decades of his work, a psychologist, Levin was engaged in what is called the motivation of human behavior. He suggested the existence of a balance between a person and his psychological environment.

creation of a unified psychology. Various positive changes in the study of historical and psychological problems fall into the 20th century, especially in its second half, if in the last quarter of the XIX century persistently summed up the results of the century as a whole, then in the XX century - the results of millennia.

Considering the third question of the first section, great attention is paid to the methodological principles of research of historical meaning in the context of the development of applied psychology, in particular in Ukraine.

It should be noted that the dating of the crisis coincides with the date of the emergence of scientific psychology symbolically in the period of "open psychological crisis". Here's what he wrote about this in a book published in 1914 by an expert in psychology and a great methodologist M. Lange: "Who knows modern psychological literature, with its trends and tendencies, especially with regard to principle issues, cannot, we think, to doubt, that our science is experiencing a difficult, albeit extremely, fruitful crisis "[18].

The crisis in psychology is characterized by two features: first, the general dissatisfaction with an outdated methodological system, which can be called, in general associative and sensationalist psychology, and, secondly, the emergence of a



significant number of new attempts to deepen the meaning (meaning) of psychological research [18 , with. 69].

Lange identified the signs of the period of "open psychological crisis" in the history of psychology: the criterion of "huge differences" ("the absence of a common system in science") - if it exists, then psychology has no "foundation", "foundation", position on in relation to which methods of research, which operates most psychologists must coincide [19].

Questions about the methodology of the research were forced to reflect on a large number of scholars. Traditional psychology, a large number of schools and approaches to studying a particular problem stimulated attention to the actual methodological issues of science.

In the twenties of the XX century a situation has developed, which contributed to the development of methodological problems. The undoubted fact of the crisis condition forced psychologists to repeatedly analyze its immediate causes, its sources and driving forces, factors that complicate its development in the Soviet context. All this stimulated interest in identifying the grounds of psychology. The acute sense of the need to build a new psychology (all the authors who wrote about the crisis, were surprisingly unanimous in one - they argued that the new psychology still has to be born) contributed to the formation of the idea that the laws of the formation of psychological theory can be identified and described.

2.2. Methodology of the study of the "open psychological crisis" period and its influence on the establishment of modern psychological science in Ukraine.

The second section reveals the methodology of "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine, through the disclosure of the conceptual-categorical apparatus of the study of historical mercy. Conceptually-categorical apparatus of the historical-psychological study of the historical meaning of the period of "open psychological crisis" defines the purpose of the content, tasks, methods and principles of constructing a study, which will be further elucidated within the framework of dissertation work [23; 24].

The purpose and tasks of the dissertation research. The purpose of the dissertation research will be theoretical and methodological substantiation of the significance of the period of "open psychological crisis" in the formation of modern psychological science in Ukraine.

The meaning of the period of "open psychological crisis" consists in the diversity of dichotomous ideas of scientists regarding the interpretation and consideration of the subject of historical-psychological research - the psyche in all its diversity. The study of "roles" is a scientific problem in the study of this complex and at the same time an extremely interesting period of psychological science "an open psychological crisis" [20].



Therefore, the study of this period through the use of methods of historical-psychological research is mandatory in our dissertation study, which we will try to cover in the second section of this work.

Having made a theoretical analysis of the historical development of psychological representations to the period of "open psychological crisis" in the history of psychological science, which is given in the first section of the dissertation, we derived the general concept of the period of "open psychological crisis".

Breaking up the categories of historical meaning and the period of "open psychological crisis", *the author proposes the proper definition of these concepts. The period of "open psychological crisis" - the historical period (1910-1930 years) is due to inconsistency of the formed psychological representations and the need of society in the development of new research in psychological science and practice.* Thus, the discrepancy between the outdated system of methodology necessitated the creation of a new scientific (conceptual-categorical) apparatus [23].

"Historical meaning of the period of an open psychological crisis" - a concept that defines actual inquiries and representations of the historical period in the development of the history of psychology as a science. "

After clarification of the categorical (scientific) apparatus of the theme of historical and psychological research, we are faced with an equally important task, namely, the study of the essence and main directions of the study of the nature of the mental from the standpoint of the views of scientists of psychological schools of the period of "open psychological crisis" (psychoanalysis, reflexology, Gestalt psychology and personalism) as a key factor in the formation of modern psychological science in Ukraine [27].

Today, in the context of the ongoing crisis of theoretical and methodological principles of psychology, which lay in the Soviet psychological science, the question of an adequate assessment of these principles and the definition of the theoretical significance of all that was made within the framework of Soviet psychology is still in time. Without a critical-historical view of the subject, it is impossible to reproduce the corresponding line of tradition for the productive historical development of modern psychological science. Accordingly, structuralism and the views of the Vuzburgs school, the Locks methodology and approaches to Western and Soviet psychology were not ignored [10].

The development of psychological science is largely determined by the extent to which its theoretical foundations are properly, comprehensively and deeply developed. Any lagging of science in this respect with the necessity leads to its lag in the deployment of a specific scientific research, reducing its scientific level and practical value.

The development of the history of psychology was accompanied by a rapid accumulation of new facts, which demanded new theoretical generalizations. In place of associativeness and structuralism, functionalism, behaviorism and gestalt



psychology, which in the first quarter of the 20th century are emerging as the world's leading psychological systems, come. At the same time, Sigmund Freud's psychoanalysis, which fundamentally changed the perceptions of people about the psyche, allowed them to understand the significance of the "great unconscious," the area of the psychic sphere that cannot be recognized through rational or "positive" methods [28].

This was the direction of Freudianism, which was named in honor of its creator - Sigmund Freud. In the future, he found many opponents and many supporters. Freud's students developed the doctrine further, calling their theories somewhat different names, and those provisions, which were advanced and justified by Freud himself, were called "classical psychoanalysis".

Psychoanalysis has emerged as a theory based on clinical observation and research, as well as ideas on the structure of the mental apparatus, the dynamics of mental processes, including protective mechanisms such as suppression, resistance, transference, and the like. According to psychoanalysis, the person is seen as "a machine driven by the energy of libido - bodily energy, sexual desire, and gradually evolves through the external prohibition of direct detection of the libido, the transfer of it to socially approved or useful for human activities" (which later was defined by the notion of "sublimation") [35].

In Ukraine, there are a number of works in which the teachings of Freud extends to all branches of the sciences of the human spirit. The psychology of the age-old peculiarities of people, the question of artistic creativity, the analysis of individual mental processes - all this is carefully and systematically paraphrased in terms of ideas.

As in the Soviet Union in general and in Ukraine, substantial Marxist critique unfolded against Freudism, especially against the intention of some psychologists and philosophers to synthesize or substitute Marxism for Freudianism. The struggle against Freudism was complicated by the fact that it had to be led by two fronts: against West-European Freudism and against its own, "home". This struggle had to be pursued not against its simple supporters, but against its advocates.

Particular attention in our dissertation research, we draw attention to the theory of behavior in the cultural and historical aspect, trying to find the root cause of the crisis in psychology, in addition to the discrepancy of the then methodology to the new demands of psychologists-researchers. The center of the construction of the system of psychology and psychological knowledge as such - must be "act". Deed for V.A. Roments is a "living cell", which completely includes all the vital aspects of the psychic in its higher definitions, so that there is nothing left behind "[28, p. 245].

History of psychology XIX and XX centuries. is explained by the principle principles of action and aftereffects, therefore it becomes clear that the use and taking as the basis of the methodological principles of the theory of action for analyzing the period of development of an "open crisis" in psychology becomes understandable.



Already the first cursory review of psychological literature of the XIX and XX centuries. demonstrates this effective and post-war research plan (G. Spencer, W. James, Z. Freud, L. Vygotsky, S. Rubinstein, etc.) [7; 14; 29; 36].

Our historical and psychological research is based on the methodological principles of the objectivity of the research, the multidimensional and multilevel existence of the subject, the study of the phenomena of the history of psychology in their development, the unity of historical and logical, cognition in the form of a spiral, the struggle of materialism and idealism. In the study of historical meaning was also carried out a categorical analysis of M. G. Yaroshevsky [41].

Therefore, the study of this period requires a clear organization of the method through the use of methods of historical and psychological research, which includes theoretical, empirical and special (historical-psychological) methods of investigation, including categorical analysis of M. G. Yaroshevsky.

2.3. Historical and psychological research of "open psychological crisis" in the development of modern psychological science in Ukraine

In the third section, the methodology and organization of the study of the role of "open psychological crisis" are taken into account. Having broken the aspects of the methodology of studying the historical meaning of the period of "open psychological crisis" and its influence on the formation of modern psychological science in the previous section of the dissertation research, we proceed to the next stage, namely: the historical-psychological study of the meaning of the period of "open psychological crisis" in psychology study of literary-historical sources [28; 29; 30].

In the practice of historical and psychological study of the history of psychology widely used method of studying literary and historical sources. As a means of scientific knowledge, it combines a series of research and analytical procedures aimed at the recognition, formalization, interpretation and prognosis of personally oriented characteristics or psychological features of historical stages, periods, periods in literary and historical sources: copyright texts, memoirs, documentary evidence, etc. [37].

Prospectively and retrospectively oriented analysis of the study of literary and historical sources in the interpretation and forecasting of psychological features of the period of "open psychological crisis" in aggregate allowed to take into account the spread and dialectics of the development of scientific ideas, the stages of which are interrelated and need to be taken into account in order to highlight the general content of the analyzed concepts (psychological schools during the psychological crisis period). The diachronic approach allowed us to overcome the "presentism", interpreting the belonging of the concepts of the past and contemporary ideas, denying not a scientific all that does not fit the latter.

Applying the complex (systematic) approach in historical-psychological study of the role of "open psychological crisis" with the help of applied methods (the method



of studying literary-historical sources, research of socio-historical conditions with the help of categorical analysis of M. Yaroshevsky, historical-genetic and historical-functional methods ; a prognostic and qualitative analysis of the historical sense of the period of "open psychological crisis") we were able to provide a qualitative characteristic of each of the above [42].

1. Using the method of studying literary-historical sources in the dissertation research, we have found that the period of "open psychological crisis" is due to the urgency and complexity of the interdisciplinary approach in the study of the subject of dissertation historical and psychological research. This is especially true in the materials of the physiologists (I. Pavlov, I. Sechenov, V. M. Bekhterev) who influenced the development of the methodological crisis by materialistic views, forming the subject of psychological knowledge in general (the study of higher mental functions) and the history of psychology in particular [5].

In addition to studying literary-historical sources, in our dissertation research, we have applied a method for studying archival materials, which involves the use of special procedures, such as: searching for the necessary information on the topic of research, commenting on the ideas and views of leading scientists, providing footnotes, notes, and a number of other methods. historical-psychological research, which are part of the group of theoretical methods.

In the development of historical and psychological research there were new trends that were conditioned by the need of psychologists-researchers in revealing the laws of development of psychological thought, planning of research with an orientation towards the future of the future. The dynamism of the 20th century led to a new look at the value of historical and psychological research, which is extremely relevant in the dissertation study.

Accordingly, the outdated philosophical paradigm and the absence of psychological methods of research provoked dissatisfaction with the past style of historical and psychological analysis, for which from the transition description of psychic phenomena to explanation are characterized by two settings: 1) appeal to personality features, the spiritual development of "heroes" of the historical and psychological process (the concept "Great people"); 2) appeal to the socio-cultural situation - "the spirit of the era" in which these heroes acted. In our historical and psychological study, we combined the data of the installation through the application of the method of studying literary-historical sources of the period of "open psychological crisis" [6; 7; 8].

In the 1930s, 60 autobiographies were published, the data of which awakens to the analysis and violation of questions concerning the dynamics of the development of psychological science, "that which guided people, and, together with them, science, with respect to" sources, mechanisms and manifestations of creativity, age and the productivity of prominent psychologists, the effect of such events as the first and second world wars or the depression of the 1930s, all this reveals the inner



essence of the development of the crisis state of historical and psychological ideas of that time.

The analysis of documents of the period of an open psychological crisis confirms the corresponding development of special branches of psychology abroad. Analysis of archival sources in the views of foreign and domestic scientists (Z. Freud, A. Adler, E. Fromm, K. Horney, D. Watson, E. Tolmen, I. Sechenov, S. Rubinstein, L. Vygotsky, V. Romennets), becomes an auxiliary in the analysis of historical sources of the period of "open psychological crisis" [1; 2; 7; 29; 32].

2. Attempt of scientific categorical analysis of the historical meaning of the period of "open psychological crisis" of the beginning of XX century, arose in connection with the need to solve specific problems that face each historian of psychology. The distinction of invariant in the development of the historical period is a prerequisite for the historical reconstruction, this task and is intended to solve the categorical analysis of M. G. Yaroshevsky. The reference to this problem in the dissertation research irrevocably led to the conclusion formulated by I. Lakatos that the methodology of science without reliance on history makes no sense [24].

The method of analysis of categorical-conceptual apparatus in our study contains in its basis the assumption that the categories and concepts in general form reflect the entire set of scientific knowledge of the period of "open psychological crisis" in psychology.

Applying the systematic approach and the analysis of theoretical sources, we have identified (established) three groups of conditions in the context of which a period of "open psychological crisis" emerged and developed in psychology: the first group of conditions - socio-historical, in particular, cultural and historical conditions; second group of conditions - conditions that are conditioned by general tendencies in philosophy and in science; third group of conditions - the general situation in psychology (internal processes that led to a period of crisis).

Accordingly, an emphasis was placed on overcoming the sensationalism and atomism of associative psychology, which was shaped by socio-historical conditions. An alternative direction then came to integral psychology - the direction that had a number of options (descriptive psychology is also part of the direction of integrated psychology).

A general characteristic of different directions of the crisis period was given by L. S. Vygotsky. Following the fate of each direction, he demonstrated that "... from the beginning of each direction there is a certain factual discovery ... We are dealing with the new factual material accumulated in psychology with each new direction." So Freud ruled the unconscious causes of a number of psychic phenomena. Behaviorism arose on the basis of facts in the field of experimental zoopsychology. The facts of the specific beliefs of "primitive peoples" led to ideas about the historical development of the psyche. With the same success, descriptive psychology drew attention to the relationship of consciousness with the phenomena of culture, under



the influence of which it is actually formed [6, p. 34].

Thus, despite the struggle with the basics of Carto-Nocklin's understanding of the subject and method of psychology, which was conducted by prominent representatives of foreign and domestic psychological science, they themselves (both on the theory and in the experimental plane) failed to get rid of this understanding, and the struggle itself was conducted from its positions. "This concept of mental conditioned everything, including sharply hostile introspective psychology of the system. In their struggle against consciousness, representatives of behaviorism - American and Russian, always came from an understanding that set introspectionists. Instead of having to reorganize the introspective concept of consciousness in order to implement the objective approach to mental phenomena, behavioral directions have thrown out the consciousness, as the previous concept of consciousness, which it found in the finished form of its opponents, was perceived by the behaviorologists as unacceptable" [7, p. 345].

4. The appeal to the historical-functional method in the study of the period of an open psychological crisis is to analyze the continuity of the ideas expressed by scientists, which directly implied the emergence of this complex and ambiguous period in the development of historical and psychological knowledge (L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, representatives of experimental psychology, etc.) [6; 29].

We consider the historical-functional method in the study of the meaning of the historical period of "open psychological crisis" as an auxiliary historical-genetic method. The restructuring of psychology on the basis of Pavlov's doctrine contributed to a more precise development of the methodological foundations of psychology, the emergence of new psycho-physiological approaches and theories, the definition of specific methods for the study of mental phenomena. Ultimately, psychology managed to defend its independence from the claims of physiology of higher nervous activity.

Conclusions.

Applying the complex approach in the study of the role of "open psychological crisis", using theoretical, empirical and historical psychological methods, we have achieved the realization of the tasks that were set for the purpose, namely:

1. Theoretical and methodological analysis of the open crisis period in psychology of the beginning of the 20th century is carried out. (1910-1930rr).
2. The conceptual-categorical apparatus of the dissertation research, in particular such concepts as the period of open psychological crisis and "historical sense" and "the role of an open psychological crisis"
3. The essence and main directions of the nature of the mental from the standpoint of the views of the scientists of the psychological schools of the period of the open crisis (psychoanalysis, reflexology, gestalt psychology and personalism) as the key factor of the formation of modern psychological science in Ukraine;



4. The role of the period of open psychological crisis as a factor of formation of modern psychological science within the limits of historical and psychological research is substantiated.

The interpretation of methods based on qualitative research confirms the hypothesis that the directions of psychological doctrines are due to cultural-historical development and are related to the views of scientists on the nature of the psyche in general, reflecting the concept of the development of modern psychological knowledge.

Consequently, the crisis situation of availability is predominantly methodological in nature. Indeed, domestic psychological science is experiencing a difficult phase, which is associated with a radical revision of methodological parcels. One cannot but agree with the opinion of O.K. Tikhomirov, who notes that "methodological pluralism should not be regarded as a negative phenomenon" (Tikhomirov, 1992), at the same time, methodological pluralism should not go into methodological confusion, in action on the principle of "everything is the opposite." AV Bruschlinsky characterizes the following actions in the following way: "the things that were previously rejected, now only that magnify, and what was considered good, now simply thrown away from the threshold" [13, p. 56].

**СЕКСУАЛЬНИЙ СЦЕНАРІЙ У КОНТЕКСТІ АДАПТИВНОСТІ ОСОБИ****Вступ**

В сучасному українському суспільстві тема сексуальності викликає неоднозначну реакцію і контраверсійні дискусії. Продовжує жити традиція так званої перерваної вертикальної трансмісії сексуальної культури, оскільки протягом життя минулих поколінь з молоддю ніхто не говорив про прояви сексуальності і сучасні батьки також не знають, як розмовляти з дітьми, підлітками про нові тілесні і поведінкові прояви.

Дебют сексуальності в житті людини є певною мірою невідворотним, оскільки у підлітковому віці сексуальність «проривається» з біологічно необхідною неминучістю, а потім, як зазначає шведська дослідниця підліткової сексуальності Гізела Хельміус, «заучується» у соціальному контексті і стає сценарієм (планом) статево-гендерної поведінки.

Тема сексуальних сценаріїв та різних її аспектів опрацьовується західними науковцями ще з 1973 року – від появи книги «Сексуальна поведінка» У. Саймона і Дж. Ганьона [38], в якій вперше було окреслене поняття сексуального сценарію, до появи подальших праць таких західних дослідників як М. Вієдерман [24] (дослідження сексуальних сценаріїв з точки зору гендерної теорії), Дж. Кімел [14] (дослідження конструювання сценаріїв), М. Бренстон [7] (поведінкові особливості молодих людей з різними типами сценаріїв), С. Дворкін [9] (чоловічі сексуальні сценарії), Дж. Фаррер [10] (дошлюбні сексуальні сценарії), С. Гаст [13] (традиційні сексуальні сценарії) та інших. У своєму вивченні теми дослідники зайшли далеко і на сьогоднішній час вже немає універсальної класифікації сексуальних сценаріїв, проте з'явилися інші класифікації: за гендерною ознакою, за ознакою сексуальної орієнтації тощо. На пострадянському просторі про сексуальні сценарії писали менше, проте тут можна згадати імена таких дослідників як І. Кон [4], [5] (багаторівневі сексуальні сценарії), А. Тьомкіна [6] (аналіз наративів і виділення авторської класифікації сексуальних сценаріїв), А. Бежен, С. Голод та інші. Літератури, написаної слов'янськими мовами, по теорії сексуальних скриптів є небагато. Тому ця робота здебільшого опиратиметься на наукові праці англomовних науковців.

А от концепт адаптивності вивчали і вчені пострадянського простору: Ф. Березін [1], Д. Дубровін Р. Карданов, А. Маклаков та інші, розглядаючи адаптивність з психофізіологічної та психологічної позицій.

Однією з ключових категорій психології сексуальності є «сексуальний сценарій» (або «сексуальний скрипт»). Ця концепція була введена соціологами Джоном Ганьоном та Вільямом Саймоном у книзі «Сексуальна поведінка» 1973 року [20]. Автори вважали, що патерни сексуальної поведінки виникають в



культурному і соціальному контексті, тобто у свого роду соціальному сценарії, що регулює поведінку людини. Теорія сценаріїв стверджує, що протягом усього життя людям потрібні адекватні до культурних контекстів зразки сексуальної поведінки, які адаптуються до конкретних ситуацій. Сценарії визначають, з ким люди мають сексуальні стосунки, коли, де, що і чому вони повинні робити як «носії» і «виконавці» сексуальності.

Теорії соціальних сценаріїв вказують на те, що більша частина сексуальної поведінки задається сценарієм, який використовує особа [20].

У західних культурах скрипти для сексуальної активності різні для чоловіків і жінок. Дане поняття близьке до понять «плану», «схеми» або «поведінкової програми». Воно дозволяє розкрити зміст сексуальної поведінки як соціально-психологічного феномена і підкреслити значення соціального досвіду індивіда в процесі сексуальної соціалізації. Концепція сексуального сценарію (скрипту) змінює погляд на сексуальну активність людини. Вона є своєрідною метафорою сексуальної активності як набутої соціальної взаємодії [22].

Проте, багато авторів, що використовують поняття «сценарій» трактують його через різні категорії. Як сценарій може розумітися послідовність і спектр дій, стратегії сексуальної поведінки, динаміка поведінки пар. Сценарій може бути представлений як засіб репрезентації суб'єктом зовнішньої реальності як об'єкта своїх бажань. Під сценарієм може матися на увазі дискурсивний спосіб послідовної організації сексуальних експериментів [6]. Також сексуальний сценарій визначається як різновид поведінкової програми, без якої не обходиться жодна сексуальна поведінка, що зумовлює можливий і бажаний тип сексуального партнера, еротичні стимули, вимоги до місця, часу і ситуації статевого зближення і способи його обґрунтування і виправдання [3].

Теорія сексуального сценарію дозволяє виробити нові соціально-психологічні, соціологічні, культурні, антропологічні та історичні та інструменти для вивчення людської сексуальності. У той час як сексуальність людини традиційно розглядається як сфера вивчення біолога та клініциста, погляд на людську сексуальність через призму сексуальних сценаріїв допомагає дослідити та проаналізувати, а отже і зрозуміти сексуальні процеси як більш психологічні та соціально-психологічні явища [7].

Сексуальні сценарії свідчать про важливість значень і символів для вияву сексуальності людини.

У сексології на пострадянському просторі теорія сексуального сценарію найбільш докладно розглядається в роботах І.С. Кона. Кон визначає сексуальний сценарій як когнітивну структуру, яка з'єднує різноманітні символічні і невербальні елементи в організований і хронологічно послідовний поведінковий ряд, на основі якої люди можуть одночасно передбачати свою поведінку і оцінювати його в даний момент [5]. У більш пізніх роботах він дає



дещо інше визначення: «Сексуальний сценарій - це детермінована культурою і значною мірою неусвідомлена розумова схема, на основі якої люди організовують, осмислюють і оцінюють свою сексуальну поведінку» [4].

Однак тут слід зазначити, що адаптуючись в рамках певної культури, люди засвоюють саме ті патерни сексуальної поведінки, які відповідають їхнім власним потребам. Тому крім когнітивних елементів (понять, уявлень, оціночних суджень) в якості факторів, що визначають сексуальну поведінку людини важливу роль відіграють так самомотивація, поведінка і емоційні процеси.

Таким чином, визначення сексуального сценарію можна записати в наступному вигляді: «Сексуальний сценарій – це схема організації сексуальної активності, що включає сукупність когнітивних, поведінкових, емоційних і спонукальних елементів»

Сексуальний сценарій характеризує ту частину сексуальної культури, яка засвоєна індивідом, стала частиною його особистості і тому керує його сексуальною поведінкою «зсередини», будучи частиною його диспозицій. Здійснення сексуального сценарію відбувається у взаємодії партнерів один з одним. При цьому відбуваються безперервна свідомо і підсвідомо оцінка того, що відбувається, порівняння з ідеальними і звичайними запитами, прогнозування подальшого розвитку подій і їх корекція [15].

Сценарні елементи простежуються в багатьох аспектах сексуальних ситуацій. Сценарії беруть участь в осмисленні внутрішніх станів, формуванні послідовності характерних сексуальних дій, розшифрування нових ситуацій, встановлення допустимих меж сексуальних реакцій і пов'язують сенс сексуальних аспектів життя зі специфічними сексуальними переживаннями.

Розглянемо структуру сексуального сценарію і взаємодію його структурних елементів.

Ганьон і Саймон стверджують, що існують три рівні поведінкових сценаріїв: а) культурні / історичні, б) соціальні / інтерактивні та в) особисті / інтрапсихічні. Відтак концепція сексуальних сценаріїв опирається на ряд наукових теорій, включаючи символічний інтеракціонізм, теорію дискурсу та фемінізм [20].

За словами Ганьона та Саймона, скрипти можуть бути розмежовані за трьома вимірами: "культурні сценарії", "міжособистісні сценарії" та "внутрішньо-психічні сценарії" (інтрапсихічні). Розглядаючи це питання в найширшому контексті, автори говорять про культурні сценарії, що виникли в певному культурному середовищі і дозволяють індивіду дотримуватися певних правил сексуального етикету. На проміжному рівні вони виділяють міжособистісні сценарії, обумовлені уявленнями оточуючих про поведінку, допустимому в рамках міжособистісних відносин [20]. На індивідуальному психологічному рівні розташовуються так звані інтрапсихічні сценарії. Таким



чином три рівні сценаріїв, що їх виділяють У. Саймон і Дж. Ганьон не мають спільного значення, але завжди так чи інакше співвідносяться один з одним.

Культурний сценарій – це сукупність соціальних норм, що регулюють сексуальну поведінку членів даного суспільства; Міжособистісний сценарій – міжособистісне ставлення, в якому реалізуються ці культурні норми; а інтрапсихічний (індивідуальний) сценарій – це сукупність специфічних для даної особистості і нерозривно пов'язаних з її образом «Я» еротичних мотивів і переваг.

Культурний рівень сценаріїв визначає культурні та соціальні норми та цінності щодо прийнятної сексуальної активності, міжособистісний рівень охоплює взаємодію між особами, а внутрішньопсихічний рівень організовується думками і почуттями про власну особу, сексуальну поведінку та бажання. Проте люди можуть побудувати різні типи сексуальних сценаріїв на різних рівнях одночасно і залежно від контекстів

вони будуть знаходитися на різних. Люди також можуть пересуватися між сексуальними скриптами, і вони можуть змішувати їх разом [23].

Однак, з наведених вище визначень випливає, що сексуальний сценарій людини включає в себе як когнітивні, так і емоційні і спонукальні елементи, спільна дія яких визначає особливості індивідуальної сексуальної поведінки. Необхідно розрізняти поведінкові компоненти сексуальності (мастурбація, сексуальні ігри, залицяння тощо), емоційні і спонукальні (еротичні фантазії, переживання, сексуальна мотивація) і когнітивні (ставлення до проявів сексуальності, установки і цінності) [19], [17], [16].

Ігор Кон вказує на те, що індивід має зазвичай не один, а кілька сценаріїв [5]. По-перше, це сексуальні фантазії, які суб'єкт ніколи не намагається, не може або навіть не хоче реалізувати, по-друге, плани реальної поведінки, які суб'єкт більш-менш послідовно здійснює, по-третє, проміжні орієнтири, що використовуються в процесі сексуальної взаємодії («якщо він зробить так, я зроблю це»), по-четверте, це як би сховища пам'яті, що організують минулий сексуальний досвід у більш-менш послідовне ціле. Таким чином, індивідуальний сценарій містить в собі ще як мінімум три рівні: сексуальний потяг, система сексуальних цінностей і реальний сексуальний досвід. Проміжні орієнтири (по Кону) слід відносити до рівня міжособистісного сценарію (по Саймону і Ганьону).

Зміст сценарію на різних рівнях дуже часто не збігається. Наявність сексуального потягу до певного об'єкту або потреби в його реалізації певним способом ще не означає, що воно буде реалізовано саме з тим об'єктом і саме тим способом. Багато сексуальні мотиви з різних причин не можуть реалізуватися в житті. Наприклад, якщо бажана сексуальна поведінка різко суперечить соціальним нормам або є недоступною в силу психологічних особливостей індивіда, то останній може знайти інший об'єкт або спосіб. І



навпаки, конкретна сексуальна поведінка ще не означає, що вона є для людини найкращою.

Однієї тільки сексуальної мотивації, зумовленої сексуальним потягом, ще не достатньо для того, щоб людина почала діяти відповідно до неї [12]. Для цього перш за все вона повинна набути характеру задуму, інакше кажучи, має утворитися «намір». Творення намірів слідує за опрацюванням найважливіших аспектів привабливості і можливості бути реалізованим розглядається мети дії. Однак, якою б привабливою і гідною не здавалася ця мета, перехід до утворення наміру відбувається не автоматично. Очевидно, для того щоб з даної мети виник намір, потрібен щонайменше акт внутрішнього схвалення [15].

Виходячи з цього, доцільно виділити ще один рівень сценарію, пов'язаний з намірами індивіда. Плани і наміри щодо сексуальної поведінки будуються виходячи з особливостей потягу з одного боку, і ставлення до певних проявів сексуальності з іншого. Потяг і намір взаємодіють через систему сексуальних цінностей засвоєну індивідом.

Сексуальні плани і наміри без урахування впливу громадських норм і сценаріїв партнера являють собою «сексуальну потяговість» індивіда. Іншими словами, під «потяговістю» розуміється намір щодо кого-небудь або чого-небудь в умовах, коли можливість настання значущих для індивіда негативних наслідків, зумовлених впливом моралі щодо сексуального життя або розбіжністю сценаріїв з партнером зводиться до нуля.

Стосовно конкретної ситуації, крім внутрішніх (особистих) установок суб'єкта на наміри впливають, по-перше, пов'язані з сексуальною культурою суспільні норми (культурний сценарій по Саймону і Ганьону), згідно з якими елементи індивідуального сценарію можуть бути бажаними, прийнятними, небажаними або забороненими в рамках даної культури, і по-друге, особливості сценарію партнера. Не менш важлива також здатність індивіда адекватно оцінювати ситуацію і можливі наслідки конкретної сексуальної активності, його здатність до самоконтролю [20].

Чим більш довірливими є відносини з партнером тим слабкіше вплив суспільних норм і сильніше вплив сценарію партнера на формування намірів. Якщо ж довірчі відносини між партнерами не встановлено, особливо, якщо мова йде про стадії знайомства і залицяння, то індивід у своїх намірах керується суспільними нормами, а сценарій партнера в визначає можливості індивіда в їх реалізації.

Саме можливістю реалізації опосередковані наміри і реальну поведінку, що утворить сексуальний досвід. Ця можливість складається з фізичної доступності партнера і обраного способу взаємодії, комунікативних навичок індивіда, його фізіологічних можливостей і, як вже було сказано, особливостей сексуального сценарію партнера.

Досвід, отриманий в результаті сексуальної поведінки, в свою чергу



впливає і на потяг, і на установки, і на прийнятність, що найбільш помітно на стадії формування сценарію.

Таким чином, можна виділити наступні рівні сексуального сценарію:

1. Потяг, мотивація до статевої активності
2. Сексуальні установки, цінності, ставлення до проявів сексуальності
3. Прийнятність конкретних проявів сексуальності
4. Сексуальні наміри стосовно конкретної ситуації (проміжні орієнтири)
5. Організація сексуальної активності (поведінки)
6. Сексуальний досвід

При цьому зміст одного рівня сценарію має суттєвий вплив на зміст іншого. Рівні 1 і 3 опосередковані рівнем 2, рівні 3 і 4 опосередковані нормами статевої моралі, сексуальним сценарієм партнера і психологічними особливостями індивіда, а рівні 4 і 5 опосередковані можливістю реалізації намірів [14].

Система сексуальних цінностей, культурні сценарії, сценарії партнерів і можливості реалізації є як би бар'єрами або фільтрами на шляху до реалізації сексуальних потреб індивіда, відсіваючи ті з них які не прийнятні для партнера, суспільства або його самого. Але в той же час вони можуть бути і мотивуючими факторами, створювати несексуальну мотивацію до сексуальної поведінки. Прикладами таких мотивів може служити данина традиції, самоствердження серед однолітків, почуття обов'язку, тиск з боку партнера, сексуальне заміщення і т.п.

На п'ятому рівні знаходить реальне втілення все те, до чого ведуть попередні рівні. Тільки цей рівень сценарію можна спостерігати з боку, в той час як інші партнер як правило не бачить безпосередньо. Іншими словами, людина виходячи з поведінки партнера може досить часто помилятися щодо його мотивів, може не знати про його справжніх сексуальних бажаннях і про його сексуальні переконання і цінностях [14].

Конкретний зміст сексуального сценарію на кожному з означених рівнів включає в себе тип партнера, яких припускаються еротичні стимули, вимоги до місця, часу і ситуації зближення, обґрунтування потреби і можливості близькості та інші компоненти [18]. Іншими словами, сценарій визначає що, з ким, як, коли, де і чому бажає або не бажає / повинен чи не повинен / сприймає або не сприймає / може або не може робити в сексуальному плані індивід. Конкретний зміст сексуального сценарію на кожному з означених рівнів включає в себе тип партнера, допустимі еротичні стимули, вимоги до місця, часу і ситуації зближення, обґрунтування потреби і можливості близькості та інші компоненти [21]. Іншими словами, сценарій визначає що, з ким, як, коли, де і чому хоче або не хоче / повинен чи не повинен / сприймає або не сприймає / може або не може робити в сексуальному плані людина.

У структурі змісту сексуального сценарію можна виділити наступні



компоненти:

1. Форма сексуальної поведінки (*що?*)
2. Сексуальний об'єкт, партнер (*з ким?*) : стать партнера, вік партнера, зовнішні дані партнера, психологічні якості партнера, соціальне ставлення партнера до індивіда (шлюбне, дружнє, ділове, і т.п.), наявність / відсутність сексуального досвіду у партнера, сексуальні установки і мотивація партнера, родинні зв'язки партнера та індивіда, кількість партнерів, нетрадиційні об'єкти.
3. Способи, ролі і стилі (*як?*) : спосіб зближення з партнером, виконувана роль, сексуальний стиль, позиція при статевому контакті, інші обставини.
4. Обставини часу і місця (*коли і де?*) : частота сексу, час доби / року, фаза циклу, місце.
5. Мотивація і значення (*чому?*) : мотивація до статевої активності, сенс і значення сексуальних дій.

При цьому слід пам'ятати, що відбувається розгортання не одного, а двох сценаріїв – з боку кожного з партнерів. Сценарії не можуть збігатися повністю, і це вимагає постійної корекції власного сценарію і ув'язки його зі сценарієм партнера. Чим більше варіантів сценарію має людина, тим більше шансів на подальший сприятливий розвиток подій. І навпаки, фіксована, негнучка сексуальна поведінка з більшою ймовірністю може призвести до розбіжностей сценаріїв, їх неприйняття і конфлікту партнерів [22].

В даний час психологія сексуального сценарію прописана лише в загальних рисах. Для більш детального опрацювання даної концепції необхідно проводити відповідні дослідження. Дослідити сексуальні сценарії можна по ряду замірів: за кількістю і різноманітністю їх компонентів і співвідношенню уявного і реалізованого, по тому, наскільки велика допускається сценарієм неузгодженість плану і реальності, за ступенем відповідності сценаріїв прийнятим в суспільстві нормам поведінки, а так само по їх задовільності для суб'єкта.

Актуальним на сьогоднішній день також бачиться вивчення механізмів спільного розвитку партнерських сценаріїв, взаємозв'язку сценарію з виконавськими можливостями і вікової динаміки сюжету [11]. Чекають на опрацювання питання співвідношення сценаріїв і реальної поведінки людей, а також вплив на формування сексуальних сценаріїв особливостей статевої соціалізації та психосексуального розвитку.

Вибрані людьми сценарії можуть не бути адекватними для розуміння їх поведінки, проте деякі скрипти можуть бути менш релевантними для цього. Коли культурні скрипти не відповідають ситуації, тоді міжособистісні і інтрапсихічні сценарії мають важливіший вплив на їхню поведінку [20]. Коли існує невизначеність щодо правильності сексуальної поведінки люди посилаються на поведінку тих, хто фізично і соціально близький до них, людей чия позиція схожа на їхню власну, вони узгоджують або адаптують власні



сексуальні скрипти у залежності до пануючих культурних сценаріїв.

Види сексуальних сценаріїв. Різні дослідники називають різні авторські класифікації сексуальних сценаріїв. До прикладу, російська дослідниця Тьомкіна виділяє такі види сексуальних скриптів:

- **Пронатальний** – розповідь про сексуальне життя вибудовується як розповідь про сімейні та репродуктивні практики
- **Романтичний** – розповідь про любов і почуття
- **Комунікативний** – розповідь про дружбу
- **Гедоністичний** – розповідь про фізичні практики
- **Ринковий** – розповідь про секс як предмет обміну/торгу
- **Винагороди** – розповідь про секс як розповідь про самоствердження і самореалізацію

Ці сценарії були виділені шляхом аналізу способів сексуальних взаємодій у життєвих історіях. Існують також класифікації окремо сценаріїв за гендерною ознакою [8], [16]. Ще одна з класифікацій сексуальних сценаріїв належить фінським вченим Сувівіо Піо, Тосавайнена Керту та Осмо Контули [23]. Дослідники вирізняють наступні сценарії:

- Романтичний сценарій
- Сценарій раціонального сексу
- Сценарій пошуку сексуального досвіду
- Сексуальний сценарій бажання
- Сценарій відтермінування статевого акту

Романтичний сценарій (Romantic Script) підкреслює позитивні емоції стосунків кохання. Він включає в себе такі складові як любов чи турботу, романтичну атмосферу та романтичні обставини, взаємне задоволення партнерів. Любовні стосунки з партнером є неминучими з моралістичної точки зору, секс є прийнятним лише в контексті люблячих або, принаймні, турботливих відносин. Любов і довіра роблять секс таким, що приносить більше задоволення. Під час статевої близькості людина з цим сценарієм відчуває захоплення, сильне почуття любові або інші теплі емоції, що мають вирішальне значення: людина повинна відчувати, що її партнер любить її, піклується про неї, а інтимна ситуація, яка виникає є сповненою любов'ю, ніжністю і теплом. Емоційне захоплення є передумовою для сексу. Сильне відчуття інтимності входить до складу досвіду: тільки двоє партнерів існують у цьому світі, і ніщо інше не має значення.

Без сильних позитивних емоцій сексуальний акт не є справжньою любов'ю або, якщо навіть прийнятний, то це лише бідна, незадовільна технічна активність. Природність відноситься до романтичного сценарію. Це означає, що все відбувається природно та інтенсивно в статево-мотиваційній ситуації. У цьому сценарії немає потреби до обговорення сексуальних дій, оскільки немає



необхідних слів, а сама розмова не має значення в ситуації. Тіла є інструментами спілкування партнерів. Партнер, що задовольняє свого партнера – ця ідея тісно пов'язана з романтичним сценарієм, оскільки саме він включає любов та турботу. Коли людина любить свого партнера, важливо піклуватися про нього\неї, його\її потреби, сприяти його\її доброму самопочуттю. Задоволення партнера важливе, іноді навіть важливіше від власного, тому сексуальні мотивації можуть зводитися до того чи є задоволеним партнер. Це означає, наприклад, що жінка, яка має даний сценарій, бере на себе відповідальність за задоволення її партнера і відчуває провину і сором, якщо її партнер має проблеми з ерекцією, або ж жінка згодна мати секс, коли її партнер просить або вимагає сексу, а вона цього не хоче.

Сценарій раціонального сексу (Script of Rational Sex) сексу розглядає статевий акт як раціональну дію, яку можна і треба контролювати, раціонально оцінює партнера та обставини. Статево-мотивована ситуація включає в себе процес розгляду умов для сексу. Важливо, щоб час, партнер та ситуація були правильними з точки зору носія сценарію. Якщо це не так, ситуація повинна бути перерваною. Відповідно до цього сценарію ситуація статевого акту розглядається максимально серйозно, а партнери повинні бути максимально щирими. Згідно цього сценарію секс не призначений для веселощів, експериментування чи іншої недбалої поведінки. Партнери повинні бути повністю присутніми в ситуації, зосередившись на ній. Вони не повинні бути п'яними або якимось іншим способом вийти з ситуації.

У цьому сценарії визначення підходящого партнера є досить суворим. Партнер повинен добре поводитися, бути доброзичливим, гарним, сексуально цікавим. Важливо, щоб вік партнера був відповідним, він не повинен бути надто молодим або занадто старим, і він не повинен бути в постійних стосунках з іншою особою. Відповідний партнер змушує почувати себе в безпеці. Найважливішим критерієм для партнера є те, що він повинен бути справді зацікавленим у своєму партнері (не тільки для отримання сексу). В цьому сценарії друзі можуть впливати на обрання партнера, оцінюючи його\її «придатність» до стосунків з даною особою. В цьому сценарії зазвичай використовують контрацепцію. Ризики завагітніти та інфікуватися венеричними захворюваннями зведені до мінімуму. Якщо у пари немає контрацептивів, дівчина може відмовитися від сексу. У цьому сценарії є також правильний час для сексу, для того щоб мати сексуальні стосунки часто «потрібно почекати» певний час.

Сценарій пошуку сексуального досвіду (Experience-Seeking Script) базується на цікавості, а головний акцент робиться на сексуальному досвіді, який є абсолютною цінністю та керівним мотивом для сексуальної активності; партнер в даному сценарії є менш важливим. В рамках даного сценарію сексуальну активність і досвід не треба розцінювати дуже серйозно; вони слугують для



веселоців, для експерименту і для навчання. Згідно з цим сценарієм, 15-річна дівчина або хлопець вже повинні мати сексуальний досвід і це тисне на людей, змушує отримувати даний досвід. Згідно з переконаннями, що продиктовані у цьому сценарії сексуальний досвід робить людину зрілою і дорослішою. Тиск на сексуальний досвід походить переважно від друзів. Сексуальний досвід або його відсутність обговорюється з друзями. В рамках цього сценарію людина повинна бути вмілою у сексі. Досвід є тут найважливішим, він є обов'язковим. Головне – це отримати (новий) сексуальний досвід і задовольнити цікавість. Людина просто хоче займатися сексуальною діяльністю, і вона хоче лише чистого досвіду, як поцілунки або сексуальний контакт, тут не потрібні побудова стосунків чи сильні емоційні зв'язки. Вона не хоче змішувати стосунки та емоції з досвідом. Тобто даний сценарій – це для пошуку досвіду і розваги. Головним моментом сексуальної мотивації є: мати радісне відчуття і відкрите ставлення до всього нового. Отриманий досвід розглядається навіть як позитивний здобуток, хоча сам досвід міг не завжди бути позитивним.

Сексуальний сценарій бажання (Script of Desire) підкреслює бажання та пристрасть як мотиваційний фактор до сексуальної поведінки. У цьому сценарії неможливо протистояти потужному бажанню. Бажання є настільки осліплюючим і настільки привабливим, що не можна зосередитися на щось іншому, коли воно виникає. В рамках цього сценарію людина не шукатиме «правильний» час чи «правильного» партнера. Через сильне бажання можна втратити контроль або стати нездатним зупинитися, оскільки людина не може мислити чітко та раціонально, але дозволяє пристрасті вести її. Цей сценарій базований на бажанні отримати сексуальне задоволення та насолоду. Мета сексуальної діяльності в рамках даного скрипту – це ідеальне задоволення і оргазм. Підкреслюючи роль бажання та насолоди, людина відчуває установку насолоджуватися у кожній сексуальній зустрічі. Якщо вона цього не відчуває, то це її розчаровує. Така установка призводить до імітації насолоди і оргазму, навіть якщо коїтус був неприємним чи незручним.

Сценарій відтермінування статевого акту (Script of Postponing Intercourse) підкреслює особисті принципи, моральність, репутацію або релігійність як причину відтермінування. Людина відмовляється від сексуальної активності через її особисті або моральні принципи. Ситуація інтимної близькості не приводить до сексу. Ці принципи не потрібно озвучувати; досить, що людина має особистий принцип, і вона не потребує його пояснювати. Принцип важливіший за неї, її партнера і їхні бажання. У рамках даного скрипту сексуальна активність не розглядається як бажана чи важлива. Ніжності, близькості та обіймів людині достатньо; ніщо інше не потрібно для задоволення. Сексуальна мотивація відсутня. Релігійні погляди є також основою для відтермінування. Ці погляди пропагують стриманість як керівництво в сексуально-мотивованій ситуації.



Відповідно секс стосується лише шлюбу; дошлюбний секс заборонений і неприйнятний. Релігія визначає, як треба діяти з протилежною статтю і яка поведінка є прийнятною.

Висновки

Сексуальні почуття не просто «приходять» зсередини тіла, але потребують значень і символів ззовні, які надають сигнали та підказки, що дозволяють розвивати сексуальність. Культурні сценарії пов'язані з різними історичними періодами та соціальними змінами; міжособистісні сценарії пов'язані з зустрічами та взаємодіями з іншими людьми. Внутрішньо-психічні або інтрапсихічні сексуальні сценарії вказують на те, як вмикаються і розвиваються особистісні сексуальні фантазії і сприйняття сексу. Сексуальні скрипти можна розглядати як настанови щодо відповідної сексуальної поведінки та сексуальних контактів, оскільки сексуальна поведінка та сексуальні взаємодії вивчаються через культуру та у взаємодії з іншими. Також сексуальні сценарії можуть бути пов'язані з теоріями сексуального бажання. Проте, у рамках концепції скриптів ми відкидаємо суто біологічний детермінізм сексуального бажання. Сексуальне бажання - це мотиваційна установка та зацікавленість у "сексуальних об'єктах або діях або потреба чи спроба шукати сексуальні об'єкти або займатися діяльністю пов'язаною з сексом", яка реалізується за допомогою сексуального сценарію.



ГЛАВА 4. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-033

**РОЛЬ ТА НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ****Вступ**

Розглянуто актуальні проблеми дисципліни «Нарисна геометрія», що пов'язані з низьким рівнем підготовки студентів та запропоновано шляхи їх вирішення за допомогою поділу процесу навчання на три етапи: на метод викладання, метод вивчення і метод контролю. З метою підвищення засвоєння матеріалу студентами розроблені та виготовлені викладачами демонстраційний стенд для вивчення розділу «Тіні», стенд «Дзеркальна кімната» – для вивчення розділу «Відображення» та стенд для вивчення теми «Перетворення комплексного креслення». Розглянуто сучасні аспекти викладання графічних дисциплін англійською мовою та їх відмінні риси з точки зору надання матеріалу викладачами та сприйняття матеріалу студентами.

4.1. Проблеми та шляхи їх вирішення при вивченні графічних дисциплін

Сьогодні в стандартах вищої освіти відбуваються процеси модернізації, які формують нові вимоги не тільки до рівня підготовки викладачів, але й до підготовки студентів. Висуваються якісно нові умови до підготовки майбутніх фахівців архітектурних спеціальностей, наголошується на необхідності розвитку у них творчого потенціалу, що включає в себе сукупність особистісних здібностей, знань, умінь, відносин, що визначають потребу і можливість творчої самореалізації і саморозвитку. Для розвитку творчого потенціалу велике значення має графічна підготовка, яку необхідно проводити спеціально підібраними методами і методиками. Така підготовка дає можливість розкрити творчий потенціал майбутнього фахівця, створити основу для його подальшого розвитку [1].

Архітектори, як фахівці повинні відповідати швидко мінливим соціально-економічним умовам, розвитку та впровадженню новітніх технологій, бути здатні самостійно вирішувати складні професійні питання створення сучасних споруд та будівель.

В даний час архітекторів готують в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва та архітектури, де робиться акцент на процеси творчого самовираження майбутнього фахівця. Для студентів, що навчаються на архітектурних спеціальностях особливе значення набувають питання творчої самоактуалізації, розкриття творчого потенціалу, розвиток просторових уявлень, становлення образного мислення, аналітичних і творчих компонентів творчого мислення.

Прояв творчості в майбутній професійній діяльності в значній мірі



пов'язаний з особливою підготовкою, що дозволяє студенту активувати свої можливості. Тому з впевненістю можна сказати, що успішне здійснення графічної підготовки студентів у вирішальній мірі залежить не від інтенсифікації процесу навчання і не від безмежного збагачення знаннями, а від розвитку творчого потенціалу студента.

Сучасний процес професійної підготовки в системі архітектурної освіти складається з багатьох етапів, значущим з яких є перший етап - адаптація, де закладаються основи професії і відбувається освоєння базових дисциплін. Саме на цьому етапі необхідно особливу увагу приділяти розвитку творчої активності студентів, яка і є основою для створення творчих проектів.

Однією з базових дисциплін є нарисна геометрія. Чому студентам-архітекторам необхідно вивчати нарисну геометрію, як основоположну дисципліну в освіті архітектора? Архітектура - це найдавніший вид діяльності людини, який протягом століть задовольняє різні потреби суспільства і відображає зростання технічних можливостей. Зміст поняття «Архітектура» різними вченими, мислителями, архітекторами розкривався по-різному. Але основою всієї архітектури, як античної, так і сучасної є міцність, користь та краса (Вітрувій). У всі часи архітектура нерозривно пов'язана з геометричним початком в формоутворенні просторових об'єктів. Безсумнівно, в будь-якому архітектурному спорудженні має гармонійно поєднуватися духовний і матеріальний початок, технологічна і естетична складові. Особливо це актуально в сучасному будівництві та в наукових дослідженнях з планування міст і житлових мікрорайонів. Тому для виховання й освіти майбутніх архітекторів, містобудівників, а також художників необхідно вивчати нарисну геометрію, яка, в першу чергу, розвиває просторову уяву, прищеплює їм уміння моделювати простір, зображати свої думки і проектні пропозиції.

Але сьогодні, на превеликий жаль, студенти, які вступили на перший курс не те що не володіють навичками, вони не знайомі з базовими поняттями, не мають досвіду креслення взагалі. До слова можна додати, що 70 % з цих студентів, готуючись до вступу на перший курс, вивчали тільки основи малювання, тому що їх очікував вступний творчий екзамen. Нарисну геометрію не оцінюють як вступний іспит серед абітурентів, тому більшість вступників не вважають за потрібне готуватися ще й з інших дисциплін, тому що не усвідомлюють, наскільки це необхідно (табл.1).

Опитування серед першокурсників показало, що нарисна геометрія є одна з найважчих дисциплін (цей показник з роками збільшується), якою потрібно оволодіти на першому курсі. Тому процес адаптації, про який ми вже писали, проходить достатньо складно.

Нарисна геометрія – це не тільки рівень графічної підготовки, це ще й якість графічної підготовки, яку не можна вивчити, не можна придбати тут і зараз. Це постійна всебічна практика креслення, практика оволодіння



Таблиця 1

**Показники підготовленості студентів
до дисципліни «Нирисна геометрія»**

	Навчальний рік	Спеціальність «Архітектура та містобудування»		
		Кількість опитуваних студентів	Відсутність навичок володіння кресленням	
			студенти	%
1	2014-2015	120	86	71,7
2	2015-2016	125	85	68,0
3	2016-2017	132	95	72
4	2017-2018	132	98	74,2
5	2018-2019	135	101	74,8

тонкощами і нюансами, в результаті якої студент отримує безцінний досвід у вигляді відмінної якості виконання креслень будь-якої складності. Тому сьогодні рівень і якість графічної освіти – це головні показники загальновизнаної підготовки майбутнього архітектора.

За останні 5 років рівень графічної підготовки серед студентів-архітекторів достатньо знизився. Одними з основних причин є відсутність годин, що відводяться на вивчення креслення в школі і відсутність зацікавленості в самоосвіті. Звідси й низький рівень розвитку просторового мислення. Перераховані вище причини породжують страх першокурсника перед графічними дисциплінами, часто небажання їх взагалі вивчати та заважають адаптації на початку навчання.

Викладачі змушені шукати нові прийоми навчання, щоб в короткі терміни підтягти рівень студентів-першокурсників до норм, які встановлені в академії. Для того, щоб полегшити студенту приймати і засвоювати багато інформації, процес навчання можливо умовно розділити на три етапи: на метод викладання, метод вивчення і метод контролю.

Метод викладання. Головним завданням викладача стає не просто передача знань студентам, а формування в них здібностей і прагнення самостійно здобувати знання, вміння та навички. При роботі зі студентами з низьким рівнем підготовки викладачеві необхідно заохочувати будь-яку виконану роботу самостійно, підвищувати мотивацію до навчання нарисної геометрії. Ефективність проведення таких занять визначається якістю підготовки викладача, його впливом на студентів. Велику роль відіграє мова викладача, яка повинна бути граматично правильною, зрозумілою, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу і служить прикладом для студентів. Правильна поведінка викладача допомагає створенню гарного психологічного клімату, що, у свою чергу, може сприяти досягненню високих результатів у



навчанні.

Метод вивчення. Вимоги до змісту і якості графічної підготовки викликають необхідність вдосконалення форми і методів організації індивідуальної та самостійної роботи студентів. Від студента, крім засвоєння теоретичних знань, потрібне придбання практичних навичок, розвиток здатності образно мислити. Окремо хотілося б зупинитись на зацікавленості в самоосвіті. Наступні дії є стимулом та мотивацією для самоосвіти: заохочуйте бажання домогтися визнання; визнавайте переваги; схвалюйте успіхи; зробіть роботу привабливою; дайте студенту шанс; звертайтеся до самолюбства; показуйте досягнення; хваліть.

Однак, найпоширенішою і важливою формою навчання залишаються традиційні лекційні заняття. На лекцію, як правило, виноситься матеріал пояснювального характеру. В усному викладі більшість студентів легше сприймають матеріал і простежують головну думку.

При проведенні практичних занять графічне супроводження відіграє головну роль для розуміння тієї чи іншої теми. Дуже важлива поступова послідовність пропонованого графічного матеріалу. Також на практичних заняттях проводиться перевірка ступеня опрацьованості викладеного лекційного матеріалу і самостійно вивчених розділів.

Для поліпшення рівня підготовки у студентів користуються попитом відвідування в достатній кількості консультаційних занять. Цей вид занять не можна розглядати як додаткові практичні заняття, на які виноситься матеріал, не розглянутий з яких-небудь причин. На консультації кожен із студентів має можливість поставити своє питання або звернутися з ускладненням у виконанні завдання, що виникло саме у нього. Консультації не є обов'язковими, але як показує досвід, користуються популярністю у студентів.

Метод контролю. Педагогічний контроль виконує цілий ряд функцій у педагогічному процесі і дозволяє оцінювати, стимулювати, розвивати і навчати. Важливим елементом цього методу є комп'ютер, за допомогою якого можна здійснювати як навчання, так і контроль знань студентів (тестування). Необхідність впровадження в сферу освіти різних сучасних технологій, зокрема комп'ютерних, сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу [2].

4.2. Методи формування графічної грамотності

При вивченні дисципліни «Нарисна геометрія» багато складнощів виникають як у студентів, так і у викладачів дисципліни. Вивчення великого обсягу матеріалу у стислі терміни викликає складнощі у студентів, що веде до зниження рівня їх підготовки та успішності. Перед викладачами стає інша ціль – донести матеріал до студентів в строки, заплановані на ту чи іншу теми.

З метою удосконалення методики викладання дисципліни «Нарисна геометрія» студентам спеціальності 191 «Архітектура та містобудування»



викладачами кафедри «Нарисна геометрія та інженерна графіка» ОДАБА спеціально розроблені та виготовлені демонстраційні стенди та макети для пояснення особливо складних тем, таких, як «Тіні», «Відображення», «Перетворення комплексного креслення».

Для вивчення теми «Тіні» був розроблений макет для демонстрації тіней. Стенд, за допомогою якого студенти вивчають власні та падаючі тіні різних предметів, являє собою дві взаємно перпендикулярні площини (фронтальну та горизонтальну) білого кольору, які обмежені з трьох сторін вертикальними площинами чорного кольору, які необхідні для перешкодження впливу денного світла на макети. На горизонтальну площину влаштовуються макети, на яких під необхідним кутом направлені промені від джерела світла. В залежності від завдання макети розташовують так, щоб тіні від них падали або на горизонтальну, або одночасно на горизонтальну та фронтальну площини проєкцій (рис.1).

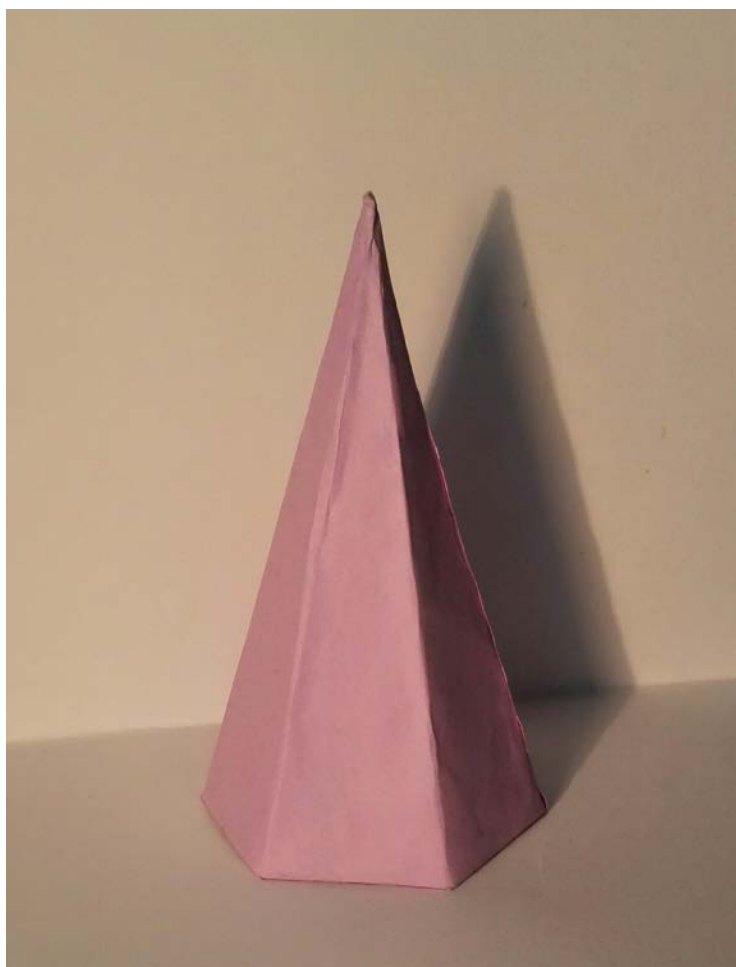


Рис. 1. Стенд для демонстрації тіней

Для вивчення теми «Відображення» був розроблений макет для демонстрації відображення геометричних поверхонь. Стенд являє собою дзеркальну кімнату з чотирьох взаємно перпендикулярних дзеркал, одне з яких розташоване горизонтально, а три інші – вертикально. Макети являють собою



геометричні фігури різних кольорів та розмірів – конуси, циліндри, багатогранні піраміди та призми, а також предмети інтер'єру (рис.2).

Впровадження нових методів показало, що на 18% поліпшилась успішність студентів та на 20% більше кількість студентів своєчасно було допущено до здачі іспиту. Ґрунтуючись на отриманих позитивних результатах досліджень, вважаємо і надалі користуватися таким методом та впроваджувати його при вивченні інших тем нарисної геометрії [3].



Рис. 2. Стенд для демонстрації відображення в інтер'єрі

Для вивчення розділу нарисної геометрії, а саме перетворення комплексного креслення викладачами кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки ОДАБА створено макет, де можна «побачити» кінцеве перетворення – нове зображення, на якому об'єкт займає особливе положення. Студентам важко уявити будь-які побудови, що відображають переміщення у просторі і призводять до утворення нового поля проєкцій. Стенд являє з'єднані



між собою ортогональні взаємопов'язані системи площин проєкцій, в тій кількості, скільки перетворень необхідно зробити при вирішенні завдання. Причому на кожній площині проєкцій відображається відповідна проєкція геометричних елементів та всі проєкційні лінії зв'язку.

Викладачі вдосконалюють методики викладання окремих розділів та тем за допомогою нових методів, які сприяють розвиненню об'ємно-просторового уявлення студентів, творчого підходу до виконання тих чи інших завдань, внаслідок чого підвищується рівень їх підготовки.

3. Сучасні аспекти викладання графічних дисциплін англійською мовою

З 2018-2019 навчального року в Одеській державній академії будівництва та архітектури за результатами вступної компанії було сформовано групи за спеціальністю 191 «Архітектура та містобудування» та за спеціальністю 192 «Будівництво та цивільна інженерія», в яких всі дисципліни першого курсу викладаються англійською мовою. Слід відмітити, що перспектива нововведень була відома заздалегідь, тому викладачами кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки було підготовлено конспекти лекцій за двома дисциплінами «Нарисна геометрія» та «Мистецтво шрифту». В процесі навчання використовувалися такі методи вивчення як словесні (лекція, пояснення) та наочні (мультимедійні презентації).

Курс «Нарисна геометрія» для студентів спеціальності 191 «Архітектура та містобудування» є, можна сказати, першою спеціальною дисципліною в професійній підготовці студентів, звідси, досить важливою уявляється задача аналізу принципів та підходів до викладання цієї дисципліни, а також форм і методів інтенсифікації навчального процесу, акцентуючи увагу на те, що викладання ведеться англійською мовою. Студенти вивчають цю дисципліну об'ємом 34 години лекційних занять та 34 години практичних занять. Протягом семестру кожний студент повинен виконати альбом креслень, що містить п'ять контрольних графічних робіт, а також надати Практикум, у якому повинен рішення задачі з курсу (задачі розв'язуються на лекціях, практичних заняттях та під час самостійної позааудиторної роботи). Дисципліна «Нарисна геометрія» складна з точки зору викладання англійською мовою, вона містить велику кількість побудов та креслень, які важко викреслити, пояснюючи матеріал студенту на рідній мові. Англійською мовою це займає набагато більше часу.

За змістом лекційний курс містить наступні теми:

- Проєкційні системи. Завдання геометричних об'єктів на комплексному кресленні: точка; лінії прямі, ламані, криві та площини загального та окремого положення, належність точки та прямої лінії до площини, а також класифікація, способи утворення, завдання, конструювання та зображення поверхонь на комплексному кресленні.



- Позиційні та метричні задачі. Алгоритмізація та способи розв'язання задач. Взаємний перетин прямих ліній з площинами та поверхнями, площин з поверхнями, взаємний перетин поверхонь та способи побудови ліній перетину. Побудова ліній перетину багатогранних поверхонь (рис.3) та поверхонь обертання (рис.4). Основні метричні задачі (ОМЗ) та методика їх розв'язання. Перетворення комплексного креслення та його способи. Чотири основні задачі перетворення.

- Спеціальні розділи: Проекції з числовими позначками (рис.6), завдання геометричних об'єктів (точка, пряма, площина, поверхня) та розв'язання задач. Основи теорії тіней. Побудови тіней в ортогональних проекціях та в аксонометрії. Основні способи побудови тіней. Тіні архітектурних фрагментів. Побудова перспективних зображень плоских і просторових об'єктів.

Курс «Мистецтво шрифту» для студентів спеціальності 191 «Архітектура та містобудування» допомагає розвинути почуття візуального сприйняття, дає можливість познайомитися з історією розвитку писемності, дізнатися про те, як виникли сучасні алфавіти, вивчити історію шрифтової справи. Процес створення шрифту починається з ескізів, замальовок окремих елементів букв та їх поєднань. Від кольору, розміру, відбитку шрифту залежить реакція глядача на представлене повідомлення [4].

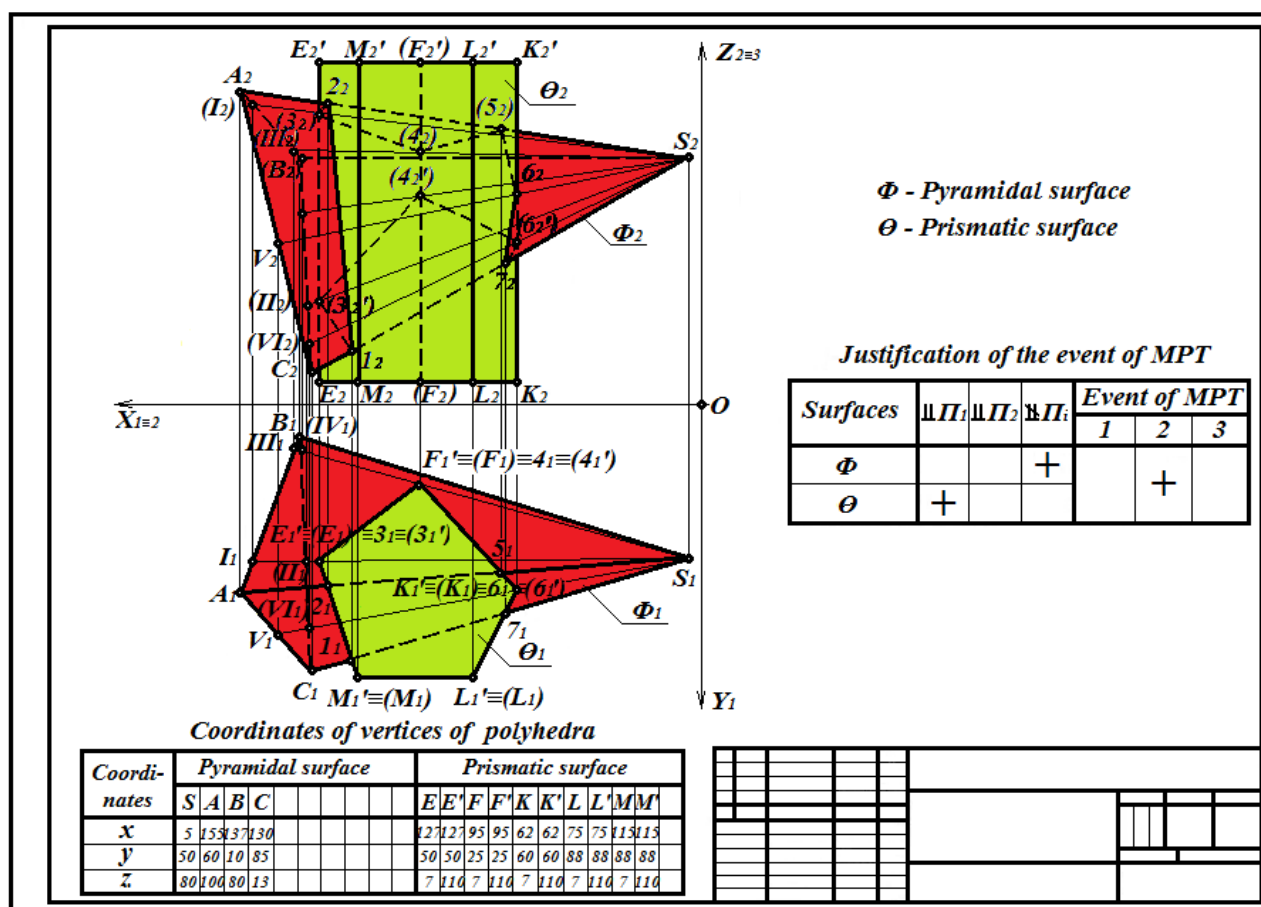


Рис.3. Приклад завдання «Перетин багатогранних поверхонь»

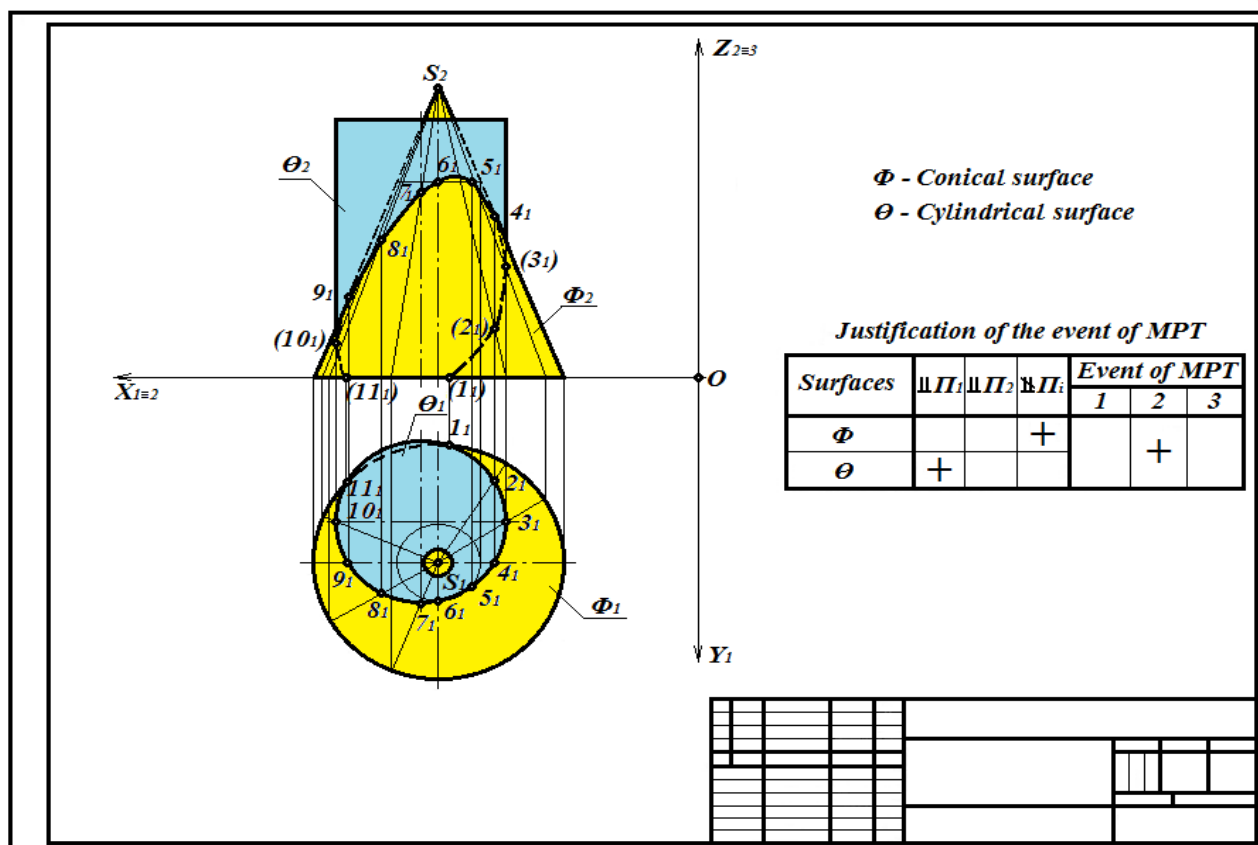


Рис.4. Приклад завдання «Перетин поверхонь обертання»

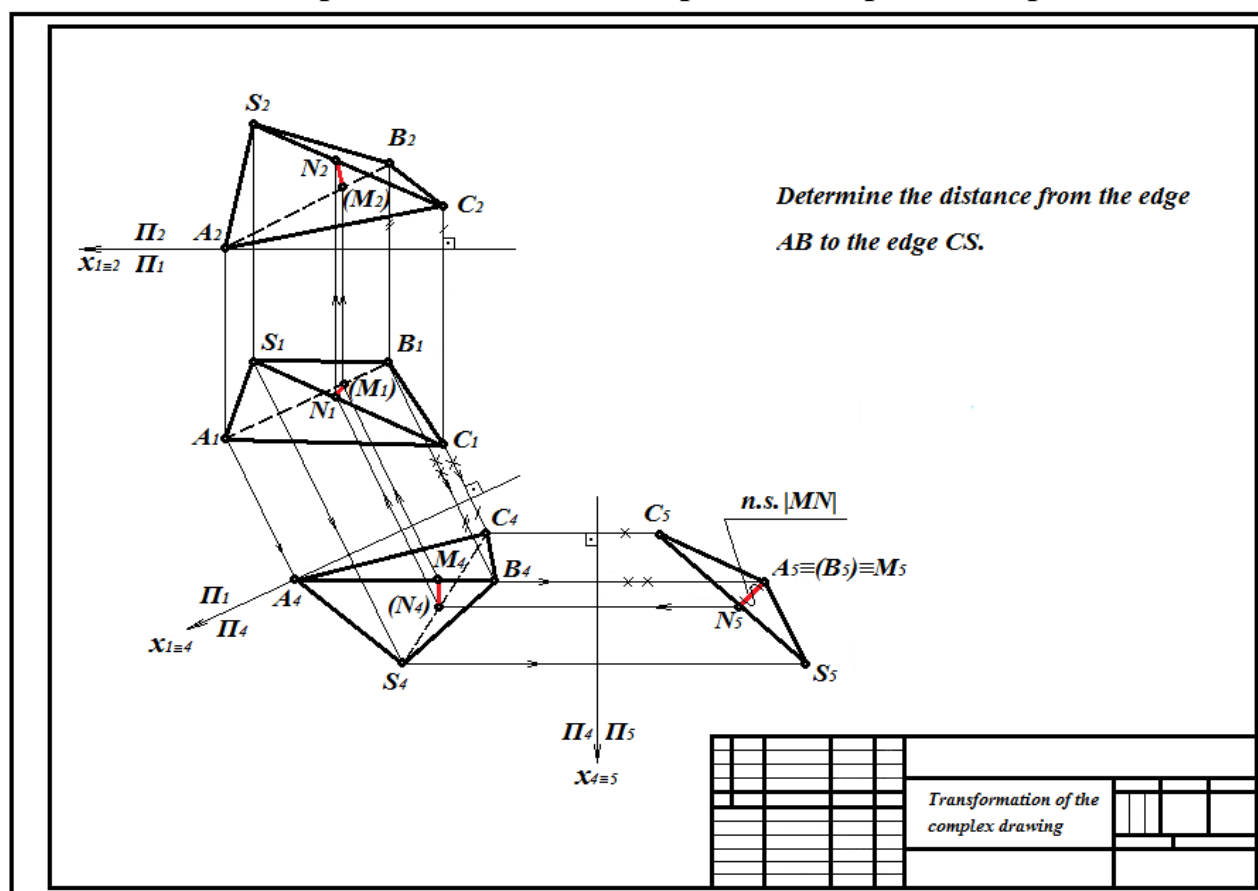


Рис.5. Приклад завдання «Перетворення комплексного креслення»

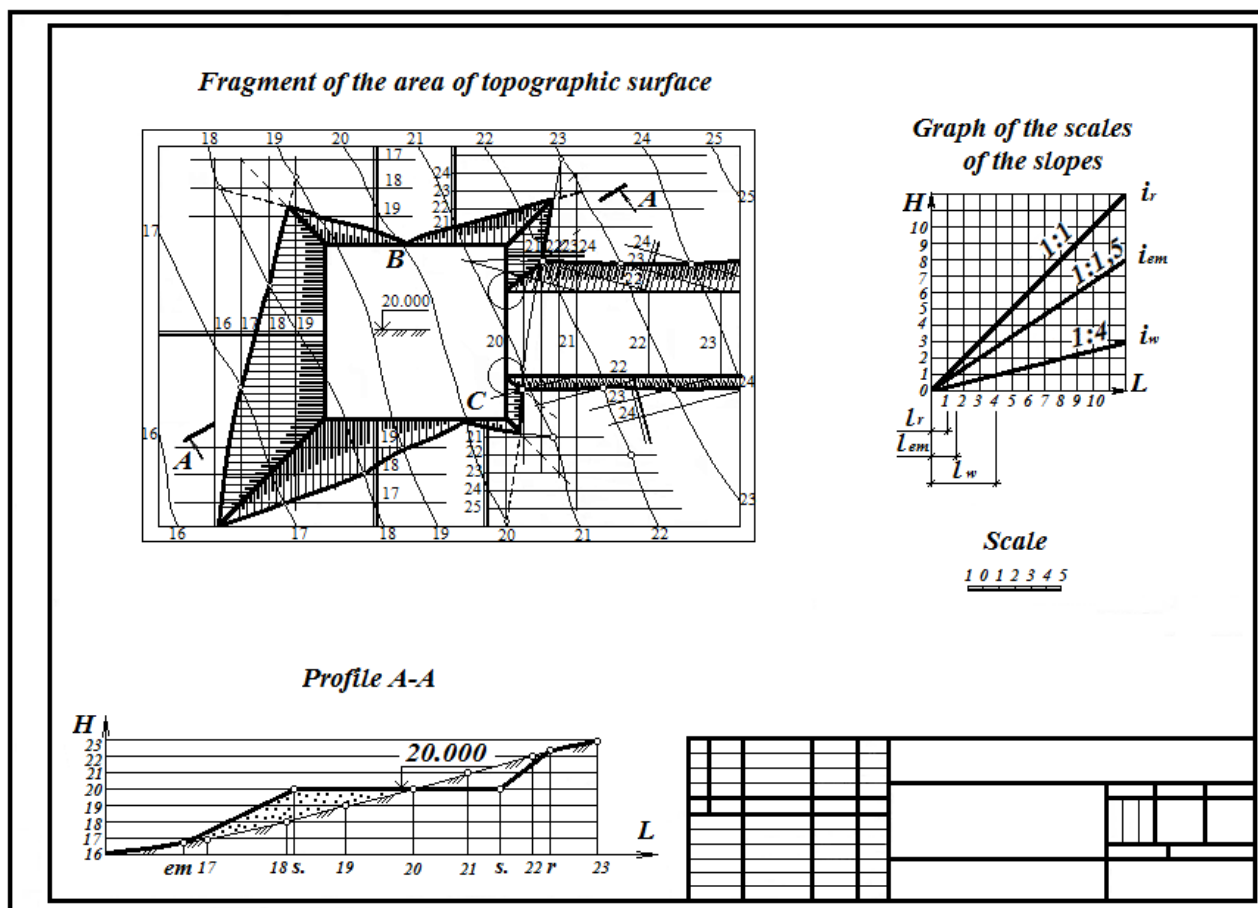


Рис.6. Приклад завдання «Проекції з числовими позначками»

Взагалі дисципліна є достатньо цікавою, сприяє подальшому розвитку професійних можливостей майбутніх фахівців. Але дисципліна «Мистецтво шрифту» також, як і дисципліна «Нарисна геометрія», є достатньо складною з точки зору викладання її англійською мовою, бо містить достатню кількість специфічних термінів та історичних фактів.

Студенти вивчають «Мистецтво шрифту» об'ємом 16 годин лекційних занять та 34 години практичних занять. Протягом семестру кожний студент повинен виконати альбом завдань, що містить п'ять контрольних графічних робіт: шрифт Антиква, Готичний шрифт, шрифтова композиція (рис.8, 9), Романський шрифт, Латинський шрифт.

Для полегшення креслення складних фрагментів букв і цифр викладачами кафедри були розроблені спеціальні формати. Відповідно до завдання, який вид шрифту необхідно виконати, на форматах заготовлені модульні сітки відповідного розміру і масштабу, в яких і викреслюються безпосередньо букви і цифри (рис.7).

Стимулом для участі у такого виду програмі з боку студентів є – попит на поглиблене вивчення іноземної мови професійного спілкування; з боку керівництва академії – підвищення престижу спеціальності архітектора та інженера та іміджу академії в цілому.



Рис.7. Приклад виконання студентської роботи «Шрифт Антиква»

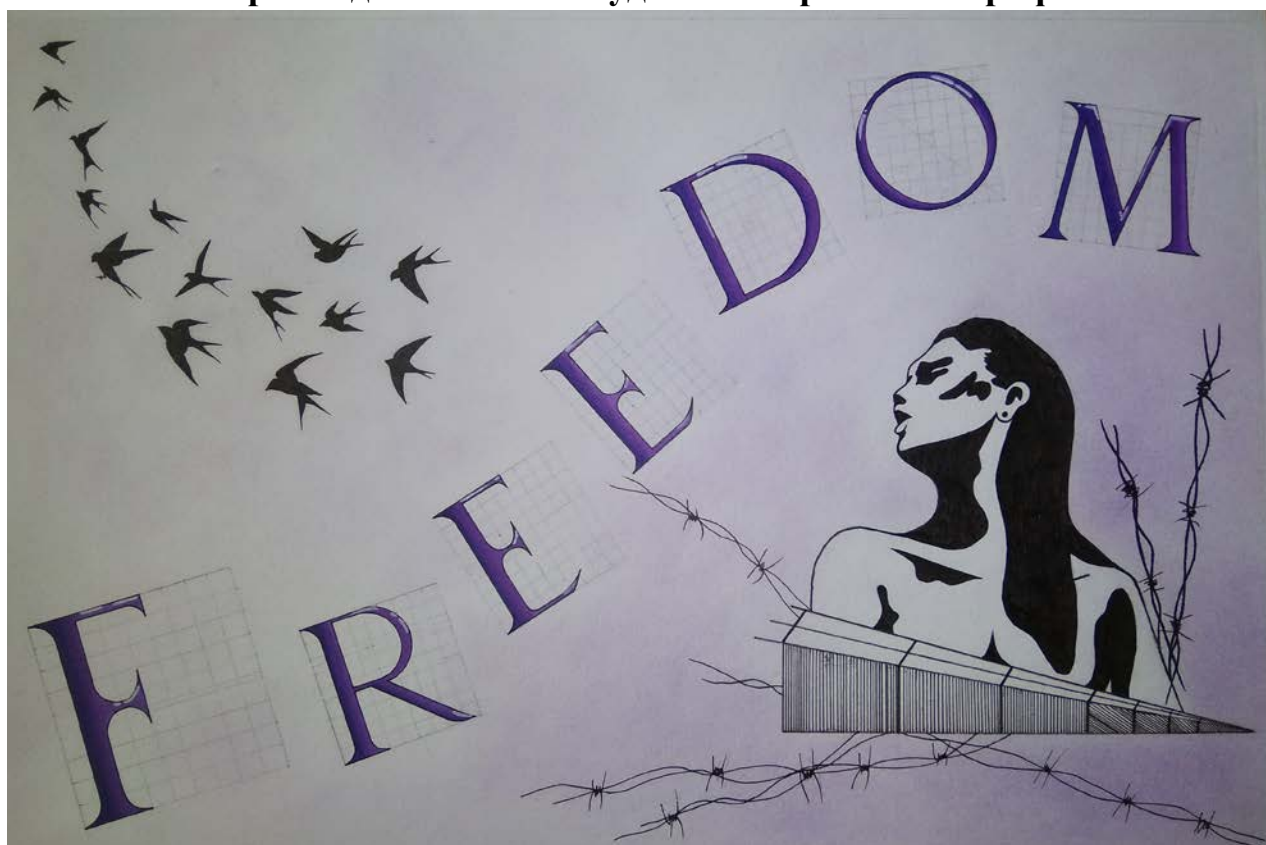
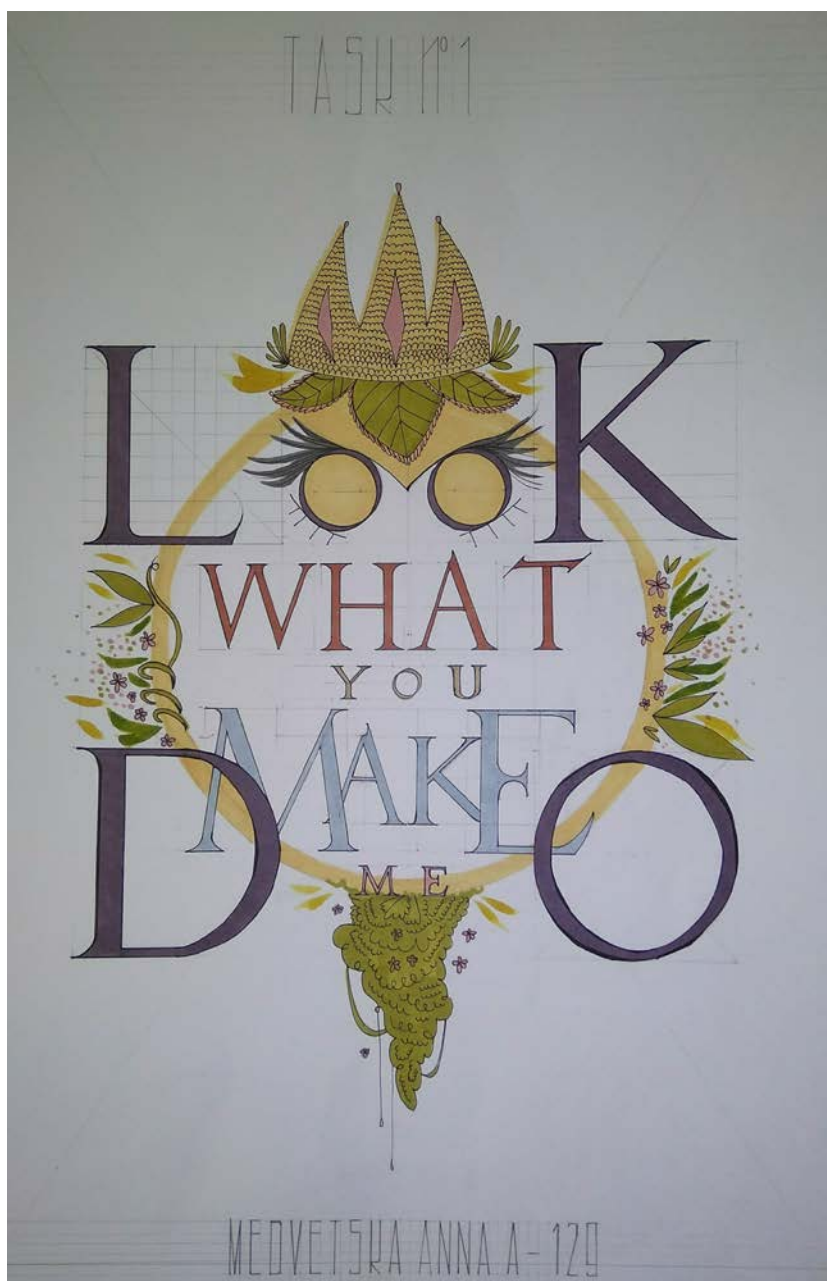


Рис.8 . Приклад виконання студентської роботи
«Шрифтова композиція образотворча»

У розвитку даної програми навчання студентів спеціальних дисциплін



англійською мовою можна умовно виділити два етапи: етап становлення та етап повної реалізації. Зараз на першому етапі викладачі удосконалюють іншомовну професійну комунікативну компетенцію, виробляють методи і стилі навчання, накопичують навчальні та методичні матеріали, створюють навчально-методичні комплекси. На даному етапі заняття є білінгвальними в тому сенсі, що уявлення навчального матеріалу змішане - іноземною і рідною мовами.



**Рис.9. Приклад виконання студентської роботи
«Шрифтова композиція орнаментальна»**

На другому етапі, можливо це відбудеться у 2019-2020 навчальному році, у міру накопичення викладачами досвіду, велика увага буде приділятися саме професійним аспектам, а традиційні види занять будуть доповнюватися



творчими завданнями, семінарами та конкурсами.

Відмінними рисами першого етапу з точки зору представлення матеріалу викладачами є: орієнтація на написаний текст, зачитування тексту вголос; висока частота фонетичних помилок; більша увага лінгвістичній частині матеріалу, ніж змістовній; слабке вміння працювати з екстралінгвістичною частиною інформації (формулами, графіками); недостатній контакт з аудиторією в процесі проведення практичних занять; орієнтованість в основному на українськомовні підручники, наявність дослівних перекладів слів і словосполучень на англійську мову з української.

Відмінними рисами першого етапу з точки зору сприйняття матеріалу студентами є наступні: високий темп мови викладача, труднощі сприйняття, пов'язані з особливостями вимови; труднощі при конспектуванні лекції, особливо якщо незнайома спеціалізована лексика не в повному обсязі записується на дошці; висока стомлюваність, як в зв'язку зі сприйняттям іноземної мови з щільним навчальним змістом, так і через обмежені можливості переключення уваги (жарти, відступи) з боку викладача; необхідність додаткового часу (в аудиторії і поза неї) для осмислення на рідній мові нового навчального матеріалу.

На лекціях і практичних заняттях студенти поповнюють термінологічні словники з дисциплін. В ході практичних занять та при виконанні аудиторних завдань вони відпрацьовують навички іншомовного мислення.

Робота програми такого виду показує, що викладання і навчання іноземною мовою стало потужним мотивуючим фактором вивчення англійської мови, як для студентів, так і для викладачів, істотно підвищило статус іноземної мови в академії.

Висновки

Дослідження з використанням нових методів показали, що така методика допомагає зацікавити майбутніх архітекторів до навчання, сприяє більш глибокому розумінню матеріалу, вчить переносити на креслення реальні об'єкти, будувати відображення, що, відповідно веде до підвищення успішності та власної самооцінки.

Таким чином, з урахуванням результатів опитування, а також успішності навчання студентів, викладання дисциплін «Нарисна геометрія» та «Мистецтво шрифту» англійською мовою можна вважати перспективним і ефективним для подальшого освітнього процесу Одеської державної академії будівництва та архітектури.



МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Вступ

У сучасному суспільстві відбувається чимало соціальних змін, які вимагають нових підходів до освіти й виховання підростаючого покоління. По-новому розглядаються особистість учителя та його професійна компетентність, які сьогодні виявляються надзвичайно важливими умовами забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Як зазначає І. Зимняя, спрямованість, цілі та зміст освіти ХХІ століття все більше орієнтуються на «вільний розвиток людини», на творчість, ініціативність, самостійність, мобільність, конкурентоздатність майбутнього педагога [7].

На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно зорієнтована парадигма освіти ставить нові вимоги до здійснення навчально-виховного процесу. Значна увага звертається на максимальне розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

На вчителя покладена відповідальність за інтелектуальний та морально-естетичний розвиток підростаючого покоління. Проте виконання педагогом цих завдань залежить від того, наскільки адекватною є його професійна підготовка відповідно до вимог, поставлених суспільством перед системою державної освіти. Сьогодні досить важливого значення набувають питання художньо-естетичного розвитку та виховання школярів.

Реалізація завдань у сфері музичної освіти підростаючого покоління, зокрема учнів загальноосвітньої школи, вимагає досить серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників, формування в них відповідних професійних умінь. Повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів – шлях до піднесення загальної музичної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це фахівець, який повинен володіти досконалими психолого-педагогічними знаннями, бути комунікативною, повноцінно сформованою особистістю. Іншими словами – учитель музики має бути професійно компетентним.

Аналіз педагогічної, психологічної, методичної літератури свідчить, що проблемі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів приділяється належна увага. Концептуальні засади компетентнісного підходу викладено у працях Н. Бібік, І. Беха, О. Дубасенюк, В. Краєвського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Овчарук, О. Локшиної, О. Савченко, Л. Тарашенко та ін.

Проблемам формування професійної компетентності майбутніх учителів, у тому числі й вчителів музики, в вищій освіті, питанням застосування



компетентнісного підходу в формуванні майбутніх фахівців, характеристиці компетентності в освітніх системах зарубіжних країн, виникненню компетентнісного підходу та етапам його становлення в освіті присвятили свої роботи вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Байденко, А. Бермус, А. Болотов, Ф. Вайнерт, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лебедєв, А. Маркова, Дж. Равен, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін. Форми удосконалення професійної компетентності педагогів, сутнісні характеристики компетентності розглядали О. Булавенко, В. Галузяк, Н. Клокар;; ключові компетенції – М. Алексєєв; моделі педагогів – О. Остапчук, Є. Тонконога. Загальнотеоретичні питання, які стосуються визначення структури і змісту поняття професійної компетентності, в тому числі й професійної компетентності вчителів, представлені в працях Т. Браже, В. Заболотного, І. Зязюна, О. Козириної, Н. Кузьминої, С. Клепка, А. Маркової, О. Матяш, Н. Ничкало, В. Петрук, О. Пехоти, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, А. Хуторського. Дослідженнями в сфері компетентнісної професійної підготовки майбутніх учителів музики займаються такі провідні українські науковці в галузі художньо-естетичного розвитку студентської та учнівської молоді як Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.

5.1. Теоретичний аналіз методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики

Формування професійно компетентної особистості педагога, визначення її фахового рівня як головної передумови вдосконалення професійно-художньої освіти, виділення особистісних характеристик майбутнього вчителя музики вимагають детального теоретичного розгляду методологічних підходів та принципів, що використовувалися в дослідженні.

На думку С. Гончаренка, варто розрізняти кілька рівнів методології. Перший рівень – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [6].

У дослідженні процес фахової підготовки майбутніх учителів музики ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний. Зупинимось докладніше на їх характеристиці.



Системний підхід відноситься до загальнонаукової методології і широко використовується в різних галузях науки. Використання системного підходу в педагогічних дослідженнях розглядається в роботах Т. Ільїної, С. Архангельського, Ю. Конаржевського та інших дослідників.

Поняття «система» (від грец. *sistema* – складене із частин ціле) потрактовується як: 1. «Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь. 2. Сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням. 3. Сукупність принципів, які є основою певного вчення // Сукупність способів, методів, прийомів здійснення чого-небудь» [4].

Незважаючи на те, що означене поняття пояснюється вченими по-різному, всі вони сходяться на тому, що система являє собою цілісний комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених функціональних елементів із різноманітними типами зв'язків. Аналіз освітнього простору України з позиції системного підходу, як стверджує П. Вірченко, дозволяє визначити його як відкриту, ієрархічну, багаторівневу, універсальну систему, яка динамічно розвивається, а її цілісність забезпечується прямими та зворотними інформаційними потоками [5]. Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики – це складна багаторівнева система організації й управління пізнавальною діяльністю та практичною апробацією засвоєного. Як зазначає Н. Протасова, складно організовані системи мають власні тенденції розвитку, а не існують відповідно до нав'язаних шляхів розвитку [12].

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що за його допомогою розвиток професійної компетентності вчителів музики можна розглядати як цілісну систему, що складається із кількох взаємопов'язаних і взаємообумовлених складників, завдяки чому вдається виділити системоутворювальний фактор розвитку професійної компетентності, зокрема мету, розгляд об'єкта вивчення як системи; виявити системну будову професійної компетентності майбутніх учителів; сконструювати модель і технологію розвитку професійної компетентності вчителів музики, виявити її системну будову і сутність.

Використання системного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики забезпечує його теоретичне осмислення й практичну реалізацію у вигляді багатокомпонентного явища взаємозалежних елементів. Системний підхід є основним методологічним орієнтиром у пошукові шляхів професійного вдосконалення вчителів, його структурування й аналізу функціональних компонентів. Системність визначає трактування професійного розвитку майбутніх учителів музики в єдності загальнопедагогічних, мистецьких, психологічних та соціальних компонентів.

Сутністю компетентнісного підходу є спрямованість сучасного освітнього процесу на формування цілого ряду компетентностей особистості (ключових,



предметних та ін.) [16]. Особлива увага до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів пояснюється тим фактором, що сьогодні важливим є не тільки те, що знає фахівець, але й те, що він уміє робити, як саме застосовує набуті знання та вміння в своїй професійній діяльності. Тому, говорячи про професійну компетентність майбутнього вчителя музики, ми зосереджуємо свою увагу, насамперед, на рівні сформованості в студентів особистісних, змістовних та діяльнісних якостей, оскільки вважаємо їх головними чинниками становлення вчителя музики як компетентного, професійного спеціаліста.

Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання.

Бургун І. В. зазначає, що актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками [3]. До зовнішніх чинників науковець відносить, зокрема, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від майбутніх учителів володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до багаточисленних альтернатив, запропонованих сучасним життям).

Ще одним чинником упровадження компетентнісного підходу вважаємо входження України до Болонського процесу. Болонська угода передбачала розробку і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких покладено компетентнісний підхід, який передбачає формування системи компетенцій для успішного життя особистості, її навчання та професійної реалізації. Необхідність реалізації компетентнісного підходу зумовлена також стрімкою загальною комп'ютеризацією населення. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації і контролювання потоку інформації.

До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу Бургун І. В. пропонує віднести кризу знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності особистості), а також втратою актуальності потреби перевантажувати пам'ять (оскільки сьогодні затребуваним є фахівець, який не очікує інструкцій, а вступає в життя із сформованим творчим



досвідом).

Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуття знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при такому підході фокусувалась на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку у студентів – майбутніх учителів – здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Компетентнісний підхід вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-методичної площини. У першому випадку викладач відіграє роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності.

Перехід до компетентнісного підходу, вважає В. Химинець, переорієнтовує освіту з процесу навчання на його результат, зміщує акцент з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Такий підхід спрямовує увагу викладачів на організацію освітнього процесу на основі врахування затребуваності навчальних досягнень студента у суспільстві, забезпечує його спроможність відповідати реальним запитам динамічних змін ринку, а також формує «потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі» [15].

Компетентнісний підхід в освіті безпосередньо пов'язаний з особистісно-зорієнтованим (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, Є.Бондаревська, О.Леонт'єв, О.Пехота, К.Роджерс, В.Семиченко, І.Якиманська) та діяльнісним підходами (Б.Анан'єв, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, Г.Костюк, О.Леонт'єв, М.М'ясищев, С.Рубінштейн) до навчання. Адже він стосується саме особистості, яка досягає певного рівня розвитку та реалізовується саме у діяльності, в процесі виконання певного комплексу дій [16].

Проблема особистісно орієнтованої освіти в педагогіці розглядається як один з основних напрямів реформування освіти в Україні, актуалізується як у нормативних документах про освіту, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, так і в роботах вітчизняних учених: І. Бека, В. Ільченка, А. Іонової, В. Кременя, С. Подмазіна, О. Сухомлинської, О. Савченко та інших. У сучасній психолого-педагогічній науці широкого поширення набули концепції розвитку особистості таких зарубіжних учених, як: А. Адлер, А. Маслоу, Т. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та ін. Представники американської наукової школи – Л. Колберг, Дж. Левінджер, Р. Хант, А. Чікерінг, Дж. Джойс, Б. Шауерс та ін. – пропонують орієнтуватися не на підготовку фахівця-предметника, а на максимальний



розвиток особистості педагога.

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних) характеристик кожної особистості та закономірностей їх розвитку в процесі навчально-виховної діяльності. Особлива увага звертається на інтереси, здібності, стан здоров'я, культуру навчальної діяльності тощо [1]. У процесі особистісно орієнтованого навчання особистість стає центральною ланкою освітнього процесу, який передбачає задоволення її потреб у пізнанні, створення умов для її саморозвитку та подальшої самореалізації. Таким чином, особистісно зорієнтована освіта сприятиме становленню нового типу особистості, який передбачає принципово новий підхід до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів [9].

Особистісний підхід – орієнтація при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Особистісний підхід передбачає розглядати всі педагогічні процеси і явища з позиції особистості, її структури, закономірностей розвитку.

У нашому дослідженні особистісний підхід спрямований на визнання і врахування особистісно значимих характеристик, властивостей, якостей учителя музики в його фаховій діяльності; передбачає його активну роль у формуванні власної «Я-концепції», утвердження себе у фаховій діяльності. До змісту «Я-концепції» належать уявлення про особистісні характеристики і здібності індивіда, уявлення про можливості його взаємодії з іншими людьми та з навколишнім світом, ціннісні уявлення, пов'язані з об'єктом і діями, а також уявлення про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість.

Особливе значення в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики має діяльнісний підхід (Л. Виготський, І. Дичківська, С. Рубінштейн та ін.), який передбачає сукупність різноманітних видів діяльності студентів (навчальна, виконавська, практична), спрямованих на засвоєння та реалізацію необхідної системи професійних мистецьких знань та вмінь майбутніх фахівців.

Діяльнісний підхід дозволяє розглянути особливості творчої педагогічної діяльності майбутніх учителів музики; створити умови для саморозвитку студентів-музикантів за допомогою включення їх у різні види діяльності (виконавська, імпровізаційна, концертмейстерська, творчо-ігрова, дослідницька, проектна та ін.); визначити зміст освіти, форми, методи для організації активності майбутніх учителів музики. Діяльнісний підхід передбачає розглядати педагогічні явища з позиції цілісного вивчення всіх компонентів діяльності: її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю та аналізу результатів, що досягаються. Цей підхід



вимагає спеціальної роботи з формування діяльності студентів, з переведення їх у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, навчання його мети й планування діяльності, її організації та регулювання, контролю, самоаналізу і оцінці результатів діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає переведення особистості в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування. Це, в свою чергу, вимагає реалізації полісуб'єктного (діалогічного) підходу, який впливає з того, що сутність людини значно багатша, різнобічніша і складніша, ніж її діяльність. Полісуб'єктний підхід ґрунтується на вірі в позитивний потенціал людини, її необмежені творчі можливості постійного розвитку та самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність особистості, її потреби в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано. Вони розвиваються тільки в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Полісуб'єктний підхід в єдності з особистісним і діяльнісним становлять сутність методології гуманістичної педагогіки, а також є підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Полісуб'єктний підхід забезпечує особистісно зорієнтований стиль відносин викладача закладів вищої освіти та студента. На нашу думку, цей стиль можна назвати гуманно-вимогливим, який сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики, оскільки викладач бачить перед собою творчу особистість студента, майбутнього компетентного фахівця, успішну людину, яка може й має в майбутньому досягти великих успіхів, стати професіоналом своєї справи.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики здійснюється з урахуванням аксіологічного підходу до змісту професійної освіти, яка, відповідно до своїх особливостей (психолого-педагогічна та мистецька площина, наукове та художнє сприйняття) покликана сформувати систему цінностей, насамперед, загальнолюдських, загальнокультурних. Адже для кожного майбутнього педагога, а особливо для вчителя музики, духовні цінності є домінуючими в процесі професійної підготовки. Розуміння цих цінностей сприятиме формуванню їх світоглядної культури, життєвого самовизначення і творчої індивідуальності [13]. Урахування аксіологічного підходу дозволить здійснювати гармонійний розвиток усіх компонентів професійної компетентності особистості майбутнього вчителя музики, забезпечить формування її світогляду та культурного рівня.

Професійна педагогічна діяльність компетентного вчителя музики передбачає готовність педагога до самооцінки результатів своєї діяльності. Це дозволить здійснювати аналіз власних мистецьких та педагогічних досягнень та виявляти недоліки з метою їх усунення, а також спонукатиме до саморозвитку та самовдосконалення. Тобто, йдеться про акмеологічний підхід.

Акме (від грец. акме – найвищий ступінь, вершина чого-небудь) – період



найвищого злету, розвитку, розквіту творчої діяльності. Акмеологія – «наука про закономірності, умови, фактори і стимули, що сприяють чи заважають самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі саморуху до вершин професіоналізму і продуктивної утворюючої діяльності, яка втілюється в соціально-значимих продуктах культур»; «наука про закономірності розвитку та функціонування найвищої творчої діяльності людини» [4].

Окреслений підхід передбачає вивчення особистості з точки зору розвитку самоактуалізації її творчого потенціалу, самовдосконалення, самостійної професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації (за Н. Кузьміною). За основу саморозвитку і самоорганізації береться потреба людини в нових досягненнях, прагнення до успіху та вдосконалення, активна життєва позиція, віра в свої можливості [10].

Акмеологічний підхід визначає спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей, досягнення вершин професійної майстерності; розкриває закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, вивчає закономірності самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації діяльності під впливом нових вимог.

Важливим у нашому дослідженні є також і антропологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Це пояснюємо особливостями та специфікою їх діяльності, пов'язаною з вокальним та інструментальним виконавством, що вимагає досконалого знання фізіології, анатомії, психології, менталітету, національно-етнічних особливостей та закономірностей людини. Антропологічний підхід об'єднує в собі методи досліджень природних наук (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицини тощо) і соціально-гуманітарних (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія тощо).

У словнику іноземних слів антропо... (гр. *anthropos* людина) – перша складова частина складних слів, яка відноситься до людини, людський [14]. Незважаючи на те, що антропологія – біологічна наука про походження та еволюцію фізичної організації людини та її рис, антропологію потрактовують також і як сукупність наук про людину, включаючи етнографію. Існує загальновідомий термін «філософська антропологія», що означає в широкому розумінні – вчення про природу (суттєвість) людини.

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати головний імператив епохи: Людина, як біосоціальна істота, не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами – не розвивається поза культурою. Отже, антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті.

Антропологічний підхід вперше розробив і обґрунтував К. Д. Ушинський.



У його розумінні він означав системне використання даних всіх наук про людину як предметі виховання та врахування їх при побудові та здійсненні педагогічного процесу.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики передбачає, на нашу думку, також і врахування культурологічного підходу. Культура при цьому розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. Будучи універсальною характеристикою діяльності, вона, в свою чергу, як би задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Таким чином, освоєння особистістю культури передбачає освоєння нею способів творчої діяльності.

Сучасні дослідження в галузі художньо-педагогічної освіти підтверджують традиційну роль мистецтва як засобу виховання. Мистецтву притаманна досить могутня соціокультурна сила, яка спроможна через естетичне виховання особистості змінювати сучасний світ на більш досконалий у майбутньому, але найголовнішою функцією мистецтва є виховання справжньої особистості, яка буде здатна до розпізнавання ідеалів краси, добра, честі, гідності, людяності [8].

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в педагогічному процесі, його роль у розвитку теорії та практики виховання розглядались у працях багатьох педагогів-культурологів. Роль культурологічної підготовки як важливого засобу формування професійної моделі поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівців, базові принципи організації культурологічних дисциплін у вищій школі досліджувались у роботах В. Біблера, Б. Гершунського, А. Гуревича, Д. Лихачова. Ґрунтовні дослідження Л. Масол, Л. Волинської, М. Левченка, М. Резниченка, Л. Хомич дозволяють не лише реалізувати культурологічний та виховний потенціал окремих академічних дисциплін, але й закласти основи інтеграції на міжпредметному рівні [2].

Теоретичне підґрунтя культурологічного підходу до навчання складає культурно-історична теорія розвитку людини, яку ще в 30-х роках минулого століття розробив Л. Виготський. Він зазначав, що будь-яка психічна функція в розвитку людини з'являється двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна; другий раз – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна.

Діяльність виховання – це специфічна діяльність людей, завдяки якій формуються нові психічні утворення (відбувається розвиток особистості) шляхом засвоєння нового. Процес засвоєння – це процес інтеріоризації діяльності спілкування, в якій тільки і може проявлятися функція знака-слово, друга сигнальна система людини, із первинно зовнішньої, спільної діяльності в діяльність індивідуальну, тобто психічну діяльність того, хто вчиться [2].



Людина, дитина живе і навчається в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в етнопедагогічний. У такої трансформації виявляється єдність інтернаціонального (загальнолюдського), національного та індивідуального.

Мистецтво, в якому втілені віковічний життєвий досвід народу, його мудрість, краса, погляди на різноманітні явища природи, традиційно є обов'язковим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Видатні мислителі та просвітителі різних часів розвитку українського суспільства Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, М. В. Лисенко та інші висловлювалися щодо вагомості мистецтва як форми суспільної свідомості, стверджуючи що спілкування з ним є способом передачі культурних, моральних, етичних та естетичних цінностей, духовного становлення особистості [11].

В останні роки значення національного елементу у вихованні молоді недооцінювалося. Більш того, простежувалася тенденція ігнорування багатого спадщини національних культур, зокрема народної педагогіки. Між тим національна культура надає специфічний колорит середовищі, в якій функціонують різні освітні установи. Завдання педагогів у зв'язку з цим полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати цю середу, а з іншого – максимально використовувати її виховні можливості.

Висновки.

Таким чином, врахування запропонованих методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить отримати кінцевий результат, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій в майбутньому, в процесі власної педагогічної діяльності.



ГЛАВА 6. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-039

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение

Одной из актуальных проблем современного образования в России является проблема духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения. Это отражено в национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. В ней отмечается, что стратегической целью образования является преодоление духовного кризиса, обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры.

Популяризация культурных ценностей осуществляется через систему образования, где одна из важных ролей отводится учителю.

Ретроспективный взгляд на феномен культурно-просветительской деятельности учителя позволяет сделать вывод: на протяжении всей истории отечественного образования российский учитель по своему призванию всегда был просветителем, активным участником культурно-просветительской работы. России принадлежит преимущество разработки в конце XIX в. методологии внешкольного образования. Весомый вклад в теорию и практику внешкольного воспитания, культурно-просветительской работы внесла Н.К. Крупская. В советский период просветительская работа была тесно объединена с идеологией государства, но в широком смысле понималась как любая организованная вне учебных заведений деятельность, способствующая культурному росту человека, представляя из себя культурно-просветительскую деятельность как единое целое.

6.1. Методологические предпосылки формирования теории и понятия «Культурно-просветительской деятельности»

Во второй половине XX в. социально важная культурно-просветительская, творческая деятельность педагога получила формальный статус в качестве одного из видов профессиональной педагогической деятельности и включена в квалификационную характеристику государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. В связи с переходом в XXI в. на многоуровневую профессиональную подготовку в ФГОС нового поколения данный вид деятельности обозначен конкретными компетенциями педагогической деятельности бакалавра. Что же подразумевается мы под такими понятиями как просвещение, культурно-просветительская деятельность. Находя общие параллели во всех трактовках понятия «просвещение» можно заключить, что главным здесь является «приобретение знаний и их передача, деятельность по приобретению и передаче знаний в сфере культуры и



посредством культуры» [4].

Под «просветительской деятельностью» понимается разновидность неформального образования, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию [1].

Культурно-просветительская деятельность вовлечена практически во все составляющие жизни человека: образование, политику, экономику, медицину, досуг и т.д. Особая роль культурно-просветительской деятельности отводится в школьном периоде жизни. Школьный возраст - это время интенсивного развития нравственных и эстетических чувств, становления характера и овладения полным набором социальных ролей взрослого человека.

Культурно-просветительская деятельность педагога осуществляется посредством различных технологий (форм, методов). Их многообразие можно удивляться. Статус «классических форм» культурно-просветительской деятельности имеют «лекция» и «беседа». Родившиеся до 1917 года, они не растеряли своей значимости и в наши дни. Бытующие и поныне диспуты и дискуссии, научно-просветительные вечера, олимпиады, разнообразные кружки, курсы, другие интересные формы досуговой деятельности появились в арсенале культурно-просветительской деятельности в период с 1920 по 1940 гг. В послевоенное десятилетие в копилку организационно-методических форм досуговой и просветительской деятельности были введены: народные театры и образцовые детские коллективы, возродившиеся народные университеты и появившиеся школы культуры, пережившие свое второе рождение агитационно-художественные бригады и разнообразные «недели», «декады», «месячники», разнообразные любительские объединения и клубы по интересам, любопытные по замыслу праздники и обряды и т.п. [1].

В работе современного педагога особое значение приобретает культурно-просветительская деятельность, целью которой является привитие школьникам уважения к культурным ценностям города, края, страны; любви к прекрасному; формирование навыков образцового поведения и доброжелательного отношения ко всему окружающему. Эта деятельность способствует обогащению эмоциональной сферы личности и ее чувственного опыта; повышает познавательную активность учащихся; оказывает влияние на познание нравственной стороны окружающего мира.

Со второй половины XIX в. после проведения реформ, связанных с отменой крепостного права в обществе происходят социально-политические и экономические перемены, которые привели к размыванию сословных границ, что не замедлило сказаться на сфере досуга. Ускорились процессы взаимовлияния социальных слоев в образе жизни, стиле поведения,



организации своего свободного времени.

Практически исчезла такая форма досуга как молодежный хоровод, однако становится более устойчивой форма - посиделки, в которых большее место занимают беседы информационного характера: городские новости, сведения об условиях труда на фабриках, политические идеи и суждения, читки художественных произведений. С того же времени XIX в. в дворянских кругах стало возрастать число людей посвящавший свой досуг общественной работе, направленной на развитие народного образования. Их силами создавались бесплатные школы для бедных, организовывались народные чтения в парках. Они входили в состав членов общественных объединений типа «Комитеты и общества грамотности», «Общества попечения о народном образовании».

В последние десятилетия XIX - начала XX вв. были отмечены расширением сети образовательных учреждений в сфере досуга. Функционируют воскресные школы, образовательные курсы и кружки, появились первые народные университеты. Эти учреждения посещались мещанами и рабочими фабрик и заводов. Рабочие создавали «Общества самообразования рабочих». На рубеже XIX - XX вв. в России появились первые Народные дома, ставившие своей целью организацию разумных развлечений для народа. Они были ориентированы на самые низшие слои Российского населения. Их контингент состоял из мастеровых, ремесленников, представителей пролетариата. В народных домах силами интеллигенции велась культурно-просветительская работа: проводились лекции, устраивались спектакли, экскурсии, создавались любительские драматические и хоровые коллективы. При народных домах работали библиотеки - читальни.

В связи с нарастанием революционного движения в начале XX в. общественные формы просвещения стали использоваться представителями политических движений для пропаганды своих идей. Под видом пикников, майских гуляний устраивались политические сходки - маевки. После подавления восстания 1905 года рабочие стали применять к созданию «Обществ самообразования», к которым власти относились лояльно. В этих обществах внимание уделялось вопросам самообразования, духовного развития рабочих. В этот период было положено начало организации досуга детей из бедных семей. Первые клубы были созданы в Москве под руководством С.Т. Шацкого. Каждый из клубов основывался на интересе: к театру, к музыке, изобразительному искусству, науке. Устраивалось посещение музеев, выезды за город. Просветительская деятельность велась в основном на общественных началах представителями мещанского сословия из средних и зажиточных слоев [2].



6.2. Предмет, значение, цель и задачи культурно-просветительской деятельности

Основной целью просветительской деятельности является повышение уровня общей культуры и социальной активности населения. Под «культурно-просветительской деятельностью» понимается педагогически организованная свободная деятельность, направленная на просвещение, воспитание всесторонне гармонически развитой личности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей, удовлетворение культурных потребностей и подъем культурного уровня личности.

Целью культурно-просветительской деятельности являются совершенствование и повышение эффективности деятельности школы по организации свободного времени обучающихся, их родителей и преподавателей, удовлетворение духовных потребностей людей, поиск новых форм и методов организации досуга.

Культурно – просветительская деятельность ставит своей задачей сохранение, распространение и преумножение культурных, духовно-нравственных и эстетических ценностей человечества. Опираясь на культуру во всех её проявлениях, культурно – просветительская деятельность, по понятным причинам, внедряется в любую социальную науку. Везде, где объектом деятельности является человек, его разум, мораль и нравственность, культурно – просветительская деятельность носит практически незаменимый характер.

На сегодняшний день функции и задачи данной культурной деятельности изменились очень незначительно. Существенное отличие первобытной культурно – просветительской деятельности от современной заключается в объёмах, которые запрашивает от культурно – просветительской деятельности общество. В настоящее время потребность в информации и просвещении достигла невиданных размеров. В связи с этим, культурно-просветительская деятельность, активно опираясь на новейшие технологии, заняла ведущее место в жизни современного общества, уступая, возможно, лишь информационной деятельности [4].

Жизненная потребность общества в просвещении привела к появлению многих видов культурно-просветительской деятельности. Ведущими среди них называют искусство и художественную литературу, так как они воссоздают непосредственную модель реального мира. Деятели искусства, создавая художественное произведение, пропускает творимую модель реальности через собственные взгляды на создаваемый предмет и вкладывает, таким образом, важную для культурно-просветительской деятельности информацию в свою работу. «Тем и ценны произведения живописи и поэзии, музыки и прозы, скульптуры и театрального искусства во всех их разновидностях, что в них воссоздается этот опыт как результат открытий, которые способен сделать в мире Художник – человек, наделенный даром чувствовать тоньше и видеть



далее, чем другие». Другая форма культурно – просветительской деятельности – наука. В соответствии с объёмом отраслей, который она в себя включает, наука является в настоящее время одной из наиболее распространённых видов культурно-просветительской деятельности. Её продукты – научные знания и навыки в научной сфере.

Ретроспективный взгляд на феномен культурно-просветительской деятельности учителя позволяет сделать вывод: на протяжении всей истории отечественного образования российский учитель по своему призванию всегда был просветителем, активным участником культурно-просветительской работы. Изучая просветительскую миссию учителя в трудах общественных деятелей России середины XIX века, А.В. Уткин писал, что взгляд на просвещение как одну из основных сил, способных изменить существующие условия жизни, был широко распространен среди различных кругов русского общества периода формирования национальной светской системы образования. Этот взгляд во многом определил характер и направление общественно-педагогического движения середины XIX века, одной из центральных проблем, которого стала проблема государственного и общественного идеала учителя и выполняемой им миссии в новой социокультурной ситуации развития страны.

Основной целью просветительской деятельности является повышение уровня общей культуры и социальной активности населения. Теоретический анализ работ (С.А. Пиналов, В.Е. Триодин, Ю.Д. Красильников и др.) показал, что под «культурно-просветительской деятельностью» понимается педагогически организованная свободная деятельность, направленная на просвещение, воспитание всесторонне гармонически развитой личности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей, удовлетворение культурных потребностей и подъем культурного уровня личности.

Культурно-просветительская деятельность - это составная часть деятельности педагога. Он знакомит родителей с различными отраслями педагогики и психологии, учащихся - с основами самовоспитания, популяризирует и разъясняет результаты новейших психолого-педагогических исследований, формирует потребность в психолого-педагогических знаниях и желание использовать их как у родителей, так и у детей.

Существуют разнообразные формы культурно-просветительской деятельности. Это экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия), конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра.

6.3. Функции культурно-просветительской деятельности

Совокупность культурно-просветительских функций деятельности в сфере



образования, досуга исторически является результатом многолетнего социально-педагогического опыта, накопленного учреждениями культуры и образования, демократическими институтами, общественными организациями и движениями. Этот опыт во многом базируется на социально-ориентированном подходе к анализу традиционной деятельности.

Функции в своем содержании отражают определенные направления и стороны деятельности, как отдельных людей, так и социально-культурных институтов, общностей, групп, движений. При этом необходимо иметь в виду определенное различие между функциями профессиональной и непрофессиональной, индивидуальной и коллективной культурной деятельности.

Многочисленные виды культурно-просветительской деятельности выполняют те или иные общественные функции, которые одновременно компенсируют и дополняют друг друга. Кроме того, необходимо иметь в виду, что организация в частности досуговой деятельности функционально связана с современным производством и последствиями его интенсификации.

Именно поэтому для эффективного функционирования сферы культуры и досуга объективно необходимо неукоснительное соблюдение качественно продуманного, мобилизационного подхода к интересам, потребностям и нуждам людей в рабочее и вне рабочее (внеучебное) время.

Творческое начало социально-культурной деятельности включает в себя множество основных опорных элементов - кино, телевидение, техническое творчество, спорт, прикладной труд и художественное творчество. Развивающий диапазон культуры и досуга поистине беспределен.

К основным функциям социально-культурной деятельности относятся:

1. коммуникативная,
2. информационно-просветительная,
3. культуротворческая,
4. рекреативно-оздоровительная.

Коммуникативная функция. Она предполагает реализацию потребности человека в общении (клубная работа, творческие объединения, вечера отдыха, дискотеки, праздники, диспуты, вечеринки и т.п.), в непрерывном информационном межсубъектном взаимодействии в различных сферах общественной социально-культурной практики. Содержание этой функции применительно к социально-культурной сфере составляют производство, обмен, потребление и использование огромных объемов информации из мира науки, искусства, религии и других областей. Различны и уровни, масштабы реализации этой функции: межличностный, групповой, организационный (учрежденческий) и массовый.

Если на групповом уровне эту функцию осуществляют, как правило, малые группы, то на организационном (учрежденческом) уровне в качестве



субъектов коммуникативной функции выступают крупные интегрированные сети, охватывающие информационное взаимодействие множества людей и групп в учреждениях и организациях социально-культурной сферы (театрах и концертных залах, музеях и кино, библиотеках, парках и т.д.). На массовом уровне эта функция предполагает распространение культурной информации с помощью СМИ и средств современного аудиовизуального технологического комплекса: Интернета, кабельных и компьютерных сетей и т.д.

Информационно-просветительная функция социально-культурной деятельности. Эта функция отличается постоянством и всеобщностью. Поскольку процесс просвещения носит непрерывный характер, каждый человек продолжает повышать уровень своего образования в течение всей жизни. Характерные особенности этой функции, отличающие деятельность учреждений досуга и творчества от деятельности институтов народного образования (школ, вузов, техникумов) - эта функция не связана с определенным регламентом, установленным и обязательным в учебных заведениях, а основана на добровольности, инициативе, самостоятельности самих людей. Эта функция обеспечивает более полное удовлетворение разнообразных индивидуальных досуговых интересов, запросов и предпочтений людей различных возрастов и профессий. Она опирается на более широкий, чем в учебных заведениях, арсенал средств, форм и методов приобретения знаний, навыков, умений, продолжает, дополняет и углубляет знания и информацию, полученные в учебных заведениях и из других источников.

Культуротворческая функция социокультурной деятельности. Она связана с развитием духовных сил и способностей, с активной творческой деятельностью (трудовая, техническая, спортивно-игровая, художественно-театральная, научно-исследовательская, прикладная), целенаправленная на творческую учебную деятельность детей (фестивали, олимпиады, конкурсы, туристические походы, школы актива и т. п.).

Культуротворческая деятельность людей решает целый ряд важных социальных проблем. Она в значительной мере компенсирует недостаток возможностей для более полной реализации разносторонних творческих способностей ребенка, подростка, взрослого человека. Такой дефицит весьма распространен среди работающих на предприятиях.

Рекреативно-оздоровительная функция социально-культурной деятельности. По существу, она состоит в разработке и осуществлении множества развлекательных, игровых, оздоровительных досуговых программ для различных групп населения, причем с целью восстановления сил, затраченных в процессе труда, снятия производственного напряжения и одновременно развивающего воздействия. Именно поэтому при разработке программ организаторы учитывают и характер труда, его объем и уровень



интенсивности, потребности людей в тех или иных видах досуговой деятельности. Эта функция по содержанию и характеру ориентирована на досуг активный и пассивный, организованный (запрограммированный) и неорганизованный, коллективный (в том числе семейный) и индивидуальный. По существу, функция способствует физическому и духовному восстановлению ребенка и взрослого человека (прогулки на воздухе, спорт, вечера отдыха, игры, забавы, развлечения и др.), а во многих случаях она направлена на социально-культурную реабилитацию людей с ограниченными возможностями, как физическими, так и психическими. Осуществление рекреативно-оздоровительной функции требует установления тесных контактов и взаимодействия с творческими, экскурсионно-туристскими, медицинскими учреждениями, умения учитывать самые неожиданные житейские ситуации [4].

Содержание функции обеспечения досуговых форм художественного любительства населения заключается не только в разработке, корректировке и реализации социально-культурных, досуговых инициатив, программ, проектов, но и в развитии самодеятельности населения, поскольку это и есть стратегическая линия и условие демократизации общественной жизни.

Следует помнить, что в сфере социально-культурной деятельности иерархия интересов людей, особенно детей и молодежи, на шкале ценностей постоянно меняется. Изменяется и целевая направленность интересов. От этого зависит выбор времени, места и вида организованной творческой деятельности детей и взрослых. На эти формы досуга активно влияют кино и телевидение.

Выводы

Роль культурно-просветительной деятельности учителя в современных условиях глобализации, поликультурности, толерантности, диалога культур в сфере образования всех народов мира трудно переоценить. Только просвещенные люди смогут обеспечить прогресс в развитии собственной страны. Просвещение расширяет кругозор человека, позволяет ему найти достойное место в обществе, делает его полезным для собственного государства. Успешен тот учитель, кто знает, понимает, владеет и реализует профессиональные культурно-просветительные компетенции в своей педагогической деятельности, что, безусловно, способствует совершенствованию профессиональной деятельности учителя, и, следовательно, повышению качества образования обучающихся.



ГЛАВА 7. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-012
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ

Введение

Система знаний, навыков, умений, отвечающая будущей специальности врачебное дело, — необходимая предпосылка успеха его практической профессиональной деятельности. Внешне эта система проявляется в точных, безошибочных действиях специалиста, в творческом исполнении заданий. Вместе с тем профессиональное мастерство опирается на высокие мотивы, моральные и психологические качества специалиста [1, 3, 6].

Стремительный рост науки и техники, усложнение профессиональной деятельности усилили зависимость успеха специалиста в работе от профессионализации его познавательных процессов: мышления, речи, воображения, внимания, памяти и т. д. Причиной неправильных действий специалиста может стать неточность восприятия, невнимательность, инертность его мышления и т. п. [4]

Профессиональная подготовленность специалиста формируется вместе с совершенствованием чувствительности его органов чувств, внимания, представлений, памяти, воображения и других психических процессов. Например, чем точнее различает специалист близкие между собой воздействия, определяет едва заметные изменения в воспринимаемых явлениях, помнит и воспроизводит необходимые данные, тем лучше он выполняет свои обязанности. И наоборот, недостаточно острое зрение, инертность внимания (неумение переключать и распределять его), слишком сильная тенденция к автоматизму действий, слабость памяти могут привести к ошибкам в постановке диагноза, а как следствие неправильная тактика ведение пациента.

Заботясь о совершенствовании у студентов-медиков ощущений, восприятий, положительных свойств внимания, представлений, памяти, можно повлиять на повышение их профессиональной подготовленности. [2, 5]

Значительную роль в становлении специалиста играет построение моделей сложных не стандартных клинических ситуаций в своей будущей деятельности. Важно, чтобы студенты не только расширяли свои знания, но и приучались сопоставлять новые данные и уже известные факты, рассказывать об изучаемых ими практических действиях и приемах в области своей профессии, упражнялись в самостоятельном уяснении ее задач и принятии решений. Развитию познавательных процессов помогает разъяснение значения инициативного отношения к своей профессиональной деятельности, одобрение оригинальных нешаблонных решений, ответов на вопросы. [6]



7.1. Формирование ощущений, восприятий и внимания студентов-медиков

Направленность развития ощущений, восприятий и внимания у студентов должна соответствовать тем требованиям, которые предъявляет к ним будущая профессия. Можно наметить следующие пути и определить условия развития и совершенствования ощущений, восприятий и внимания:

1. Понимание студентами значимости учебы в ВУЗе для своей будущей профессии, интерес к ней.
2. Тренировка органов чувств и свойств внимания.
3. Выполнение задач, близких к реальным условиям будущей профессиональной деятельности.

Ощущения, восприятия и внимание развиваются в активной и личностно-значимой деятельности.

Все преподаваемые дисциплины в ВУЗе могут прямо или косвенно влиять на профессиональное развитие ощущений, восприятий и внимание студентов. [7] Разъяснение значимости будущей профессии, трудовых обязанностей, накопление знаний, освоение практических навыков вызывает желаемые изменения в направленности внимания и способах восприятия студентов: хорошо подмечается то, что имеет отношение к будущей профессии, смысловой анализ повышает правильность опознавания и оценок воспринимаемых объектов.

Большое влияние на профессиональное развитие ощущений и восприятий оказывают упражнения, обращенные к тем анализаторам, которые играют ведущую роль в выполнении будущих трудовых обязанностей. Например, целенаправленное восприятие развивается с помощью постановки задач на наблюдение, проверки его результатов (с учетом той или иной патологии у пациента). [2, 4]

При каждой патологии существует три категории признаков, которые надо научиться правильно оценивать: отдельные симптомы, симптомокомплексы и синдромы.

Студентам полезно овладеть приемами временного повышения чувствительности органов чувств, которые необходимы для овладения практическими навыками (перкуссии, пальпации и аускультации). Для сохранения нормального функционирования ощущений, восприятий и внимания в сложных ситуациях деятельности у студентов необходимо формировать эмоционально-волевую устойчивость.

Повышению сенсорной культуры студентов должна содействовать вся обстановка их жизни и деятельности в ВУЗе (научно обоснованное оснащение учебных помещений, форма и вид наглядных пособий, учебных материалов и т.д.).

При формировании внимания учитывается специфичность



профессиональных требований как к вниманию в целом, так и его свойствам. Например, внимание преподавателя должно быть легко переключаемым и распределяемым (на обучаемых, предмет изложения, свое поведение и т. д.), характеризоваться достаточной устойчивостью, объемом, концентрацией. А будущему врачу нужны равномерно развитые основные свойства внимания. Он не сможет правильно поставить диагноз, провести лечение, не будучи внимательным к объективным и субъективным показателям заболевания, к состоянию и личности больного. [1, 5]

Формирование внимания и его свойств у студентов предполагает воздействие на направленность их личности, волю, отношение к труду. Для этого нужно разъяснять им предстоящие профессиональные обязанности, упражнять в решении задач, требующих правильного восприятия и быстрого осмысливания ситуаций будущей работы (выделение в этих ситуациях главного и второстепенного). Внимание и внимательность формируются у студентов в процессе активной учебной деятельности, благодаря поддержанию дисциплины и организованности на всех занятиях.

7.2. Профессиональное формирование памяти, представлений и воображения студентов-медиков

Память студентов развивается в процессе их деятельности. При этом наблюдается ее профессионализация.

Следует не только хорошо запомнить и сохранить в памяти необходимые в будущем знания, но и быть всегда готовым к быстрому и точному их воспроизведению в условиях профессиональной деятельности. Готовность памяти специалиста должна быть достаточно высокой, особенно если будущая практическая деятельность отличается динамичностью и неожиданными осложнениями. [7]

Для развития памяти в процессе обучения в высшей школе существуют определенные рекомендации:

- Протекание процессов запоминания, сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности студентов, т. е. память всегда избирательна (запоминается то, что значимо).

- При обучении не следует сообщать весь материал в готовом виде, а раскрывать его постепенно в процессе собственных действий студентов над изучаемым материалом.

- Память развивается наиболее успешно, если в процессе обучения на нее обращается особое внимание, ибо стихийное ее развитие, как правило, бывает неэффективным, т. е. при изложении материала нужно давать установку на запоминание, сообщать приемы лучшего запоминания, мобилизовать и привлекать внимание, вызывать интерес и т. д. Возможности же человеческой памяти очень большие.



- Содержание обучения по тому или иному предмету должно быть логически связано со всей системой знаний, получаемых студентом в высшей школе.

- Память студентов улучшается, если у них повышается ответственность за результаты своей будущей деятельности. [6]

Безответственность, равнодушие и забывчивость нередко соседствуют. Практика обучения в ВУЗах показывает, что любовь и интерес к профессии — условие эффективной профессионализации и улучшения памяти студентов. Этому способствует живое изложение преподавателем изучаемого материала на лекциях, насыщенность его выступлений мультимедийными презентациями, убедительными и поучительными примерами и сравнениями. [3]

Овладение приемами лучшего запоминания, постоянная установка на глубокое понимание и осмысливание материала расширяют объем и прочность запоминаемого материала.

В обучении следует учитывать конкретные требования, которые предъявляет профессия к памяти специалиста. Без хорошего функционирования памяти при напряжении сил, переживании отрицательных эмоций, которые могут возникнуть при усложнении задач деятельности, в случае конфликта невозможно успешно использовать свои знания, навыки, умения, опыт. Готовность памяти к быстрому и точному воспроизведению в сложных ситуациях профессиональной деятельности обеспечивает правильное использование знаний, умений и навыков, и следовательно, успех решения возникших проблем. Если же специалист при выполнении сложной задачи неточно или замедленно воспроизводит, «роется в своей памяти», он может допустить ошибку. Отсюда необходимость тренировки памяти студентов в условиях, близких к реальной их профессиональной деятельности.

Важное значение имеет самовоспитание памяти. Тренировка в точном запоминании и воспроизведении сначала главного, а потом и деталей в своей работе улучшает память. Полезно ставить такие задачи на запоминание, которые бы несколько превышали возможности личности. Развитию памяти помогают настойчивость, внимательность, привычка доводить начатое дело до конца, дисциплинированность и организованность в работе. [5]

Представление о своей будущей работе является своеобразной внутренней моделью ожидаемых условий профессиональной деятельности, оказывающей влияние на процесс обучения студентов. Эти представления служат своего рода ориентирами, которые помогают разделить знания, получаемые в ВУЗе, на «применимые» и «неприменимые» в будущем. Таким образом, эти представления оказывают воздействие на выработку профессиональных качеств, навыков, на отношение студентов ко всему учебному процессу.

Вместе с тем чем полнее у студента представления, требуемые его будущей профессией, тем успешнее он выполнит впоследствии свои



обязанности.

Для успешного развития полноты, правильности, ясности профессиональных представлений необходимы интерес и любовь студента к своей специальности. Поэтому очень важно ярко и убедительно разъяснять студентам социальную значимость их профессии, показывать ее эмоционально-привлекательные стороны.

Для формирования у студентов системы необходимых представлений очень важное значение имеет моделирование будущей практической деятельности, стажировка, практика, встречи с выпускниками.

Незаменимыми средствами формирования зрительных, двигательных, а также схематических представлений у студентов являются учебные фильмы, работа в симуляционных центрах.[2, 7]

7.3. Формирование профессионального мышления и речи студентов-медиков

Профессия врача предъявляет высокие требования к мышлению специалиста. Оно должно быть целеустремленным, гибким, глубоким, мобильным, быстрым и точным. Повысилась роль самостоятельности мышления и предвидения, умения находить верное решение при недостатке данных. [5]

Для формирования профессионального мышления у студентов-медиков надо прежде всего вооружить их системой понятий и знаний, необходимых для выполнения задач будущей работы. Но это вооружение должно быть особенным: простого запоминания понятий и знаний мало, так как мышление предполагает целенаправленное соотношение уже имеющихся знаний и воспринятых в данный момент сведений. Поэтому студентов необходимо упражнять в решении нестандартных клинических задач, развивающих их умственные способности и навыки анализа, синтеза, обобщения, классификации, оценки ситуаций в области профессиональной деятельности. Целеустремленные тренировки и проигрыш основных вариантов вероятных задач повышают темп и эффективность мышления студентов (решение задач в определенные промежутки времени).

Формирование профессионального мышления с учетом профиля будущей специальности требует от преподавателя обучать студентов таким образом, чтобы они не только усваивали факты, наглядные признаки заболевания, но и могли систематизировать, оценивать различные симптомы, данные дополнительных исследований и обобщать их. Формировать мышление — значит на основе определенных знаний, научных фактов с помощью определенной формы их усвоения и применения, которая обеспечивает активную деятельность студентов, усовершенствовать операции, процессы, виды и формы мышления, а также качества ума в соответствии с задачами и



условиями профессиональной деятельности.

Решение проблемных ситуаций можно вести разными путями: путем самостоятельного исследования (предварительно даются задания и консультации по данному вопросу) или путем сообщения преподавателем сведений, необходимых для решения данной проблемы

Но и в том и в другом случае поиск неизвестного в таких ситуациях совпадает с процессом усвоения новых знаний. Роль преподавателя состоит в управлении процессом поиска ответов на возникшие вопросы.

Здесь уже проявляется одна из общих закономерностей процесса усвоения — интеллектуальная активность личности. Если преподаватель показывает студентам, как решать ряд последовательно поставленных проблемных задач по определенной теме, то этим он учит будущих специалистов, как отыскивать и вести решение проблем, то есть подготавливает их к проведению научного исследования.

Другой прием активизации познавательной деятельности, в предварительной подготовке сообщений по отдельным вопросам программы курса.

Студентам заранее дается план лекции, и по собственному желанию они выбирают отдельные вопросы и работают над ними, подбирают литературу, готовят сообщения на 9—10 минут. После консультаций с преподавателем делают эти сообщения во время лекций. Такой прием активизации деятельности студентов требует определенного напряжения со стороны преподавателя. Лекция начинается самим преподавателем, который подводит слушателей к вопросам, избранным для сообщений студентами, затем обобщает их сообщения и делает вывод или подводит к нему, а собственно вывод делают студенты.

К приемам активизации познавательной деятельности относится также использование технических средств обучения.

Второй этап познавательной деятельности - усвоение знаний. Оно протекает в форме внутренних мыслительных процессов, которые представляют собой процессы «скрытые», т. е. протекание которых нельзя непосредственно наблюдать, а поэтому об усвоении можно судить лишь по трем признакам: пониманию, умению, запоминанию. Уровень усвоения знаний определяется методом контроля.

Таким образом, познавательную активность студентов стимулируют:

- проблемность в обучении,
- самостоятельный поиск ответа на вопрос,
- активное участие во взаимной оценке выполненных работ.

Профессиональное мышление студента поднимается на более высокий уровень вместе с развитием его научного мировоззрения, чувства ответственности, волевых качеств, профессиональной направленности



личности, накоплением опыта деятельности в условиях, приближенных к реальным условиям его будущей работы.

Профессиональное развитие речи помогает студенту овладевать знаниями, совершенствовать свое мышление, память и другие качества.

Выводы

1. У студентов следует сформировать профессионально направленное творческое мышление, отличающееся оригинальностью, правильностью и гибкостью в решении задач теоретического и практического характера, особенно по своей специальности.

2. Развитие самостоятельного мышления — одна из важнейших задач высшей школы. При решении ее необходимо учитывать разнообразное проявление самостоятельного мышления человека, в частности не только умение решать какие-то новые проблемы, но и способность увидеть эти проблемы самостоятельно.

Познавательная деятельность при подготовке специалиста высшей квалификации должна складываться из внутренне взаимосвязанных действий, логическая последовательность которых приводит к установлению качественно новой связи между отдельными фактами.



ГЛАВА 8. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-035

**ОСОБЛИВОСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ НА ЕТАПІ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ****Вступ**

Систематичні заняття футболом, участь в змаганнях з даного виду спорту надає позитивний вплив на гармонійний розвиток особистості: вдосконалюються функціональні можливості органів та систем, сприяє розвитку фізичних якостей, вдосконалюються рухові уміння і навички. Заняття футболом сприяє вихованню цілого ряду позитивних якостей і рис характеру: витримці, наполегливості, кмітливості, почуття відповідальності, вміння підпорядковувати особисті інтереси інтересам колективу, взаємодопомоги, повагу до партнерів або суперників під час гри.

Навчально-тренувальний процес початкових груп з футболу є базовим у багатолітній підготовці спортсменів. Саме в цей період юні спортсмени отримують основи техніки і тактики гри. Тому організація підготовки майбутніх футболістів на початковому етапі повинна бути науково обґрунтованою.

На думку авторів (В.М. Костюкевич, 2006, 2012; М. М. Шестакова, 1993) арсенал технічних дій в футболі чи не самий об'єктивний серед усіх видів спорту, які культивуються в світі. Початкова спортивна підготовка спрямована на створення школи рухів та різносторонню фізичну підготовку. Тому головною задачею технічної підготовки юних футболістів на початковому етапі є: формувати навички виконання технічних дій, які дозволили юному футболісту успішно використовувати їх в умовах змагань; забезпечити футболісту можливість подальшого вдосконалення своєї технічної майстерності у процесі багатолітніх занять футболом.

Відсутність наукових даних про вікову динаміку структури змагальної діяльності юних футболістів особливо позначається на етапі початкового навчання техніці володіння м'ячем. У наслідок цього, у методиці початкового навчання продовжує залишатися відкритим цілий ряд питань, зокрема – послідовність вивчення окремих елементів техніки гри, невивченість яких може стати надалі фактором, який знижує, деякою мірою, рівень технічної майстерності футболіста. У цьому зв'язку досить актуально проявляється проблема пошуку нових методичних підходів до технічного вдосконалення юних футболістів.

Сучасні дослідження в області дитячо-юнацького спорту характеризуються концентрацією уваги вчених на проблемах удосконалення змісту основних розділів програмно-методичних документів.

Відзначене фахівцями відставання в техніці володіння м'ячем українських футболістів від кращих закордонних на сучасному етапі потребує



впровадження в практику нових, науково-обґрунтованих підходів до побудови тренування гравців, починаючи з початкових етапів багаторічної підготовки [10].

Підготовка юних футболістів – тривалий і багатогранний процес, базований на даних наукових дослідження і передовому досвіді українських і закордонних фахівців.

Однак, дотепер проблема вікових особливостей змагальної діяльності юних футболістів залишається практично невивченою. Подібне положення, що знайшло, на жаль, відбиття в діючих навчальних програмах для ДЮСШ, не сприяє розширенню шляхів пошуку подальших можливостей у плані підвищення ефективності технічної підготовки футболістів.

Відсутність наукових даних про вікову динаміку структури змагальної діяльності юних футболістів особливо позначається на етапі початкового навчання техніці володіння м'ячем. Внаслідок цього, у методиці початкового навчання продовжує залишатися відкритим цілий ряд питань, зокрема - про послідовність вивчення окремих елементів техніки гри, не вивченість яких може стати надалі фактором, який понижує, деякою мірою, рівень технічної майстерності в цілому.

У цьому зв'язку досить актуально представляється проблема пошуку нових методичних підходів до технічного вдосконалення футболістів.

8.1. Вивчення сутності та основних теоретико-методичних положень технічної підготовки юних футболістів

Сучасний футбол багато в чому змінив функції гравців, а відповідно до цього змінив і вимоги до спортсменів і до їхнього рівня підготовленості. Як відомо, індивідуальна майстерність висококваліфікованого футболіста складається з таких основних компонентів, як фізична, технічна, теоретична й вольова підготовленість, що, у свою чергу, немислимо без підвищення ефективності навчально-тренувального процесу юних футболістів [1].

Основою спортивної майстерності футболістів є технічна підготовленість, рівень якої багато в чому визначає результативність гри [1, 2].

З іншого боку, фахівці футболу відзначають певне відставання українських футболістів від кращих закордонних у техніці володіння м'ячем. До цього часу це була проблема команд майстрів, але сьогодні це відноситься і до юних футболістів [1, 3].

У якості окремих компонентів відставання відзначається, зокрема, здатність ефективно виконувати дії, пов'язані з обробкою м'яча й контролем над ним в складних умовах. У чому ж основні причини помітного відставання? Деякі автори відмічають. У першу чергу - це недостатньо високий рівень процесу вивчення технічних дій і тренування в спортивних школах, прорахунки в методиці технічної підготовки, відсутність у певної частини тренерів творчих



відносин до роботи з дітьми і юнаками [2, 4].

Команда, яка бажає досягти успіхів, повинна грати швидко, тобто повинна мати у своєму розпорядженні таких гравців, які володіють раціональною технікою й співвідносять її зі швидкістю пересування. У цьому аспекті деякі фахівці футболу використовують термін «швидкісна техніка». Боротьба між нападом і захистом може бути вирішена на користь нападаючого тільки за допомогою відточеної техніки, основою якої є фінти, дриблінг (ведення) і сховані передачі та інші [4].

Для юних футболістів технічні навички повинні бути прості, швидкі й доцільні. Спостереження показали, що деякі, що вважалися раніше дуже важливими, технічні дії стали застосовуватися в грі дуже рідко, наприклад, повна зупинка м'яча, тому що в тимчасовій раціональній грі усе більше переходять до передачі м'яча на хід без зупинки. А з іншого боку, деякі технічні прийоми знову придбали велике значення. Мова йде про фінти, обведення, сховану передачу. Однак обведення може застосовуватися з успіхом лише в тому випадку, якщо гравці ним дуже добре володіють. Тому, технічна підготовка юних футболістів повинна бути представлена як логічний ланцюжок багаторічного процесу, що містить свої конкретні цілі, завдання на кожному етапі підготовки.

Доведено, що відставання в засвоєнні ігрових прийомів на етапі початкового навчання негативно впливають на подальшу підготовку футболістів. Технічна підготовка не може бути випадковою сукупністю особистих тренувальних засобів. Важливо вибрати ті з них, які мають необхідний позитивний вплив на успішне володіння технікою гри на кожному з етапів багаторічної підготовки.

Системний підхід у технічній підготовці юних футболістів не випадковий. Він продиктований необхідністю вирішити назрілу проблему технічної підготовки й створення керованого, за допомогою певної методики, процесу навчання. Системний підхід припускає охоплення та облік всіх елементів підготовки в єдину динамічну структуру, де кожний елемент володіє системною якістю, що дозволяє виділити динаміку й рівень досконалості того або іншого технічного прийому. Технічна майстерність, як відомо, характеризується обсягом і різноманітністю технічних прийомів, якими володіє футболіст, а також умінням ефективно застосовувати ці прийоми в умовах гри. Оскільки техніка футболу являє собою сукупність великої групи прийомів і способів володіння м'ячем, вивчення її перетворюється в складний і тривалий процес. Для рішення завдань навчання з меншою витратою часу й зусиль велике значення мають систематизація досліджуваного матеріалу й визначення раціональної послідовності навчання техніки [4].

Одним з методів, що дозволяють вирішувати проблему оптимізації тренувального процесу, є моделювання. Модель у дитячому учбово-



тренувальному процесі - це група цілеспрямованих вправ, що мають загальне формулювання цілей і завдань, і обов'язково доповнюючи один одного. Такі моделі дають можливість побудувати тренувальне заняття з досить точною тренувальною спрямованістю.

Контроль технічної підготовленості футболістів - обов'язкова частина процесу тренування, і його можна проводити декількома шляхами. Вони повинні бути конкретними для кожного року навчання й виражатися, по можливості, у числових показниках, що характеризує досягнення [1].

Розповсюджений спосіб оцінки - візуальна оцінка техніки. Але, цей метод суб'єктивний: єдиних критеріїв у візуальній оцінці поки ще немає, і тому думки експертів про рівень технічної майстерності гравців значно розходяться [3, 5].

Найбільш інформативними необхідно визнати дані, зареєстровані безпосередньо в іграх (у цьому випадку оцінюють не стільки техніку, скільки техніко-тактична майстерність футболістів).

На етапі початкового навчання модель можна використовувати як тест, по якому оцінюється не тільки ступінь засвоєння програмного матеріалу, але й з'ясовується, який матеріал не досить засвоєний. Можна повторити тест (модель) через якийсь час, щоб побачити рівень стійкості вивчених прийомів і дій.

На етапі вдосконалювання для оцінки рівня техніки використовуються інші показники: 1) обсяг техніки, або кількість дій, які робить футболіст у грі; 2) різноманітність дій у грі; 3) ефективність і надійність техніки, і, звичайно, швидкісне її виконання [3, 4].

Без контролю технічної підготовленості спортсменів неможливо виявити типові недоліки процесу навчання й попередити індивідуальні помилкові дії й технічні проблеми. Побудова процесу початкового навчання техніці футболу, заснованого на положеннях теорії поетапного формування дій, робить його керованим і сприяє підвищенню ефективності тренувального процесу.

Весь навчально-тренувальний процес спрямований на підготовку майбутніх майстрів шкіряного м'яча. Він будується на основі програмного матеріалу й режиму роботи спортивних шкіл. Щоб вирішити основні перед школою завдання найбільш успішно, необхідно програмувати учбово-тренувальний процес за такими критеріями, які забезпечили б різносторонність підготовку юних футболістів [11].

Не менш важливо в підготовці юних спортсменів підвищення ефективності роботи над освоєнням техніки гри й над удосконаленням навичок виконання великої кількості технічних прийомів в умовах, близьких до ігрових.

При зіставленні показників точності ТТД юних футболістів і гравців, що виступають за команди майстрів, відзначені негативні прийоми, які виконуються з високим відсотком браку в дитячому віці, продовжують залишатися каменем спотикання і у спортивній зрілості.



Невисокий рівень техніко-тактичної підготовленості, пов'язаний з проблемами навчально-тренувального процесу в дитячому і юнацькому віці [12].

Це є, по даним деяких досліджень, наслідком невідповідності між тренувальною й змагальною діяльністю юних футболістів.

Однак у цей час ця проблема є практично не вивченою. Що зумовлює створення відповідних умов для удосконалення спортивної техніки на початкових етапах періоду навчання майбутніх спортсменів, коли йде планомірна й цілеспрямована робота з формуванню рухових навичок.

Побудова процесу початкового навчання техніці футболу, заснованого на положеннях теорії поетапного формування дій, робить його керованим і сприяє підвищенню ефективності тренувального процесу.

В основі розвитку рухових якостей на першому етапі спеціалізації лежить здатність організму до акумулятивної (зберігаючої та накоплюючої) адаптації, при якій під впливом повторюваних дій відбувається формування основних структур рухів. Таким чином, на початковій стадії навчання висувається варіативність, що дозволяє охопити всю різноманітність і більший обсяг тренувальних засобів [6].

Навчання техніці гри варто розглядати як тривалий процес, що розділяється по роках навчання (причому щороку повторює програму, але на якісно більше високому рівні), і в результаті цього особливе місце в ньому повинне займати планування. Процес навчання футбольної техніки можна умовно розділити на два етапи, які визначають майбутню технічну озброєність. Перший етап - це перші, другі, треті роки навчання, коли за допомогою відповідних вправ відбувається оволодіння безліччю простих і складних технічних елементів, прийомів футболу й освоєння широкого арсеналу рухових навичок.

Початкова стадія навчання характеризується застосуванням великої кількості вправ, які виконуються в простих умовах, на місці або на малій швидкості, без дефіциту часу, без опорів і т.д., що допоможе сформувати міцні навички у стабільних умовах.

Другий етап навчання - це четверті, п'яті, шості роки, які відрізняються поглибленим навчанням техніці із застосуванням спеціальних засобів, які, з урахуванням специфіки футболу, повинні бути максимально наближені до реальних умов гри.

Існує думка, що використовувана в практиці методика, недостатньо ефективна, що не дозволяє учням спортивних шкіл раціонально застосовувати технічні прийоми, у тому числі в сполученні один з одним.

Який сенс навчати юних футболістів прийомам на місці, а швидкісні якості розвивати у вправах без м'яча, якщо структура подібних прийомів у русі спотворюється, а координаційні прояви при бігу принципово відрізняються від



тих, які необхідні при контролі м'яча на швидкості.

У зв'язку із цим процес навчання юних футболістів повинно будуватися так, щоб технічні прийоми розучувалися й удосконалювалися не ізольовано один від одного (як це часто зустрічається в практиці), а в спеціальних сполученнях один з одним які, як правило, найчастіше зустрічаються в ігрових ситуаціях.

Майстерність футболіста визначається вмінням робити раціональні дії в умовах твердого дефіциту часу й підвищеної збудливості психіки, що особливо чітко проявляється при реалізації гольових моментів [12].

Логіка гри зобов'язує починати навчання з відпрацьовування прийому м'яча в русі й при цьому формувати навичка швидкісного й різноманітного удару по воротах. Природно, бажаючи якнайшвидше здобути перемогу, тренери форсують розвиток фізичних якостей, підвищують швидкісно-силовий потенціал м'язів, а це йде на шкоду точності рухів, пластичному контакту з м'ячем [11].

Основні технічні прийоми у футболі виконуються при сполученні швидкості й точності, однак підвищення вимогливості до точності приводить до зниження швидкості, а збільшення швидкості - до зниження точності. Завдання тренера тонко варіювати цільові настанови для виховання бистроти й точності в гармонічному сполученні.

Виділяють три основних етапи тренування точності дітей різного віку [7]:

- 1) з 7-ми до 11-ти років - етап загальної рухової підготовки, розвитку всіх видів чутливості, освоєння основних футбольних навичок;
- 2) з 11-ти до 15-ти років, до початку періоду статевого дозрівання – етап оволодіння «школою» техніки футболу, розвитку швидкісних якостей;
- 3) по закінченні періоду статевого дозрівання - етап вдосконалення технічної майстерності, підвищення спеціальної фізичної підготовки, розкриття індивідуальних можливостей.

Виходячи з вищесказаного, можна виділити технічні прийоми і їх послідовність у навчанні [7]:

- 1) жонглювання;
- 2) удари ногою;
- 3) передачі м'яча;
- 4) прийом (обробка) м'яча;
- 5) ведення м'яча;
- 6) відбір м'яча;
- 7) гра головою;
- 8) вкидання з аути.

Футбол, відноситься до важко-координаційних видів спорту з високим ступенем складності технічних прийомів, що зумовлює підвищені вимоги до координаційних здібностей [8].



Для того щоб ефективно реалізувати технічний потенціал юних футболістів на конкретному етапі підготовки, тренерові необхідно знати вікові особливості різних проявів спритності.

8.2. Особливості змагальної діяльності юних футболістів

Основним критеріями підготовленості футболістів є ЗД (змагальна діяльність), яка поряд з результатом гри й експертною оцінкою тренера характеризується обсягом швидкісної роботи, а також числом і точністю ТТД (техніко-тактичні дії). На знанні інформації про ЗД гравців тренер вносить відповідні корективи в поточний план підготовки команди.

Реєстрація ЗД дозволила нагромадити великий матеріал про дії гравців у кожному конкретному матчі як наших, так і закордонних спортсменів. Але на юних футболістах ці дослідження носили епізодичний характер, внаслідок чого дана проблема продовжує залишатися практично невивченою.

Так, А.В. Петухов [13] при порівнянні ЗД кваліфікованих і юних футболістів у віці 11-12 років виявив, що надійність виконання ТТД у кваліфікованих футболістів вища.

Надійність виконання ТТД у майстрів складає - 70%, у юних - 52%. Це дозволяє визначити рівень ТТД юних футболістів як низький. При цьому виділяється цілий комплекс умов об'єктивного й суб'єктивного характеру, що гальмують розвиток дитячо-юнацького футболу.

Отримані результати говорять про те, що в юних футболістів основна мета у досягненні спортивних результатів складають якості, які становлять фізичну підготовленість і фізичний розвиток, а техніко-тактичні можливості не мають вирішального впливу на спортивний результат.

Розглянуті умови проведення змагань не повністю відносяться до можливостей юних футболістів. У таких умовах гри футболісти здобувають твердий, швидкісно-силовий характер, з великою кількістю довгих безадресних передач і єдиноборств, що змушує тренера використовувати хлопчиків - акселератів, які, програючи в техніко-тактичному плані, у цілому все-таки будуть мати перевага за рахунок кращого фізичного розвитку.

Після внесених коректив в умови проведення змагань відбулося достовірне зменшення кількості єдиноборств на 18,7%. Трохи зменшилося число довгих і зросла кількість коротких і середніх передач.

Різке збільшення таких ТТД, як обведення і відбір м'яча, більш ніж в 1,5 рази обумовлює певну цінність індивідуально сильних гравців і припускає переважне їхнє використання в грі, що, в остаточному підсумку, відбивається й на спортивному результаті.

З метою визначення функціонального стану, розвитку фізичних якостей і технічної підготовленості були проведені дослідження на юних футболістах 15-17 років.



Аналіз ЗД показав, що юні футболісти 15-17 років в середньому за матч виконують 478-526 ТТД при браку 34-36%. Якщо без кількості коротких передач, то 312-372 ТТД і 39-40% браку, тобто юні футболісти частіше використовують короткі передачі. У цьому віці відзначається специфіка переважного використання в грі технічних прийомів: захисники - короткі й середні передачі, відбір м'яча, гра головою, перехоплення. Виконання довгих передач із найбільшим відсотком браку 47-51%, відбір м'яча 33-35%, гра головою 34-47%, обведений 31-39%. Півзахисники - короткі, середні, довгі передачі, ведення і обведення суперника. Найбільший відсоток браку при виконанні довгих передач 47-48%, обведення 36-37%, гра головою 36-40%, удари по воротах 47-51%. Нападаючі - короткі й середні передачі, удари по воротах. Брак становить при виконанні довгих передач 46-47%, ударів по воротах 53-66%, відбір м'яча 34-41%. Часто використовують ведення й обведений. Дослідження технічних дій гравців у змаганнях свідчать про те, що в цих складних умовах юні футболісти робити різноманітні технічні прийоми точно й швидко не можуть. Це є наслідком невідповідності між тренувальною й змагальною діяльністю юних футболістів.

Юні футболісти більше користуються середніми й довгими передачами. Важливо відзначити, що вони не обгрунтовано, застосовують ці передачі.

Обведення супротивника юні футболісти - півзахисники застосовують частіше, ніж кваліфіковані спортсмени. Необхідно відзначити, що юні футболісти використовують часто не обгрунтовані обведення супротивника в зоні продовження атакуючих дій. Нападаючі гравці команди різної кваліфікації часто користуються передачею м'яча: у юних вона займає від 60,5 до 71,7%, а у кваліфікований - від 73 до 77,9% від загальної кількості тактичних дій. Обведення супротивника нападники юнацького віку в порівнянні із кваліфікованими використовують частіше.

Порівнюючи отримані в ході дослідження [12] дані по ефективності діяльності спортсменів у звичайних умовах і при зростанні рівня емоційної й психічної напруженості, можна досить об'єктивно оцінити діяльність юних футболістів відповідно до потреб надійності. Значення показників ЗД спортсменів значно знижуються в екстремальних умовах [5].

Насамперед, це стосується точності виконання ТТД. Так, у цих умовах, відбувається зниження значення показників загальної точності, точності атакуючих і оборонних дій, зменшується індивідуальний внесок гравців в командний коефіцієнт ефективності, а також знижується ефективність реалізації індивідуальних дій певного гравця.

В екстремальних умовах стає більше низьким показник гри активності юних футболістів і змінюється співвідношення різно-особистих ТТД у загальному їхньому обсязі. Число дій захисної направленості збільшується, а атакуючої зменшується. Можна припустити, що команда програє саме за



рахунок зниження ігрової активності й точності виконаних дій. Особливі потреби в екстремальних умовах відносяться до дій атакуючої спрямованості.

Вивчення ЗД юних футболістів із застосуванням кореляційного аналізу, дозволило визначити структуру ефективності й надійності ЗД у юнацькому футболі:

1) Ефективність діяльності юних футболістів забезпечується сполученням високої атакуючої активності й точності атакуючих і оборонних дій. Найбільш важливими дієвими характеристиками є показники точності, ініціативи, захисної активності. З їх допомогою можна надавати порівняльну оцінку рівня ефективності певних юнацьких команд, а також оцінити внесок окремих гравців в ефективну діяльність команди.

2) Надійність ЗД забезпечується: високою активністю й точністю атакуючих та оборонних дій. При діяльності в екстремальних умовах істотне значення має обсяг показників помилок та індивідуальних дій.

3) Аналіз ЗД та особливостей юних футболістів дозволяє виділити три групи, що характеризуються різними типами точності: ефективно-надійними, ефективно-ненадійними, неефективно-ненадійними.

Реєстрація дій гравців з м'ячем дозволила нагромадити великий матеріал про ТТД наших і закордонних спортсменів. У той же час, майже немає даних про ТТД юних футболістів, в тому числі найближчого резерву команд майстрів (юнаків 16-18 років). При цьому спостерігається певна залежність між кількістю ТТД і результатом гри. Аналіз ТТД юних футболістів в цього віку свідчить, що вони частіше помиляються при виконанні таких прийомів, як довгі передачі, відбір і перехоплення м'яча, гра головою й удари по воротах.

Аналогічна картина в цьому плані й у футболістів високої кваліфікації, хоча показники помилок в них значно нижче. Застосування довгих передач має дві особливості:

- по-перше, частіше всіх довгі передачі застосовували захисники, які намагалися скоріше перевести м'яч у лінію нападу. Але їхні передачі, як правило, були поздовжніми й перехоплювалися суперником;

- по-друге, м'яч при таких передачах летів по дуже високої траєкторії, а коли досягав потрібної зони, захисна лінія суперників устигала, перешикувавшись, закривати небезпечні ділянки поблизу воріт.

При веденні м'яча й обведеному показники помилок в юних футболістів приблизно такі ж, як і в гравців високої кваліфікації, але для перших характерні істотні коливання цих показників при веденні м'яча. У відборі середнє значення помилок в юнаків - 56%, при перехопленні - 45%. У провідних командах ці прийоми виконують набагато ефективніше.

Зміна структури ТТД юних футболістів має ряд особливостей. Так, найбільш помітна динаміка в числі коротких передач. Якщо середні передачі м'яча становлять 4-6% від загального числа ТТД, а довгі - 9-14%, та відсоток



коротких передач коливається від 21% до 43%.

Помірна варіативність відзначається в юних футболістів у динаміці таких прийомів, як ведення, обведення, відбір, перехоплення, єдиноборства в горі. Однак для кожної команди є оптимальне співвідношення ТТД, котра забезпечує реалізацію можливостей команди й досягнення необхідного результату.

Спостереження за виконанням ведення й обведення м'яча в грі юних футболістів 9-17 років виявили вікову динаміку кількісних і якісних характеристик показників даних ТТД. Кількість дотиків ведення м'яча за гру в період з 9 до 17 років у юних футболістів збільшується майже вдвічі (з $44,1 \pm 4,8$ до $80,2 \pm 5,9$) зі значним зростанням його ефективності.

Застосування в грі обведення суперників у юних футболістів, збільшується у період з 9 до 13 років, згодом значно скорочується. При цьому футболісти 11-13 років досить часто вступають в обведення не тільки до одного, але й до двох, трьох суперників підряд. Найвищі показники ефективності обведення відзначені у футболістів 14-15 років [8; 9]. Досить високі показники ефективності обведення одного й двох суперників відзначені й у футболістів 16 років. З огляду на отримані результати, можна відзначити що досить високого рівня в техніці володіння м'ячем, такого прийому, як ведення с обведеним, необхідно домагатися в юних футболістів уже на початкових етапах підготовки.

Аналіз отриманих результатів проведених [9] раніше досліджень дозволив відзначити, що загальна кількість ТТД за гру статистично достовірно відрізняється тільки в 8-9 – літніх і 14-15 – літніх юних футболістів.

При цьому по окремих компонентах ЗД кількісні показники від віку до віку відбуваються істотні зміни. До таким елементів відносяться довгі передачі й простріли, ведення м'яча й обведений (як відзначалося раніше), перехоплення м'яча, гра головою. Особливо необхідно зупинитися на такому елементі гри, як удари по воротах. Даний технічний прийом у всіх розглянутих вікових груп юних футболістів займає в ЗД не більше 5% від загальної кількості ТТД. Це не відзначає, що ударами по воротах не слід приділяти належну увагу в учбово-тренувальному процесі.

У результаті математичної обробки було виявлено, що по умовним значенням у змагальній діяльності юних футболістів різних елементів техніки гри опитані тренери відводять наступним чином (думка фахівців у відсотках): удари по воротам в 86 випадках із 100 опитані відзначають у якості найбільш значимих ТТД: передачі м'яча – 74%; фінти – 64%; зупинки м'яча – 64%; ведення м'яча – 57%; відбір м'яча – 56%; пересування без м'яча – 43%; гра головою – 31%; вкидання м'яча з аути – 19%. Аналіз відповідей фахівців на питання про необхідність здійснювати початкове навчання в певній послідовності дозволило установити наступне. Так, 62% опитаних вважають, що навчання техніці гри на початковому етапі повинні відбуватися в певній послідовності. А 38% фахівців дотримуються іншої точки зору, з них 75%



фахівці зі стажем роботи більше 15 років.

Подібна думка ще раз підтверджує відсутність єдиного методичного підходу в даному питанні (можливо, це не варто вважати негативним моментом) і вказує на необхідність майбутніх пошуків. До того ж, більше досвідчені тренери, як правило, з роками виробляють свій індивідуальний «підхід» роботи з дітьми і юнаками.

Зовсім несподіваним, а можливо й цілком закономірним, був результат відповідей на питання про вплив та взаємозв'язок структури змагальної діяльності юних футболістів зі змістом учбово-тренувального процесу. Думка фахівців із цього питання розділилася таким чином: 55% опитаних вважають, що такий взаємозв'язок повинен бути; 45% - дають негативну відповідь.

Висновки

1. Кількісні і якісні характеристики техніко-тактичних дії в структурі змагальної діяльності відрізняються в юних футболістів різного віку. Визначено, що футболісти 8-9 років виконують у середньому за гру 410 техніко-тактичних дії з браком 39%; 10-11 років - 455 техніко-тактичних дії з браком 39%; 12-13 років - 544 техніко-тактичних дії з браком 37%; 14-15 років - 592 техніко-тактичних дії з браком 33%; 16-17 років - 778 техніко-тактичних дії з браком 28 %.

2. Футболісти молодших вікових груп ведуть гру переважно за рахунок технічних прийомів, пов'язаних з контролем над м'ячем за допомогою багаторазових дотиків (ведення й обведення). З віком трапляється перерозподіл структурних елементів змагальної діяльності у бік збільшення обсягу всіх різновидів передач м'яча.

3. Початкове навчання й удосконалювання володіння м'ячем цілеспрямовано здійснюється з обліком установлених вікових особливостей структури змагальної діяльності й експериментально обґрунтованих послідовностей навчання техніці футболу.

Таким чином, можна відзначити, що в діяльності фахівців, працюючих з юними футболістами, відсутня єдина думка про необхідні методи здійснення навчання техніці гри.

Подібне положення, а також відсутність опису структури змагальної діяльності юних футболістів у віковому аспекті в процесі багаторічної підготовки, указує на необхідність більшого та детальнішого вивчення даної проблеми.

Вивчення особливостей ЗД допоможе виявити ті сторони в підготовці юних футболістів, які на сьогоднішній день залишаються практично невивченими. Нові дані в цій області дозволять оптимізувати процес підготовки юних футболістів і підготувати кваліфікований резерв команд майстрів і збірної країни.



ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ НАСЛІДКАМИ ДИСПЛАЗІЇ КУЛЬШОВИХ СУГЛОБІВ

Вступ

Дисплазія кульшового суглобу (ДКС) є важливою медико-соціальною проблемою [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], яка призводить до суттєвих змін та ускладнень у системі опорно-рухового апарату (ОРА) дітей дошкільного віку. Незважаючи на досягнуті успіхи в діагностиці та лікуванні даної патології, до теперішнього часу недостатньо вивченими залишаються причинно-наслідкові механізми. Виникає необхідність деталізації причин виникнення ДКС та її наслідків, аналізу засобів фізичної реабілітації з метою зменшення кількості незадовільних результатів у цілому і значного збільшення та збереження резервних можливостей власних суглобів.

9.1. Причинно-наслідкові механізми дисплазії кульшових суглобів у дітей дошкільного віку

За результатами системного дослідження причинно-наслідкових зв'язків у процесі виникнення хвороби констатуємо, що їх більшість починає розвиватися на молекулярному рівні і супроводжується змінами ультраструктур клітини. Кожне причинно-наслідкове відношення прямопропорційне і знаходиться у постійній взаємодії: причина впливає на наслідок, але і наслідок активно впливає на причину. Причина – це явище, що обумовлює або породжує інше явище. Наслідок – це зворотня реакція організму, яка формується як синтез зовнішнього і внутрішнього. Тому, наслідки захворювань не виникають самотійно і без будь-яких причин, їм передують безліч клінічних ознак і симптомів [13].

ДКС за несвоєчасного виявлення та лікування у ранньому віці прогресує і призводить до негативних наслідків, які починають проявлятися вже у дітей дошкільного віку. Їх лікування, профілактика або зменшення їх проявів потребує правильно підібраного тривалого курсу реабілітації, що можливо лише за умови чіткого розуміння наслідків цього захворювання.

Норкін І.А. (2000), Позднікін І.В. (2002), Бахтеєва Н.Х. (2003), Кувін С.С. (2004), Pizzutillo P.D. (2000), вказують, що анатомо-функціональні і трофічні порушення у кульшовому суглобі (КС) без адекватного лікування прогресують під час росту дитини й призводять до складних структурних змін у КС, викликаючи порушення функції опори і руху (табл. 1).

При ДКС істотно змінюється амплітуда рухів у КС. Амплітуда рухів у сагітальній площині як при звиху стегна, так і при підвивиху не зазнає значних змін, але при високих звихах у дітей старшого віку має місце згинальна



Таблиця 1. –

Порівняльна таблиця симптомів та наслідків ДКС у процесі онтогенеза

Класифікація ДКС	Симптоми (0-3 років)	Наслідки (3-6 років)
Предзвих стегна	- обмежене відведення стегна; - асиметрія шкірних складок (сідничних і стегнових)	- обмеження амплітуди рухів у кульшовому суглобі; - слабкість м'язів нижньої кінцівки; - асиметрична постава
Підзвих стегна	- симптом зісковзування або симптом "клацання"; - зовнішня ротація кінцівки; - позитивний симптом Дюшена-Тренделенбурга; - вкорочення нижньої кінцівки	- слабкість м'язів нижньої кінцівки; - обмеження амплітуди рухів у кульшовому суглобі; - вальгусна або варусна деформація нижніх кінцівок; - збільшення L-лордозу; - скошеність кісток тазу; - сколіоз
Звих стегна	- відносне вкорочення нижньої кінцівки; - позитивний симптом Дюшена-Тренделенбурга; - пізній початок ходьби	- слабкість м'язів нижньої кінцівки; - обмеження амплітуди рухів у кульшовому суглобі; - вальгусна або варусна деформація нижніх кінцівок; - скошеність кісток тазу; - збільшення L-лордозу; - кульгавість; - сколіоз

контрактура у суглобі. Відведення при ДКС завжди обмежене. При звиху стегна збільшується амплітуда ротаційних рухів за рахунок зовнішньої ротації, а при підвивиху стегна надмірна амплітуда ротаційних рухів відбувається за рахунок збільшення внутрішньої ротації [2, 12].

Слабкість м'язів нижньої кінцівки помітна при проведенні симптома Дюшена – Тренделенбурга, який свідчить про гіпотрофію сідничних м'язів і є ознакою ДКС. Цей симптом є відображенням стану сідничних м'язів кінцівки на тій же стороні [2, 4].

При вальгусній деформації нижніх кінцівок основні зміни відбуваються у колінному суглобі і характеризуються нерівномірним розвитком виростків стегнової кістки. Це призводить до того, що суглобова щілина стає ширшою всередині і вузкою ззовні. У таких дітей відбувається перерозгинання ніг в колінних суглобах у сагітальній площині [12].

Скошеність кісток тазу відбувається через вкорочення кінцівки, яке призводить до нахилу його вперед і скошеності в уражену сторону. Це сприяє збільшенню лордозу у поперековому відділі хребта і виникненню сколіозу. Через вкорочення кінцівки, контрактуру у КС виникає кульгавість.

Як зазначалося раніше, виникненню ДКС сприяє низка факторів. Одним із них є спадковість, на основі якої можна виявити симптоми сполучно-тканинного ураження. Крім неї, важливу роль у її розвитку відіграють ендо- та



екзогенні фактори. Серед ендогенних виділяють розслаблення капсули і зв'язок КС, що відбувається в результаті підвищення естрогену, який сприяє вибіркового збільшенню еластичності сполучно-тканинних елементів [13, 15]. Причинами неправильного розвитку також є захворювання матері в першому триместрі вагітності, перші пологи, інтоксикації, травми, сідничне передлежання плоду. Неправильна внутрішньоутробна позиція плода обмежує його рухливість і нормальне положення в порожнині матки, а саме: тазова кістка та поперечне передлежання; аномалії розвитку матки, її пухлини; підвищення тонуусу її стінок; маловоддя, порушує внутрішній тиск суглобових кінців; деформація кісток тазу та багатоплідна вагітність [6, 13, 15].

Лівий КС вражається у 3 рази частіше, ніж правий, що пов'язано з лівим потиличним переднім положенням більшості новонароджених. У такому положенні ліве стегно знаходиться навпроти хребта матері, що потенційно обмежує абдукцію [14, 15]. У 10 разів частіше порушення формування КС зустрічається у недоношених дітей, ніж у доношених [8].

Серед екзогенних факторів, які впливають на патологічний розвиток КС виділяють: туге сповивання; гіпофункцію щитовидної залози; слабкість сумково-зв'язкового апарату, останній, обумовлений конституційно [4, 13, 14]; недостатність вітаміна D у ранньому дитинстві, що сприяє формуванню Х та О-подібних деформацій нижніх кінцівок; раннє стимулювання дитини до вертикальних поз та перебування її в ходунках; надлишкова вага.

У подальшому більшість учених різних країн світу підтвердили первинність ДКС, а вивих стегна - як її наслідок. Вітчизняні науковці І.В. Рой (2009), В.В. Зінченко (2011), Д.М. Мороз (2012), І.Б. Зеленецький (2015) дійшли висновку, що ДКС слід розглядати як передхворобу, яка може іноді й не маніфестуватися як хвороба та залишитися навіть непомітною протягом життя. Але її наслідки можуть призвести до різних дегенеративно-дистрофічних змін у будь-якому віці.

За кордоном диспластичний підвивих і вивих стегна розглядають як дисплазію (вивих) стегна, що розвивається (developmental hip dysplasia). Ідеться про дисплазію розвитку всіх структур суглоба в процесі пре-і постнатального онтогенезу. Слід знати, що дисплазія – це порушення розвитку тканин, органів, частин тіла, зміна їх розміру, форми і будови.

9.2. Фізична реабілітація у комплексному лікуванні дітей із наслідками дисплазії кульшових суглобів в умовах дошкільних навчальних закладів

Проблема збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління в сучасних науково-технічних умовах залишається актуальною, незважаючи на постійний розвиток й удосконалення педагогічної і медичної галузі [16], [17]. За даними останньої, захворюваність дітей різних вікових груп упродовж



десятиріччя не має тенденції до зниження, а саме: розповсюдженість хвороб кардіореспіраторної та кістково-м'язової системи спонукають до пошуку нових методів профілактично-корекційної роботи [3, 5, 9]. Серед першокласників фахівцями визнано лише третину абсолютно здорових дітей, кількість яких до закінчення школи невпинно зменшується [5]. Загальновідомо, що саме у дошкільному віці закладаються основи здоров'я, повноцінного фізичного розвитку та формуються основні риси особистості.

Результати досліджень І.О. Калиниченко (2009), Ю.Б. Арешіної (2011), Ю.М. Коржа (2012), Ю.Л. Дяченко (2013) свідчать про доцільність впровадження профілактичних, корекційних та реабілітаційних програм для дітей із різними захворюваннями в умовах дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Ефективність застосування засобів фізичної реабілітації обумовлена раннім початком реабілітаційних заходів, безперервністю, комплексністю та індивідуальністю [7]. Беззаперечним є те, що однією із складових реабілітаційного процесу є програми фізичного виховання дітей, які спрямовані на корекцію порушень ОРА, зокрема функціональних і статичних дефектів. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей в умовах інтенсивного реформування систем охорони здоров'я та освіти регламентується у Законах України «Про дошкільну освіту» (2010), «Про фізичну культуру» (2009), «Національна стратегія розвитку освіти» (2012-2021), Базової програми розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» (2008, 2014). Зміст документів висвітлює єдність розвитку, виховання, навчання й оздоровлення дітей.

До теперішнього часу залишається актуальним і дискусійним питання щодо Закону України «Про загальну середню освіту» (2000, 2017), який передбачає початок навчання з шестирічного віку. Адже численні дослідження [3] наголошують на функціональній незрілості та морфо-функціональній перебудові всіх систем організму дитини. При цьому наступаюча семирічна вікова криза особистості та шкільні дезадаптаційні синдроми сприяють важковиховуванню, загостренню конфліктів з оточенням, формуванню важких переживань та хворобливості.

Інтенсивна стимуляція інтелектуального розвитку дитини за рахунок інших сфер розвитку погіршує особистісний, фізичний та психічний стан дошкільника. Сучасні освітні інновації у переважній більшості своїх методик ускладнюють навчальний процес, погіршують працездатність, знижують стійкість організму до негативних зовнішніх впливів, що призводить до формування різних функціональних змін, а з часом і органічних патологічних станів. Інтенсивна мозкова діяльність та обмеження рухової активності на тлі тривалих статичних положень можуть спричинити захворювання органів зору, зміни діяльності кардіореспіраторної системи, функціональні розлади травної, ендокринної систем та різні порушення ОРА. Останні обумовлені незрілістю суглобово-зв'язкового апарату та особливостями прискореного розвитку



великих м'язових груп і дещо зниженими темпами становлення малих м'язових груп тулуба та кінцівок.

Однак, незважаючи на різноманітність програм запропонованих до впровадження у ДНЗ, засоби фізичної реабілітації призначаються незалежно від методу, етапу і періоду лікування. У корекційно-відновлювальному процесі застосовують лікувальну фізичну культуру (ЛФК), лікувальний масаж (ЛМ) та фізіотерапію.

ЛФК використовує засоби і принципи фізичної культури для лікування захворювань і порушень розвитку ОРА, профілактику їх загострень та ускладнень [7]. Лікувальна фізкультура є єдиним засобом, що дозволяє домогтися нормалізації рухової сфери дитини в процесі спеціальних занять. Відновлення порушеної координації ряду органів і систем, забезпечує цілісну реакцію дитячого організму на м'язові зусилля, створюючи найкращі умови для відновлення нормальної фізичної працездатності. ЛФК застосовується у таких формах: ранкова гігієнічна гімнастика (РГГ), лікувальна гімнастика (ЛГ), самостійні заняття (СЗ), лікувальна ходьба, теренкур, спортивні вправи, ігри та гідрокінезотерапія (ГКТ). РГГ виконується після нічного сну у залах, на відкритому повітрі під музичний супровід із метою прискорення усунення процесів гальмування кори головного мозку, підняття загального тону організму і створення позитивного психоемоційного стану. ЛГ сприяє нормалізації функції пошкодженого органу чи системи та відновленню амплітуди рухів у пошкодженому сегменті тіла [11]. СЗ, або індивідуальні, виконуються у вигляді комплексу спеціальних фізичних вправ, які вивчаються дітьми у присутності батьків, із подальшим виконанням їх самостійно впродовж дня. Вони виконуються з метою попередження ускладнень, відновлення рухових навичок, фізичних якостей і функцій організму. Лікувальна ходьба застосовується для відновлення функціональних можливостей кінцівки, поліпшення обмінних процесів, підвищення рівня фізичної працездатності і загальної тренуваності. Спортивні вправи та ігри вдосконалюють координацію рухів, фізичні якості, підвищують загальну працездатність і психоемоційний тонус.

ГКТ – метод лікування із застосуванням фізичних вправ у воді, гідромасажу і спеціальних засобів ортопедичного характеру та ігор у водному середовищі. Впровадження ГКТ у реабілітацію дітей із ортопедичними вадами пов'язане із розширеними показаннями до використання та особливостями механізму лікувальної дії. Активні рухи у воді виконуються з мінімальним м'язовим зусиллям, так як знижується гальмівна дія ваги кінцівки під час руху. Гідростатичний тиск водного середовища покращує периферичний кровообіг нижньої кінцівки, а температурний чинник сприяє розслабленню м'язів, покращує еластичність сумково-зв'язкового апарату, рухливість у КС та зменшує больові відчуття.



Широкого застосування в поєднанні з різними формами ЛФК при захворюваннях ОРА набув лікувальний масаж, який збільшує еластичність та рухливість суглобово-зв'язкового апарату та нормалізує тонус м'язів нижніх кінцівок. Він дозволяє покращити кровообіг та іннервацію, трофіку суглобів і тканин, має анагезуючу дію під час больового синдрому, відновлює нормальні умови для розвитку та зросту нижніх кінцівок [10].

Дітям із наслідками ДКС фізіотерапію призначають одночасно з іншими засобами фізичної реабілітації. Основний вплив преформованих фізичних чинників полягає у знеболюванні, покращенні крово- і лімфообігу, зміцненні нервово-м'язового апарату нижньої кінцівки та усуненні наслідків ДКС. Використовують електрофорез, діадинамотерапію, УВЧ-терапію, електростимуляцію, парафіно-озокеритові аплікації, грязелікування [1].

Висновки

Системні дослідження причинно-наслідкових зв'язків доводять, що ДКС починає розвиватися на молекулярному рівні та супроводжується змінами ультраструктур клітини. Визначено взаємозв'язок причини та наслідку, який передбачає їх взаємоперехід. Кожне причинно-наслідкове відношення прямопропорційне і знаходиться у постійній взаємодії: причина впливає на наслідок, але і наслідок активно впливає на причину. На основі аналізу симптоматики було виокремлено наступні наслідки, які виникають при ДКС: обмеження амплітуди рухів у КС, слабкість м'язів нижньої кінцівки, вальгусні та варусні деформації нижньої кінцівки, збільшення L-лордозу, скошеність кісток тазу, сколіоз, кульгавість.

Враховуючи значну кількість існуючих програм із фізичного виховання у ДНЗ доцільно зауважити, що більш ефективними і дієвими залишаються засоби фізичної реабілітації. Їх корекційно-профілактичний та відновлювальний компонент покращує діяльність ОРА дитини в цілому та сприяє усуненню наслідків ДКС.



ПОСТКОЛОНІАЛЬНА ТЕОРІЯ ЗАЛЕЖНОГО РОЗВИТКУ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Вступ

У другій половині XX в. почався період розпаду колоніальних імперій і становлення нових національних держав. Масова міграція жителів колишніх колоній до європейських країн стала не тільки основою для становлення мультикультурних суспільств у цих країнах, але й для формування постколоніальних досліджень [7, с. 65-67]. Ці умови, пов'язані з падінням колоніальної системи, визначенням курсу постколоніального розвитку звільнених народів тощо, сприяли виникненню безлічі дискусій на теми: «Схід – Захід», «імперії та колоніалізм», «співвідношення панування й підпорядкування», «постмодернізм і постколоніалізм», «універсалізм і різноманітність» та ін. [10]. Осмислення «колоніального минулого» інтелектуалами й науковцями (вихованими на принципах західноєвропейського раціоналізму) призвело до активізації постколоніального дискурсу (у вигляді наукових, науково-популярних, публіцистичних, богословських і художніх текстів, створених авторами, які, як правило, були вихідцями з колишніх колоній європейських держав) і становленню постколоніальних досліджень.

В сучасній соціогуманітаристиці багатьох пострадянських держав поступово зростає інтерес до постколоніальних студій. Дослідники підкреслюють, що постколоніальний досвід колишніх імперій має уважно вивчатися, що такий досвід можна порівняти з культурно-історичним досвідом Російської Федерації, що після розпаду СРСР виникло безліч проблем, пов'язаних з адаптацією колишніх радянських республік до нової геополітичної, соціально-економічної та соціокультурної реальності. У зв'язку з цим актуальність вивчення України в контексті сучасних постколоніальних досліджень не викликає сумнівів. Потрібно враховувати, що особливістю сучасного періоду розвитку України є його постколоніальний (пострадянський, посттоталітарний, посткомуністичний, постсоціалістичний, постгеноцидний і т.п.) характер, що суттєво ускладнює подальший цивілізаційний поступ українського народу.

Оскільки колоніальне минуле України залишило глибокий слід у житті, ментальності, національному характері й самосвідомості українства, то сьогодні необхідно не тільки подолати імплікації колоніального минулого у власному досвіді пережитого «людини колонізованої», але й перейти до поступової деколонізації «людини постколоніальної» (тобто людини перехідного, постколоніального, періоду, яка трансформується від «людини колонізованої» до «людини деколонізованої»), а також усього українського суспільства. Отже, проблема деколонізації українського соціуму, а також



подолання сучасних неоколоніальних тенденцій в Україні є однією з ключових, для конструктивного вирішення даної проблеми необхідно залучити результати постколоніальних досліджень, які були проведені у багатьох країнах світу.

10.1. Витоки постколоніального дискурсу

Відомо, що засновниками постколоніальних досліджень вважаються Франц Омар Фанон, Едвард Ваді Саїд, Гомі Бгабга, Гаятрі Чакраворті Співак, Міке Баль, Еме Сезер та ін. [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14] У їхніх працях міститься інформація про основні ідеї та концепти постколоніального дискурсу, про специфіку вивчення діалогу «Схід – Захід», про тісні зв'язки постколоніальних досліджень з філософською та політичною думкою Європи другої половини ХХ ст. Сучасні дослідники найчастіше цитують праці Ф. Фанона («Чорна шкіра, білі маски»; «Прокляттям затавровані»), Е. Саїда («Орієнталізм»; «Культура та імперіалізм»), Г. Бгабги («Нація і наратив»; «Місцезнаходження культури»), Г. Співак («Чи можуть пригноблені говорити?»), А. Меммі («Колонізатори і колонізовані»), Е. Сезера («Дискурс колоніалізму»).

Відомо, що постколоніальні дослідження, як нова сфера міждисциплінарної взаємодії філософії, історії, політології, соціології, культурології, психології та літературознавства, почали утверджуватись наприкінці 1980-х років і були спрямовані на вивчення співвідношень «імперії – колонії», «центр – периферія», імперське (поневолювальне) – колоніальне (поневолене) тощо. Завдяки цим дослідженням поняття «постколоніалізм» поширилось і на вивчення специфіки порубіжжя, відновлення свободи і суб'єктності колонізованих («позбавлених власного голосу») етносів.

Первинна методологічна основа постколоніальних досліджень була закладена Е. Саїдом у його працях «Орієнталізм» (1978), «Культура та імперіалізм» (1993) [11; 12], які базувались на поняттях «орієнталізм» і «дискурс» (останній термін був запропонований М. Фуко у працях «Археологія знання» (1969) та «Наглядати й карати» (1975)). При цьому в його книгах насамперед звучав «голос поневолених». Е. Саїд не приховував, що витоки постколоніального дискурсу знаходяться у глибині історії, у ХІХ ст., а часом і у ХVІІІ ст. (зокрема, у Великобританії ще в 1840-ті рр. виник новий напрям у політичній економії – теорія колонізації, яка вивчала економічні й соціально-економічні проблеми колонізації і намагалася виробити рекомендації для англійського уряду). Е. Саїд пов'язував даний дискурс із гуманістичною традицією Й.-Г. Гердера, спираючись також на демократичну традицію А. Грамші.

Відомо, що К. Маркс і Ф. Енгельс першими здійснили науковий аналіз колоніальної політики в доімперіалістичну епоху. К. Маркс та Ф. Енгельс приділяли значну увагу не тільки колоніальній політиці імперій, але й національно-визвольній боротьбі пригноблених народів, підтримуючи



антиколоніальні рухи пригноблених і прогнозуючи майбутнє звільнення колонізованих народів.

Предтечами українських постколоніальних досліджень вважаються Тарас Шевченко та Іван Франко. Українська антиколоніальна традиція була продовжена у творах М. Драгоманова, Б. Грінченка, Т. Зінківського, Лесі Українки, М. Міхновського, В. Липинського, Д. Донцова, Є. Маланюка, Ю. Липи, Є. Коновальця, О. Ольжича та ін.

Поль Луї увів термін «колоніалізм» в науковий та публіцистичний дискурс початку ХХ ст., вважаючи, що колоніалізм є негативним явищем, що наслідком колоніальної політики імперій є різні дії, експансії та маніпуляції, які базуються на соціальній нерівності самої системи відносин метрополії та її колоній. На початку ХХ ст. Д. Гобсон і Р. Гильфердінг довели, що колонії стали головним чинником імперського багатства, що дозволяло метрополіям нарощувати капітал, військову могутність і зміцнювати свої позиції у боротьбі з конкурентами.

10.2. Становлення ідеї залежного розвитку колонізованих народів

Перші ідеї про залежний розвиток колонізованих спільнот та суспільств виникли у ХІХ ст. в умовах дискусій про вільну торгівлю, протекціонізм, економічний націоналізм та колоніалізм, а також в рамках імперіології (а точніше, в теоріях імперіалізму, які були створені в кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст.) та антиімперіалізму (антиімперіалізм, як самостійний політичний рух, виник у Європі в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. і став реакцією на розширення європейських колоніальних імперій і захоплення Філіппін Сполученими Штатами Америки).

Цікаві ідеї, на яких базувалась майбутня теорія залежності, можна знайти у німецького економіста й політика Даніеля Фрідріха Ліста (1789 – 1846) [4, с. 71–85]. На основі аналізу економічного стану Німеччини ХІХ ст. вчений довів, що вільний ринок в умовах наздоганяючого розвитку консервує відсталість і закріплює переваги розвинених держав. Для захисту економічного суверенітету, в період конкуренції на внутрішньому ринку з більш сильними іноземними виробниками, він відстоював необхідність державного втручання для підтримки вітчизняної промисловості, формування тимчасових протекціоністських бар'єрів і митного об'єднання дружніх країн в рамках єдиного економічного простору, поки розвиток національної індустрії не досягне рівня, достатнього для взаємовигідної вільної торгівлі.

Британський економіст Дж. А. Гобсон (1858 – 1940), автор однієї з класичних теорій імперіалізму, запропонував немарксистське пояснення тих чинників, які призводять до захоплення колоній. У своїх працях «Еволюція сучасного капіталізму» (1894) та «Імперіалізм: дослідження» (1902) він довів, що концентрація промислових монополій, зростаюча роль банків, низька



купівельна спроможність населення і відсутність справедливого розподілу багатств всередині метрополій стимулюють зовнішню експансію. Вчений проаналізував специфіку експансії багатьох держав, які нібито заради здійснення цивілізаторської місії цинічно грабували колонізовані ними країни. Автор припускав, що в кінцевому результаті виникне конгломерат держав, які будуть жити за рахунок підкорених народів (пізніше це стало реальністю). Цей «паразитарний імперіалізм», на думку вченого, буде тримати під своєю владою величезні маси покірних їм наймитів, при цьому він буде всіляко маскувати свою сутність [2, с. 283].

Ідея залежного розвитку колонізованих народів була представлена також у книзі Рудольфа Гільфердінга (1877 – 1941) «Фінансовий капітал» (1910); у працях Рози Люксембург (1871 – 1919) «Введення в політичну економію» (1912 – 1913) та «Накопичення капіталу» (1913), де зазначалось, що в умовах капіталістичної експлуатації мільйони людей піддаються поневоленню, всім мукам незабезпеченого існування й зuboжіння при повному фізичному і духовному виродженні [3, с. 320].

Про те, що імперіалізм є формою експлуатації сотень мільйонів залежних націй малим числом найбагатших націй, писали Микола Бухарін (1888 – 1938) у своїй праці «Світове господарство та імперіалізм» (1915), а також Володимир Ленін (1870 – 1924) у творі «Імперіалізм, як вища стадія капіталізму» (1916), при цьому В. Ленін використав ряд положень із праці М. Бухаріна у своєму творі [6, с. 206–208]. Німецький соціал-демократ Фріц Штернберг (1895 – 1963) у своїх працях «Імперіалізм» (1926), «Імперіалізм і його критики» (1926) та «Імперіалізм і кризи» (1930) приділяв велику увагу вивченню зв'язків між станом колоніальних і залежних країн із розвитком капіталізму в країнах Заходу [6, с. 206–208, 213].

10.3. Розробка теорії залежного розвитку

У 30-х роках ХХ ст. почалась розробка теорії залежного розвитку колонізованих народів, це стало можливим на основі повноцінної концептуалізації ідеї залежного розвитку. Одним з перших це зробив аргентинський вчений Рауль Пребіш (1901 – 1986), аналізуючи особливості соціально-економічного розвитку Латинської Америки. У 1930 – 1940 рр. Р. Пребіш переконався в тому, що неокласичні економічні концепції нічого не дають для розуміння економіки як Аргентини, так і всіх країн Латинської Америки. У 1950-х роках ним були розроблені основи власної економічної теорії. Вони були викладені у його праці «Економічний розвиток Латинської Америки і його головні проблеми» (1950). Основні постулати цієї теорії були прийняті й розвинуті цілою групою економістів, які працювали разом з ним в ООН. Головне в теорії Р. Пребіша полягало в тому, що світова капіталістична економіка являє собою єдине ціле і абсолютно чітко розмежована на «центр»,



який включає в себе кілька високорозвинених індустріальних держав («центрів»), та «периферію», яку складають в основному аграрні країни. Периферійні країни знаходяться в економічній залежності від «центру» («центрів»), що перешкоджає їхньому повноцінному розвитку і обумовлює їхню відсталість. Найважливіша причина відсталості периферії – викачування центрами істотної частини її доходів. У 1970-х роках ним було створено кілька нових праць, які були потім об'єднані у книзі «Периферійний капіталізм: Криза і трансформація» (1981). У цих працях, значною мірою під впливом критики його початкової концепції з боку більш радикально налаштованих дослідників (Т. Дус-Сантуса (Т. Душ-Сантуша), Р. М. Маріні, Ф. Е. Кардозу та ін.), його теорія була оновлена і переросла в теорію «периферійного капіталізму». Її суть полягає в тому, що капіталізм периферійних країн якісно відмінний від капіталізму «центрів». Він функціонує і розвивається за іншими законами. Саме тому специфіка периферійного капіталізму визначає особливий характер усього суспільства, адже розвиток периферійного капіталізму є «відтворення знедоленості», а широкі маси населення виявляються приреченими на животіння. Оскільки периферійний капіталізм являє собою тупиковий варіант, не здатний до скільки-небудь суттєвого прогресу, то глибокі вади, властиві такому капіталізму не можуть бути подолані в рамках існуючої системи, цю систему необхідно трансформувати [5, с. 21–22, 200].

Теорію Р. Пребіша суттєво доповнив британський економіст Ганс Зінгер (1910 – 2006), один з авторів гіпотези Пребіша – Зінгера. Відповідно до цієї гіпотези умови світової торгівлі (співвідношення динаміки цін на сировину та продукцію обробної промисловості) з плином часу неминуче змінюються таким чином, що основні вигоди від міжнародної торгівлі отримують країни-виробники кінцевої продукції, тоді як сировинні економіки (а це, як правило, колишні колонізовані країни), які імпортують цю продукцію, неминуче погіршують своє становище. Ще в 1964 р. Г. Зінгер вперше запропонував використати збалансоване зростання за допомогою незбалансованих інвестицій (поєднуючи концепцію залежного розвитку і теорію «великого поштовху»), зокрема, збільшити продуктивність праці у сільському господарстві і в традиційних експортних галузях за рахунок імпортозаміщення й розвитку власної виробничої та соціальної інфраструктури, що дозволить дати поштовх для розвитку всієї економіки і створити умови для стабільного самопідтримуючого зростання. Дуже жаль, що ці ідеї поки що не використовуються в Україні. Адже у серпні 2013 р. МВФ опублікував результати досліджень ринків сировини з 1650 р., які підтвердили гіпотезу Зінгера – Пребіша: у довгостроковій перспективі ціни на будь-який вид сировини знижуються у порівнянні з цінами на промислові товари. Отже, концептуалізація ідеї залежного розвитку відбулась спочатку на матеріалах Латинської Америки і лише потім відповідна теорія була поширена на весь



«третій світ» [6].

Відомо, що початковий варіант теорії Р. Пребіша виник ще до краху лінійно-стадіальних концепцій модернізації. Інші теорії залежності почали формуватись вже у період кризи модернізаційних концепцій, – у 1960-ті роки. Американський економіст українського походження (виходець з України, який народився в Херсонській губернії) Пол Александер Баран (1910 – 1964) у 1957 р. одночасно з бразильцем Селсу Фуртаду (1920 – 2004), аналізуючи ідею залежного розвитку, обґрунтував теорію «наздоганяючого розвитку» – «депендентизма» (від ісп. Dependiente – залежний), в якій була доведена можливість обмеженого самостійного розвитку периферійних економік при збереженні пріоритету національних цілей і завдань над інтересами міжнародного капіталу. Селсу Фуртаду у своїй книзі «Розвиток і недорозвинення» (1964) характеризує економіку, що виникла в результаті проникнення капіталізму в регіони з некапіталістичним господарством, як гібридну, що поєднує капіталістичне ядро з архаїчною структурою [6].

Німецький економіст, політолог та соціолог Андре Гундер Франк (1929 – 2005), аналізуючи феномен нерозвиненості, критикував теорії модернізації, класичний марксизм та ліберальні напрямки світової економічної думки. У розробленому автором (на матеріалах Латинської Америки) варіанті теорії залежності нерозвиненість і відсталість не розглядаються як природні етапи історичної еволюції, що властиві усім країнам. На думку А. Г. Франка, стабільне економічне зростання розвинених держав обумовлене процесом нееквівалентного обміну з країнами, що розвиваються, коли упродовж тривалого часу ресурси й капітали держав периферії присвоюються більш розвиненою метрополією. В кінцевому підсумку це приводить до розвитку економічної відсталості колонізованих і традиційних суспільств та до повторення подібних відносин на внутрішньому рівні (коли встановлюється відчуження додаткового продукту на користь мегаполісів, котрі утворюються як центри колоніальної експлуатації, а також формується залежна відсталість сільських районів). А. Г. Франк вважав, що прийнятні умови для розвитку периферії можливі передусім при орієнтації на задоволення національних інтересів. Розробляючи колоніальну проблематику, учений увів у науковий обіг поняття «Третього світу» [6, с. 213].

У другій половині 1960-х років виникла й оформилась теорія, започаткована бразильцем Т. Дус-Сантусом. Вчений зазначав, що витоки теорії залежності ведуть до теорії імперіалізму, але в нових умовах положення теорії імперіалізму повинні бути розширені й переформульовані. Т. Дус-Сантус виступає з критикою теорій модернізації, які він називає теоріями розвитку (development). Головний їхній недолік він бачить у їх лінійно-стадіальному характері, адже необхідний більш широкий аналіз існування залежних спільнот і залежного розвитку, оскільки залежність означає встановлення певних меж і



можливостей розвитку залежних спільнот, які поступово набувають власної манери – залежного способу участі у процесах розвитку світової економіки. У 1980-х роках один з «депендентистів», бразильський вчений Руй Мауро Маріні (1932 – 1997) створив концепцію «суперексплуатації» трудящих мас периферії в результаті тотальної залежності цих країн від центрів [6, с. 213].

10.4. Трансдисциплінарне осмислення української постколоніальної реальності

В сучасних умовах зростає актуальність трансдисциплінарного осмислення основних аспектів теорій залежного розвитку, які виникли в руслі антиколоніальних ідей, постколоніальних досліджень і тісно пов'язані з неокolonіальною політикою, яка сьогодні проводиться окремими країнами. Адже залежним був не тільки *соціально-економічний* розвиток колонізованих народів, а й їхній *соціокультурний та соціально-психологічний розвиток*.

Трансдисциплінарне осмислення сучасної постколоніальної реальності та імперсько-колоніальної складової у життєдіяльності українського народу передбачає вивчення специфіки *колоніальності/постколоніальності України* у часі Історії та просторі Культури. Важливість такого дослідження полягає в тому, що наслідки колоніального панування колишніх імперій помітно проявляються і в сучасному світі, а актуальність трансдисциплінарного вивчення колоніального минулого України та її постколоніального сьогодення підвищується у зв'язку з постійним неокolonіальним тиском колишнього імперського центру на нові незалежні держави. Завдяки цьому феномен «постколоніалізму» поширюється й на соціокультурну та соціально-психологічну сфери українського суспільства, перегукуючись із вивченням специфіки прикордоння, відновлення свободи й суб'єктності колонізованих (поневолених, «позбавлених власного голосу») народів.

Проведені нами і нашими колегами дослідження показали [1], що український народ зіштовхнувся з багатьма деструктивними імперськими та колоніальними впливами. Серед них були: захоплення етнічної території українців; окупація; політична несамостійність (залежність); принижений правовий статус місцевого населення; позбавлення автохтонного народу самостійного правового статусу; нещадна економічна експлуатація природних багатств і праці місцевого населення на користь імперського центру; гальмування економічного розвитку, соціально-економічна деградація; позбавлення або обмеження повноти суверенітету українського народу на користь імперського центру; нав'язування місцевій владі кабальних договорів про протекторат; інспірування приходу до влади залежного від імперського центру, маріонеткового режиму; застосування військової сили; формування імперським центром власної колоніальної адміністрації; анексії території; геноцид, лінгвоцид і етноцид; репресії; насильницьке переміщення людей з



їхніх рідних земель на нові території; нав'язування ідеології та цінностей колонізатора; маргіналізація етнічних і національних груп; інспірування різних форм внутрішнього протистояння та розколів суспільства; релігійна, культурна та етнічна дискримінація; культурна асиміляція та гібридизація тощо.

Проведені дослідження довели, що розпад колоніальної системи імперіалізму не приводить до негайної ліквідації колоніалізму. Адже у багатьох звільнених країнах (в тому числі і в Україні) представники колишнього імперського центру продовжують утримувати домінуючі суспільно-політичні та економічні позиції. Вони можуть використовувати будь-які засоби (економічний тиск, змови, підкуп, підривною діяльність, терористичні акти, неокolonіальні й інформаційні війни тощо) для того, щоб тримати під своїм впливом країни, що звільнилися, нівелювати (або й знищити) завойовану ними незалежність.

Отже, наші дослідження підтверджують, що в результаті імперської та колоніальної політики колишніх імперій Україна поступово перетворювалась на колонізовану периферію, яка має нагальну потребу в наявності імперського центру для легітимації свого існування. Українська «колонізована людина» втрачала повноцінну суб'єктність, починала вважати себе неповноцінною, недолугою, провінційною тощо. Українцям нав'язувались не тільки колоніальна ідеологія і ментальність, колоніальний політичний дискурс і колоніальні культурні практики, колоніальні наративні стратегії і радянський «новояз», спрямовані на всебічну підтримку політичної й економічної влади імперського центру, але й комплекс неповноцінності, маргінальна й репресована ідентичність, а також прагнення наслідувати дії колонізатора, переймаючи його культурні звички, уявлення, судження, цінності та інститути. Імперський центр при цьому прагне привласнити собі все те, що високо цінується за світовою шкалою культурних цінностей, в тому числі й міфи про «первородство», намагаючись обґрунтувати їх новими псевдотеоріями (про «русский мир», «древнерусскую народность» тощо). Великою постколоніальною бідою України є знищена еліта, репресована наука, нівельована національна самосвідомість, комплекс меншовартості й пригнічена суб'єктність.

Висновки

Отже, постколоніальні дослідження – це сукупність взаємопов'язаних концептуальних дискурсів, які циркулюють у спільній дослідницькій мережі, спрямовуючись на подолання наслідків політичної, економічної, культурної, інтелектуальної та психологічної залежності постколоніальних країн від колишніх колонізаторів.

Постколоніалізм в Україні – це складний феномен, який має різні прояви у внутрішній і зовнішній політиці країни. Політико-правовий, соціально-



економічний та соціокультурний розвиток України може бути інтерпретований в категоріях постколоніальних студій та постколоніальної теорії залежного розвитку. В Україні успішно діють два типи протистояння й протидії імперіалізму та колоніалізму в часі Історії та просторі Культури – антиколоніальний та постколоніальний. Теорія та історія колоніалізму має бути переглянута з урахуванням нових емпіричних матеріалів, які були отримані українськими дослідниками.

В основі постколоніальних теорій залежного розвитку лежить твердження про те, що економічна відсталість і політична нестабільність країн, що розвиваються, є результатом їх інтеграції у світову економіку, а також систематичного тиску на них з боку розвинених держав (які дуже часто є колишніми метрополіями даних колонізованих країн). Таким чином, нерозвинені держави «периферії», колишні колонії держав «центру», бідніють в результаті того, що їхні ресурси та капітал витікають до багатих країн «центру», які не відмовляються від політики неокolonіалізму. Політика неокolonіалізму підтверджує наявність імперіалістичних тенденцій, властивих колишнім колоніальним державам по відношенню до своїх колишніх колоній, а також експансіоністських методів впливу на користь розвинених країн та їхніх найбільших корпорацій.

Критики неокolonіальної політики звертають увагу країн другого і третього світу на те, що політика Міжнародного валютного фонду (МВФ) і Світового Банку спрямована на нівеляцію повноцінного й збалансованого розвитку даних країн, оскільки для того, щоб претендувати на все нові й нові кредити, бідні країни змушені приймати диктаторські умови структурної перебудови власної економіки, що відповідають інтересам МВФ і Світового банку, але є згубними для економік цих країн, що, в кінцевому рахунку, приводить до підвищення рівня бідності, а не до її зниження.

Для сучасної України, яка перебуває на етапі свого постколоніального розвитку (1991 – 2018 рр.), дуже важливими є теорії залежного розвитку, розроблені видатними вченими світу. Керівництво нашої держави має зрозуміти, що одними з найважливіших кроків у соціально-економічній політиці мусить бути не тільки зменшення бідності українських громадян, але й деолігархізація, демонополізація, деколонізація України, обґрунтування політики стабільного розвитку, спрямованої на подолання наслідків економічної, політичної, культурної та інтелектуальної залежності українців (як етнічних, так і політичних) від колишніх імперій. Реалізація європейського вибору України неможлива без подолання постколоніальної спадщини, без відмови від пережитків колоніального минулого в суспільному житті, без активізації процесів деколонізації українського соціуму.



ГЛАВА 11. DOI: 10.30888/978-617-7414-52-9.0-037

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМЫ «БУРСА – ШКОЛА» В
СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕСТИ И.Н.
ПОТАПЕНКО «ДО И ПОСЛЕ»****Введение**

Актуальность темы исследования определяется её историко-литературной значимостью и обусловлена продолжающимся интересом литературоведов к творчеству писателей чеховской поры, имена которых определяли облик прозы конца XIX века. Современными исследователями литературы (Б.И. Александров, С.Д. Балухатый, Г.П. Бердников, Г.А. Бялый, Л.П. Громов, С.В. Букчин, М.О. Горячева, В.Б. Катаев, А.П. Кузичева, Е.Я. Поддубная, М.И. Шелоник, О.А. Потапенко, А.П. Чудаков и др.) были определены причины переходности, рубежности эпохи конца XIX – начала XX вв., что позволило литературоведам актуализировать проблему взаимодействия прозы молодых авторов с произведениями А.П. Чехова. Ощущение этой переходности особенно заметно в работе М.И. Шелоник, сущность которой определяется интересом исследовательницы к личности и творческим связям И.Н. Потапенко с беллетристами и степенью участия А.П. Чехова в издании книг его литературных братьев. В отличие от Е.Я. Поддубной, она утверждает, что произведения Потапенко – «далеко не натуралистическая копия действительности, а достоверный эквивалент бытия, созданный на основе личных впечатлений и наиболее выразительных жизненных фактов» [1, с. 3].

На основе соотнесённости типов художественного творчества и выявления общих тенденций развития прозы 1880-90-х годов можно объяснить характер нарождающейся беллетристики «чеховской школы», истоки которой лежат в «натуральной», или «гоголевской школе», в литературе шестидесятников. Изучение типологического единства творчества писателей «чеховской артели» и выявление литературных связей А.П. Чехова с беллетристами является на сегодняшний день одной из определяющих проблем. Касается это и И.Н. Потапенко, одного из сподвижников и современников А.П. Чехова, оказавшего значительное влияние на становление и рост его как талантливого писателя.

11.1. Творческое самоопределение И.Н. Потапенко как писателя-беллетриста

Анализ литературного наследия беллетристов «чеховской артели» направлен был нами ранее на выявление целого ряда общих тенденций в их творчестве: специфики жанров, закономерностей переосмысления чеховских традиций, новаторски-неповторимых черт произведений каждого из молодых писателей. Расширение историко-литературного контекста позволило нам



представить различные концепции творчества писателей, определить степень влияния А.П. Чехова на самоутверждение их как писателей [2].

В связи с тем, что в 1880-90-х годах продолжали литературную деятельность старшие современники А.П. Чехова Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой, то воздействие их идей на начинающих писателей «чеховской школы» было ещё весьма ощутимым. При всём многообразии научных мнений трудно определить творческий метод многих беллетристов той поры. Тем не менее, М.О. Горячева, рассматривая значимость А.П. Чехова в малой прессе последней трети XIX века по страницам газеты «Новости дня», проводит параллели между его творчеством и произведениями писателей так называемого «второго ряда», ныне «часто уже основательно позабытых, но ставивших себе сходные художественные задачи» [3, с. 4]. Особую значимость в литературе приобретает и творчество И.Н. Потапенко, являющееся знаковым в данный период общественного развития России.

Имя прозаика и драматурга Игнатия Николаевича Потапенко (1856-1929, псевдонимы – Фингал, И. Бездольный) было хорошо известно в дооктябрьский период. Прижизненная критика не слишком баловала его как литератора, называя «весьма популярным писателем буржуазных читательских кругов конца XIX – начала XX вв.», «бодрым талантом» (М.А. Протопопов), «не понимающим себя талантом» (А.М. Скабичевский, М.О. Меньшиков).

Напомним, что И.Н. Потапенко родился в селе Фёдоровка Херсонской губернии. Отец его был уланским офицером, позже вышел в отставку, получил духовное звание и стал священником. Мать его – из крестьянок-малороссок. Воспитывался будущий писатель сначала в духовном училище в Херсоне, затем перешёл в одесскую семинарию, по её окончании поступил в университет, но увлёкшись музыкой, оставил его и перешёл в Петербургскую консерваторию (по классу пения) [4].

После окончания учёбы Потапенко не стал серьёзно заниматься музыкой, а полностью посвятил себя литературе, обратившись сначала к прозе, чуть позже к романному жанру и драматургии. Первый рассказ «Феденька» был напечатан в «Вестнике Европы» (1881), после чего появляется ряд его рассказов, опубликованных в различных изданиях, но обойдённых вниманием критики.

С 1882 по 1889 гг. Потапенко жил в Одессе и там продолжил своё творчество, писал в местных газетах, служил в городской управе. Об этом времени он вспоминал так: «Моя прикосновенность к литературе была самая скромная: несколько повестушек, не остановивших на себе ничьёго внимания» [5, с. 296].

Первый сборник Потапенко «В деревне» (очерки и рассказы) вышел отдельной книгой в типографии «Одесский листок» в 1887 году. В газете «Новороссийский телеграф» (1888) он печатал очерки, фельетоны, несколько десятков репортажей под общим названием «Летучие заметки».



Позже Потапенко перебрался в Москву, был деятельным сотрудником «Русских Ведомостей», а затем уехал в Петербург. Активно включившись в работу, опубликовал две повести «На действительной службе» («Вестник Европы», 1890, №№ 7-8) и «Секретарь его превосходительства» («Вестник Европы», 1890, № 9). Писателя заметили и читатели, и критики, с тех пор он стал популярен, к нему пришёл успех. Именно в Петербурге, где была сосредоточена тогда почти вся литература, полностью раскрылся художественный талант Потапенко.

Можно представить своеобразную личность писателя по описанию его современника Вл.И. Немировича-Данченко: «В эти годы близким человеком у Чехова был новый писатель Потапенко. Он приехал из провинции. Был очень общителен, обладал на редкость приятным, метким, трезвым умом, заражал и радовал постоянным оптимизмом. Писал много, быстро; оценивал то, что писал, невысоко. Сам острил над своими произведениями. Жил расточительно, был искренен, прост, слабоволен; к Чехову относился любовно и с полным признанием его преимущества...» [6, с. 291].

Известно, что в 1900-х годах читающая публика постепенно забыла о Потапенко, и в критической литературе 20-х годов всё реже вспоминали его имя. Вместе с тем чуть позже М.О. Меньшиковым он будет назван «видным писателем» в чеховской группе среди «значительных дарований» в области художественной прозы (Ясинский, Кигн (Дедлов), Леонтьев (Щеглов), Баранцевич, Вл. Тихонов) [7].

11.2. Духовно-нравственные искания И.Н. Потапенко в конце XIX века

Творческие поиски Потапенко характеризуются стремлением пробовать себя в разных жанрах: лирика, мелкие рассказы, воспоминания, хроники южнорусского села, повести и романы. Его биография растворяется в его творчестве. Мир, изображённый художником, не отделён от его личности, но вместе с тем и не сводится к совокупности его личных переживаний. Не обладая в достаточной мере жизненными наблюдениями и впечатлениями, вряд ли он смог написать такие произведения, как «На действительной службе», «Шестеро», «Проклятая слава», «Не герой» и др.

1886-1895-е годы стали своеобразным знаменем пореформенной России, новый сложный мир вошёл в произведения Потапенко, определяя духовно-нравственные искания и художественное направление его прозы. В этот период происходит его творческое самоопределение, проблематика рассказов и повестей связана с основными проблемами эпохи.

И.Н. Потапенко был образованным человеком, и его волновали, прежде всего, проблемы образования и просвещения русского народа. И то, насколько он реализует их, свидетельствуют не только его крупные романы, но и



некоторые повести, не нашедшие отклика у массового читателя той поры. И, прежде всего, представляется возможным говорить о тех литературных традициях, которые он перенимал, но по-своему, у своих предшественников. Темы, которые очень сильно волновали Потапенко, касаются положения простого народа, русской интеллигенции и трагически-безысходного положения маленьких детей, традиционно шедших от Достоевского и Лескова.

Необходимо отметить «деревенские» очерки Потапенко, основанные на личных наблюдениях автора, в том числе на воспоминаниях детства. Часто подзаголовок к очеркам звучал как «хроника южнороссийского села», сюжет которых составляли разрозненные случаи – забавные и драматические, типичные и экстраординарные. Рецензент первого сборника Потапенко «В деревне. Очерки и рассказы» (Одесса, 1887), по мнению О.В. Спачилия, назвал их "милыми, фельетонными вещами, которые стоило напечатать, но едва ли стоило перепечатывать" (Северный вестник. – 1888. – № 2). Однако бытописательную ценность ранние рассказы Потапенко сохранили надолго.

Особенно Потапенко интересовался участием сельского духовенства, драматическими судьбами нищих бедных детей и взрослых. Известны из прошлой газетной хроники частые случаи самоубийства детей и подростков в жестоком мире зла и насилия. Небезынтересно в этом плане письмо А.П. Чехова Д.В. Григоровичу от 12 января 1888 года, в котором дан ответ на предложение последнего написать рассказ о самоубийстве 17-летнего мальчика: «Такой сюжет включает в себе вопрос дня; возьмите его, не упускайте случая коснуться наболевшей общественной раны; успех громадный ждёт Вас с первого же дня появления такой книги» [8, с. 445]. Чехов считал, что самоубийство мальчика – «тема очень благодарная и заманчивая, но ведь за неё страшно браться! На измучивший всех вопрос нужен и мучительно-сильный ответ, а хватит ли у нашего брата внутреннего содержания? Нет». «Обещая успех этой теме, – продолжает он, – Вы судите по себе, но ведь у людей Вашего поколения, кроме таланта, есть эрудиция, фосфор и железо, а у современных талантов нет ничего подобного, и, откровенно говоря, надо радоваться, что они не трогают серьёзных вопросов...» (П 2, с. 174).

Чехов не решился написать такой рассказ, а Потапенко дерзнул затронуть столь важную для общества тему детства («Проклятая слава», «До и после»). В стремлении писателя подняться до высот критики «мягкого» родительского «самодурства» зарождается глубокий психологизм изображения внутреннего состояния 12-летнего мальчика в рассказе «Проклятая слава». Названный рассказ был обойдён критикой конца XIX века, однако, на наш взгляд, подобного произведения в русской беллетристике ещё не было, и Потапенко проявил себя подлинным рассказчиком, создав художественный образ ребёнка огромной обобщающей силы.

В небольшой прелюдии к рассказу («Письмо») прозвучала одна из



важнейших нравственно-этических проблем его эпохи – семейная, воспитательные цели которой неоспоримы. Об этом мы писали в статье «Проблема воспитания в рассказе И.Н. Потапенко «Проклятая слава» (2012) и отмечали, что повседневный быт автор наполнил жизненным социальным содержанием, вышел за рамки повествования: конфликт семейный разрастается до конфликта общественного, социального.

Напомним суть довольно простого этюда, прозвучавшего в рассказе. Отец, чтобы наказать сына, «воспитывая», выбил из него признание, что это он, якобы, написал на картине слова: «Да не так уже страшен чорт, як его малюют, а иной благочестивый человек страшнее чорта».

Вскоре выясняется, что надпись сделал не Павлуша, а дьякон Евпл. Тем не менее, Геннадий Абрамович жестоко высек мальчика, нанеся ему непоправимую, горькую обиду на долгое время. Только через некоторое время, когда Павел жил в другом городе, отец написал письмо с просьбой простить его за тот поступок. И сын ответил, что любит отца и прощает его. Казалось бы, финал этой сцены вполне благополучен, с одной стороны, однако создаётся впечатление, что внутренне автор протестует против господствовавшей тогда, в 1880-е годы, толстовской идеи «всепрощения».

С другой стороны, общность взглядов Чехова и Потапенко отразилась на проблематике их произведений, где главными героями часто выступали дети. В обрисовке их трагических судеб, в умении строить диалог, в сокращении описательного элемента, выдвигании на первый план действия чувствуется влияние драматизированной формы многих известных чеховских шедевров, их философско-этического смысла. В одних рассказах события передаются через сознание ребёнка, например, Ванька Жуков, пишущий деду письмо о своих бедах и несчастьях («Ванька»), или нянька Варька, которая иступленно качает ребёнка, и «не дай бог, уснёт, то хозяева прибудут её» («Спать хочется»). Чехова, как истинного гражданина своей страны, глубоко волновала судьба детей, вынужденных с малых лет «идти в люди». В других рассказах Чеховым будет раскрыта душевная драма юноши-гимназиста из буржуазной семьи («Володя»), развращённость, безнравственность и бездушие людей, калечащих сознание ребёнка с детских лет («Тяжёлые люди», «На пути», «Дома» и др.).

Сходные с Чеховым и Потапенко проблемы трагедии детей обнаруживаются в рассказах и повестях М.П. Чехова, младшего брата Антона Павловича («Гришка», «Грех», «Один», «Сироты», «Записки обезьянки Ризы» и др.). Произведения писателей имеют различные сюжеты и замыслы, но мы выделяем в них одну существенную сторону, их объединяющую: миру взрослых людей с их душевной тьмой противостоят дети. Это очень существенно, так как вслед за А.П. Чеховым и И.Н. Потапенко, и М.П. Чехов поднимают проблемы воспитания, образования детей, проблему наказания и эксплуатации детского труда.



У А.П. Чехова, например, взрослый физически сильнее ребёнка, но имеет ли он право применять свою силу, унижать и калечить детскую душу? Через лирический образ ребёнка чаще всего раскрывается характер, внутреннее состояние, душевная организация и образ жизни взрослых людей. Ребёнок является жертвой тех отношений и условий, которые создают им либо родители, либо взрослые люди («В овраге», «Три года», «Мужики» и др.). Именно об этом и повесть И.Н. Потапенко «До и после».

11.3. Своеобразие сюжетно-композиционной структуры повести И.Н. Потапенко «До и после».

Тема детства и воспитания в семье постоянно будет волновать писателя, к ней он обратится в своей повести, вышедшей отдельным изданием в 1897 году (т. 6).

Сюжетно-композиционная структура повествования представляет отрывочные и неполные эпизоды – воспоминания автора о бурсе, обобщающие современное состояние обучения в школах и символизирующие грядущее созидание нового образования, смысловое значение которого скрыто в «подтексте». Написанная в жанре «бурсацких воспоминаний» [9], повесть состоит из 23 глав, каждая из которых повествует о жестоком времени бурсы, доживающей свои последние дни перед школьной реорганизацией в конце XIX века. О новых веяниях реформы упоминается в главах «Шестое чувство», «Бурса насыщается», «Первая спевка», «Преосвященный», «Борьба самолюбий», «Новые порядки». Преобразования в реформировании системы ожидалась и учителями, и учениками, но многие оказались не готовыми к новой школьной жизни.

Чётко представлены две структурные единицы повествования – «до» и «после». Они знакомят читателя с состоянием старой бурсы в последний год её существования, когда «реформа висела над ней, быть может, уже готовая во всех своих подробностях. «Бурса умирала, в полном расцвете своих стихийных сил, над ней висел уже меч, она не соответствовала новому духу, который вслед этого явился для неё не обновителем, а разрушителем» (с. 293). Автор назвал преподавателей «невинными искупительными жертвами, понесших наказание за чужой грех, жертвами целой школьной системы» того времени. Распад нравственных ценностей, показанных вслед за Гоголем и Помяловским, касается как младших, так и старших бурсаков.

В первой части повести, обозначенной нами «До», школьники младших классов старой бурсы, находящейся в губернском городе, оказываются за пределами семьи и предоставлены сами себе. Достаточно конкретное и объективное описание города и его улиц производит тяжёлое впечатление: «Весело красуются издали белые колокольни и золочёные купола церквей. Это грязное гнездо, наполненное мещанами, бедными чиновниками, евреями и



клопами, издали кажется красивым и уютным местечком, где людям живётся привольно и дышится легко. Предмесье с набок покосившимися строениями, с прогнившими деревянными крышами, с шляющимися по улице свиньями...» (с. 297). Грустная картина провинциального города и бурсы возникает перед глазами читателя: «А вот и бурса – длинное двухэтажное здание с отщёртыми, давно не штукатуреными стенами», помещавшаяся в частном наёмном доме Кирилла Онисимовича Працовского, «кулака из бурсаков, сумевшего высосать себе огромное состояние из жалких рублищ Богом обиженной бурсы, кулака-философа, весьма не чуждого латыни и любившего цитировать и Вергилия, и Сенеку» (с. 300).

Именно сюда, в старую бурсу, привезли «новичка», восьмилетнего мальчика, с отцовским наказом: «Учись исправно и скромностью заслужи благорасположение отца-инспектора. Помни, что всякий твой успех будет для нас праздником (аналогична ситуация с отцом Митеньки в рассказе «Проклятая слава»). «Сам обо всём думай, там некому о тебе думать», – напутствовала, прощаясь с сыном, его плачущая мать. Проблема семьи решена автором трагически: судьба её сына – не единична. Это подтверждается дальнейшим описанием жизни детей в бурсе, тех условий, в которых они находились и о которых автор повествует: обусловленность одиночества «новичка», внутреннее состояние его души. Кроме того, считаем, что здесь уже иные способы выражения авторской позиции, нежели в рассказе «Проклятая слава»: глубокие размышления об отсутствии духовно-нравственных устоев в школе, семье и обществе, о проблеме личности ребёнка, раскрывающейся «в душевных движениях, ощущениях и чувствах».

Так, здание школы в воображении маленького героя, «величественное и внушительное», с огромным залом, залитым ярким светом, окажется настоящей тюрьмой. А сотни учеников в скромных, однообразных одеждах, тихо и чинно занимающие свои места в классах, их внимательные взоры, устремлённые на учителя, этого «величавого, благообразного старика в длинной одежде», оказываются «пёстрой голытьбой», оборванцами, одетыми во что попало, «хуже, чем нищие на ярмарке». Это одно целое, частью которого стал «новичок», усвоивший правила и привычки «старших», и его «храброе настроение начинало сменяться тоскливым», он уже заранее видел себя «побитым и побеждённым по всем статьям: был меньше и слабее всех».

Автор последовательно раскрывает «нравы» бурсы: это и вечно голодные бурсаки, и порка, ставшая привычным для них наказанием, и муштра. Зубрёжка, изощрённые издевательства, экзекуции учителя по прозвищу «Цыган», регента в архиерейском хоре отца Петра над учениками – вот что представлял собой «мрачный храм бурсацкой науки» (с. 310). Грубое отношение учителей к детям, по представлению писателя, недопустимо в школе. Оно должно быть закреплено христианскими заповедями, чего, по его



мнению, не наблюдалось в бурсе.

Как художник Потапенко реалистически запечатлевает сцены наказаний, порки учеников (главы 3, 6, 18), даёт и учителям, и ученикам портретные характеристики, используя конкретные, запоминающиеся, художественные детали. Таковы, например, учителя: Цыган («смотрел исподлобья так, что мурашки пробегали по телу»); Чепурин («который терпеть не мог греческого языка, но достался – так достался: он и обучает»); отец Сергей («отец многочисленного семейства, очень нежный отец, все свои инспекторские обязанности полагал в непрестанной порке»); Остроумов («вселял в учеников настоящую ненависть», «имел высокомерную злобу, презрение в глазах, безгливость»).

Особого внимания заслуживают языковые особенности, которыми автор наделяет учителей. Их речь насыщена грубыми и бранными словами, недопустимыми к ученикам («свинья», «дурак», «ослы», «дурачина», «подлецы», «мерзавцы» и т.д.) Брань для учителей является «тяжкой обязанностью», для бурсаков же (Остапов, Аравин, Гарбузенко, Лопарёв, Пичужнин и др.) – следствием воспитания не только в семье, но и в самом бурсацком коллективе («будь как все»).

Раскрывая убогую нравственную атмосферу и духовное опустошение каждого, кто попадает в бурсу, автор подчёркивает, что утрата чувства стыда всех становится привычной нормой поведения, это невосполнимая нравственная потеря молодого поколения, его нравственное состояние. «Ненормальное», по-чеховски, становится «нормой» настоящей жизни. Это было «До», и о таком нравственном опустошении молодёжи говорили в своё время многие писатели.

Вторая часть повествования «После» меньше по объёму, чем первая, однако раскрывает перемены, наступившие не только в образовании, но и в обществе в целом. Иными словами, эти преобразования вдохнули «новый дух, перестраивавший тогда всё, перестроивший и бурсу, пахнул на них (учителей) и своим дуновением «снёс с них старую закваску жестоких времён, и люди вдруг оказались людьми настоящими, которым ничто человеческое не чуждо». «Это радостное утро, – писал Потапенко, – уже давно светило по всей Руси, над которой взошло солнце, но бедная бурса ютилась в тени, она была забыта, но вот и для неё настал праздник» (с. 450).

Выводы.

Таким образом, можно заключить, что оптимистической надеждой на светлый завтрашний день школы заканчивается повесть Потапенко, в отличие от «Проклятой славы», но проблемы, связанные с воспитанием и образованием, останутся для него определяющими во многих его произведениях 1890-х годов («На действительной службе», «Здравые понятия», «Любовь», «Не герой»,



«Один» и др.). Рассказы «Шестеро», «В потёмках», «Секретарь его превосходительства» и многие другие войдут в собрание сочинений (1895).

При создании характеров своих героев исключительное значение автор придаёт раскрытию духовных особенностей каждого из них, намечает несколько сюжетно-композиционных линий, связанных с вопросами воспитания и образования. Раскрывая внутренний мир маленьких героев, Потапенко выступил мастером-психологом, сцены повседневной жизни, изображённые в произведениях, склад характера человека, его нравственных устоев, мыслей и чувств схвачены писателем верно.

Потапенко горячо верил в лучшие преобразования в России, в нём зрело убеждённое сознание, что он должен «обшарить все уголки, где притаилось горе», собрать «из слёз одно большое море», собрать «задавленных, забитых, судьбой обиженных и жизнью разбитых» и указать им путь к светлому будущему (строки из раннего стихотворения Потапенко). На наш взгляд, подобных рассказов, как «Проклятая слава» и «До и после», в русской беллетристике ещё не было, и Потапенко показал себя подлинным мастером слова. Именно за этот нравственно «чистый» оптимизм, проявившийся позднее в прозе Потапенко, его талант, вероятнее всего, и был прозван дореволюционной критикой «бодрым» и «жизнерадостным», может быть и не до конца понятым.

Несмотря на некоторую утрату ёмкости художественных образов и выразительности форм в последующие годы, он внёс в развитие реалистической литературы конца XIX века значительный вклад. Новаторской была тема поисков героя – «среднего человека» («Не герой», «На действительной службе»), очень серьёзно прозвучала тема воспитания и «наказания» в семье и бурсе («Проклятая слава», «До и после»). Мы выделили в его произведениях один объединяющий всех персонажей – образ ребёнка. Через него часто раскрывается характер и внутреннее состояние других, высвечивается повседневный быт «мелочей» жизни взрослых людей.

Справедливой кажется нам мысль С.В. Букчина о том, что сегодня Потапенко «открывается перед нами не только как писатель, постоянно толковавший о злобе дня, пытавшийся утвердить себя в художественной проповеди идеалов восьмидесятилетия..., но и как внимательный к жизни, к её типам, проблемам, деталям, критически воспринимающий действительность автор, талантливый очеркист...» [10, с. 103].

Заявляя о своей литературной позиции, творчески осваивая традиции русских писателей второй половины XIX века в «искусстве правдивого изображения действительности», Потапенко искал тот нравственный ориентир, который помог ему в будущем обрести свой путь в литературе.



Литература

Глава 1:

1. Бим И.Л. Проблема преемственности между школой и вузом. – М.: Московский лингвистический университет, 2011. – 28с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2016. – 214с.
3. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста.// Автореф.дисс....д-ра пед.наук: (13.00.01). - Оренбург, 2000. – 10с.
4. Carrol B.J. Current issues in psycholinguistics and second language teaching. – London: TESOL Quarterly, 2016. – 394p.
5. Артемьева О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучении иностранному языку на основе учебно-ролевых игр. – Тамбов: Тамб. ГУ им. Г.Р. Державина, 1997. – 192с.
6. Коровяковская Е.П., Юдина О.Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр// Вопросы психологии. – 2010. - №1. – 192с.
7. Anderson J.R. Language, memory and thought. – GB: N.T., 2016. – 546p.
8. Шатилов С.Ф. Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе.: Межвуз.сб.научн.тр. Ленингр.гос.пед.инс-т им. А.И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 2005. -170с.
9. Maslow A.H. Motivation and personality. – New York: Harper, 2014. – 267p.
10. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354с.
11. Рогова Г.В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. - №4. – 61с.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 223с.
13. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т., том 2. - М., 2015. – 129с.
14. Формановская Н.И., Акишина А.А. Русский речевой этикет. - М., 2008. -15с.
15. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях.: Автореф.дисс....канд.пед.наук. – Омск, 2000. – 20с.
16. Niederhauser, J.S. Motivating Learners at South Korean Universities // FORUM. – 2017. – V.35. – N1. – 39p.
17. Long, Michael H. And Patricia A. Porter. 2016. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. TESOL Quarterly, 19, 2, 207-208pp.
18. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке.



Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2013. – 126с.

19. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2015. – 205-222с.

20. Dervin B. Audience as Listener and Learner, Teacher and Confidant: The Sense-Making Approach // Public Communication Campaigns / edited by Ronald E. Rice and Charles K. Atkin. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 2017. – 2nd ed. – 69p.

21. Littlewood W.G. Role-performance and Language Teaching.// International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2017. – N3. – 199-208pp.

22. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2001. – 41с.

23. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Просвещение, 2012. – 444с.

24. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: ТРИВОЛА, 1996. – 167с.

25. Иностранный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / Каф.иностр.языков АН СССР; Отв.редактор М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1990. -212с.

26. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 2014. – 268с.

27. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 2008. – 9p.

28. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам./ Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 175с.

29. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: Автореф.дис....канд.психол.наук: (19.00.05). МГУ им. М.В. Ломоносова, фак. психологии. – М.: 1984. – 16с.

30. Богомолова Н.Н. Ситуативно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки.// Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: МГУ, 2017. – 8с.

31. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Просвещение, 2012. – 78с.

32. Gurrey P. Teaching English Grammar. – London, Longman, 2017. – 175p.

33. Bender B.M. Pretences in Language Teaching. English Language Teaching. – London, 2017. –V.19. -20p.

34. Доловова Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза.// Автореф.дисс....канд.пед.наук: (13.00.08). - Ульяновск, 2003. – 3-4с.

Глава 2:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. / А. Адлер //



Лекції по введенню в психотерапію для лікарів, психологів і учителів (Пер. с англ.) / А. Адлер. – Москва: НПО "Прагма", 2001. – (3). – (Мастера психології).

2. Адлер А. Поняття природу людини / А. Адлер. – Санкт-Петербург: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 207 с. – (4).

3. Ананьєв Б. Г. О сучасному стані психологічної науки в СРСР. / Б. Г. Ананьєв. // Советская педагогика. – 2009. – №6. – С. 35–48.

4. Бахтин М. М. К філософії поступка / М. М. Бахтин. // Філософія і соціологія науки і техніки. – 2011. – №7. – С. 45–76.

5. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. / В. М. Бехтерев. – Л: Госиздат, 1996. – 598 с. – (10).

6. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. // 3-е. – 2008. – №1. – С. 56–65.

7. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 312 с. – (2). – (Мир психологии).

8. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Наука, 1998. – 376 с.

9. Вундт В. Элементы психологии народов. Основные черты психологической истории развития человечества. / В. Вундт. – Санкт-Петербург: Изд. «Вестника знания» (В.В. Битнера), 2013. – 458 с. – (6).

10. Вундт В. Очерк психологии / В. Вундт. // 5-е дополненное и переизданное. – 1997. – №5. – С. 5–34.

11. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: західні регіони (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 "загальна психологія, історія психології." / Данилюк І. В. – Київ. – 24 с.

12. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір : [монографія] / І. В. Данилюк. – К. : «САММІТ-КНИГА», 2010. – 432 с.

13. Данилюк І. В. Ларін Д.І. Загальна характеристика психологічних напрямків першої третини ХХ століття у поглядах Л. С. Виготського [Текст] / І. В. Данилюк, Д. І. Ларін. // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – 2017. – №36. – С. 55–65.

14. Джемс В. Существует ли «сознание»? / В. Джемс. // 3-е. – 2003. – №4. – С. 107–113.

15. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – Москва: Акад. педагог. Наук РСФСР, 1994. – 405 с. – (2-е дополненное).

16. История психологии (10-е - 30-е гг. Период открытого кризиса). Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. –



480 с.

17. Корнилов К. Н. Сравнительная значимость методов научного исследования в области психологии и педологии с точки зрения марксизма / К. Н. Корнилов. – Киев: Психология, 2008. – 424 с.

18. Ланге Н. Н. Психологические исследования / Н. Н. Ланге. #1 – С. 1–2.

19. Ланге Н. Н. Психический мир. Итоги науки в практике. / Н. Н. Ланге. // Издательство "Мир". – 2013. – №4. – С. 12–47.

20. Ларін Д. І. Застосування історико-функціонального методу у дослідженні періоду «відкритої психологічної кризи» в становленні сучасної психологічної науки [Текст] / Дмитро Ігорович Ларін // Матеріали конференції. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3-4 лютого 2017 року). С. 149-151.

21. Ларін Д. І. ВПЛИВ ВІДКРИТОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ НА ПЕРЕБІГ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ [Текст] / Дмитро Ігорович Ларін // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи], 27 лютого 2017 року. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Випуск №9, С. 211–214.

22. Ларін Д. І. Вчинковий підхід В. А. Роменця у дослідженні періоду «відкритої психологічної кризи» в психологічній науці [Текст] / Дмитро Ігорович Ларін // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук (м. Харків, Україна, 10-11 лютого 2017р.) . – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017., С 95-98.

23. Ларін Д. І. Дослідження методологічних проблем історії психології в науковій спадщині В. А. Роменця [Текст] / Дмитро Ігорович Ларін. // Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи, 21-22 квітня 2017 року: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. – 2017. – С. 151–152.

24. Ларін Д. «Криза психології» в ідеях Карла Бюлера та її значення у розвитку психологічної науки / Дмитро Ларін. // Матеріали XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи", 17 травня 2017 року. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.. – 2017. – №11. – С. 123–127.

25. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Соцекгиз, 2004. – 468 с. – (3-е изд., испр. и доп.). –



(Мировая философия; 4).

26. Роменець В. А. Історія психології XIX - початку XX століття / В. А. Роменець. – Київ: Вища школа, 2005. – 613 с.

27. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ: Либідь, 1998. – 988 с.

28. Роменець В. А. Монографія / В. А. Роменець // Життя і смерть в науковому і релігійному трактуванні / В. А. Роменець. – Київ: Либідь, 2012. – С. 156–187.

29. Рубінштейн С. Л. Сучасна німецька психологія / С. Л. Рубінштейн // Укр. вісник експериментальної педагогіки та рефлексології / С. Л. Рубінштейн. – Київ: Вища школа, 2000. – (3-є доповнене). – (Психологія; 1). – С. 65–91.

30. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн. // Одесса. – 2002. – С. 24–64.

31. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Азбука-классика, 2003. – 589 с.

32. Уотсон Д. Бихевиоризм / Дж Уотсон. // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса) Тексты. 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, А. Н. Ждан.. – 1992. – №2. – С. 56–89.

33. Челпанов Г. И. Учебник психологии (для гимназий и самообразования). / Г. И. Челпанов. – Киев: Изд. И.А. Розова в Киеве и Одессе, 1997. – 207 с.

34. Челпанов Г. И. Введение в экспериментальную психологию / Г. И. Челпанов. – Москва: Азбука-классика, 2008. – 389 с.

35. Фрейд З. Основные принципы психоанализа / З. Фрейд. – Москва: Рефл-Бук, 1998. – 288 с.

36. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – Киев: Здоров'я, 2001. – 384 с.

37. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд – М: Просвещение, 1999. – 447с

38. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. - М:Смысл, 1998 – 309 с.

39. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб: Питер, 1997 – 232 с.

40. Ярошевский М.Г. Исторический путь развития психологии / М. Г. Ярошевский // Введение в психологию / Под общ. ред. А. В. Петровского. - М.: Академия, 1997. - С.5-69.

41. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в. / М. Г. Ярошевский - М.: Мысль, 1996. - 416 с.

42. Ярошевский М.Г. История психологии / М. Г. Ярошевский - М.: Мысль, 1985. - 575 с.



Глава 3:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Д. Березина. – Л., 1988. – 270 с.
2. Казначеев В. П., Казначеев С. В. Адаптация и конституция человека / В. П. Казначеев, С. В. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1986. – 148 с.
3. Кащенко Е.А. О парадоксальности предмета психологии сексуальности // Мир сексологии. – 2011. – С. 4-10.
4. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина. – 1988. – 319 с.
5. Кон И.С. Сексология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
6. Тёмкина А. Сценарии сексуальности и гендерные различия, в кн.: Е. Здравомыслова, А. Тёмкина, ред., В поисках сексуальности: Сборник статей. СПб.: Дмитрий Буланин. – 2002. – С. 247—286.
7. Berntson M. College as Context: Influences on Interpersonal Sexual Scripts / Marit Ann Berntson, Kristi L. Hoffman, Tracy L. Luff // Sexuality & Culture. – 2014. – 18. – PP. 149-165.
8. Bowleg L. Sexual Scripts and Sexual Risk Behaviors among Black Heterosexual Men: Development of the Sexual Scripts Scale / Lisa Bowleg, Gary J. Burkholder, Seth M. Noar, Michelle Teti, David J. Malebranche, and Jeanne M. Tschann // Arch Sex Behav. – 2015. – 44 (3). – PP. 639–654.
9. Dworkin S. Actual Versus Desired Initiation Patterns Among a Sample of College Men: Tapping Disjunctures Within Traditional Male Sexual Scripts / Shari L. Dworkin and Lucia O'Sullivan. – The Journal of Sex Research. – 2005. – Vol. 42, Num. 2. – PP. 150-158.
10. Farrer J. Re-Embedding Sexual Meanings: A Qualitative Comparison of the Premarital Sexual Scripts of Chinese and Japanese Young Adults/ James Farrer • Gefei Suo Haruka Tsuchiya Zhongxin Sun / Springer Science+Business Media. – 2011.-PP. 263–286.
11. Frith H. Reformulating Sexual Script Theory / Hannah Frith, Celia Kitinger // Theory and Psychology. – 2007. – №11(2). – PP. 209–232.
12. Gagnon J.H. Sexual conduct: the social sources of human sexuality / John H. Gagnon, William Simon. – Chicago: Aldine, 1973. – 316 p.
13. Hust S. Scripting Sexual Consent: Internalized Traditional Sexual Scripts and Sexual Consent Expectancies Among College Students / Stacey J. T. Hust, Kathleen Boyce Rodgers, and Benjamin Bayly // Family Relations.- 2017. - 66. – PP. 197–210.
14. Kimmel M. The sexual self: The construction of sexual scripts / Michael Kimmel. – Vanderbilt University press. – 2007. – 322.
15. Lehmiller J. The Psychology of Human Sexuality / Justin J. Lehmiller, Ph.D. - John Wiley & Sons. – 2014. – 400.
16. Long J. Sexual scripts : The Social Construction of Female Sexuality / Judith



Long, Laws and Pepper Schwartz. – Hinsdale, Ill.: The Dryden Press. – 1977. – 243.

17. *Morrison D.* “He Enjoys Giving her Pleasure”: Diversity and Complexity in Young Men’s Sexual Scripts / Diane M. Morrison, N. Tatiana Masters, Elizabeth A. Wells, Erin Casey, Blair Beadnell, and Marilyn J. Hoppe // *Arch Sex Behav.* – 2015. – 44(3). – PP. 655–668.

18. *Sakaluk J.* Dominant Heterosexual Sexual Scripts in Emerging Adulthood: Conceptualization and Measurement / John K. Sakaluk, Leah M. Todd, Robin Milhausen, Nathan J. Lachowsky // *Journal of sex research.* – 2014. – 51 (5). – PP. 516–531.

19. *Santos-Iglesias P.* Equivalence and Standard Scores of the Hurlbert Index of Sexual Assertiveness Across Spanish Men and Women / Pablo Santos-Iglesias, Pablo Vallejo-Medina, Juan C. Sierra // *Anales de psicología.* – 2014. – vol. 30, № 1. – PP. 232-237.

20. *Simon W.* Sexual Scripts: Origins, Influences and Changes / William Simon and John H. Gagnon // *Qualitative Sociology.* – 2003. – Vol. 26, No. 4. – PP. 491 – 497.

21. *Stanton L.* Sexual Script Theory: An Integrative Exploration of the Possibilities and Limits of Sexual Self-Definition / Stanton L. Jones, Heather R. Hostler. // *Theory and Psychology* – 2002.

22. *Suvivuo P.* “Can There Be Such a Delightful Feeling as This?” Variations of Sexual Scripts in Finnish Girls’ Narratives / Pia Suvivuo, Kerttu Tossavainen, Osmo Kontula // *Journal of Adolescent Research.* – 2010. – 25(5) – PP. 669 – 676.

23. *Whittier D. K.* The Fuzzy Matrix of 'My Type' in Intrapsychic Sexual Scripting. / Whittier David Knapp; Simon, William // *Sexualities.* – 2001.

24. *Wiederman M.* The gendered nature of sexual scripts. // *Family Journal.* – 2005. – #13 (4). PP. 496–502.

Глава 4:

1. Сидорова Н.В., Доценко Ю.В. Про підвищення графічної підготовки студентів – архітекторів. Матеріали XXII міжнародної науково-практичної конференції «Управління якістю підготовки фахівців» Ч. 2.–Одеса: ОДАБА, 2017. – С. 57.

2. Сидорова Н.В. Про вдосконалення графічної підготовки студентів з інженерної графіки. Международное периодическое научное издание Научные труды SWorld. – Вып. 46. Том 1. – Иваново: Научный мир, 2017. – С. 11-14.

3. Сидорова Н.В., Думанська В.В., Доценко Ю.В. Методи підвищення ефективності та якості викладання нарисної геометрії. Науково-практичний журнал Наука і освіта. Педагогіка № 6, 2017. – С. 161-167.

4. Сидорова Н.В. Шрифт як складовий елемент професійного розвитку студентів архітектурних спеціальностей. International periodic scientific journal "Modern scientific researches" Issue №3 Vol.1. Published by Yolnat PE, Minsk,



Belarus, 2018. – P. 82-85.

Глава 5:

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 471 с.
2. Артюхова О. В. Культурологічний підхід до естетичного виховання студентів нефілологічних спеціальностей / О. В. Артюхова // Збірка наукових праць. Педагогічні науки. – Х., 2008. – Випуск L, частина 2 – С. 47–50.
3. Бургун І.В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику /І.В. Бургун// <http://www.nbu.gov.ua>.
4. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
5. Вірченко П. А. Роль і місце системи освіти у загальнонаціональній інфраструктурі // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2008. № 824. С. 80–85
6. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
8. Ільнацька Л. В. Естетично-виховна роль мистецтва у формуванні творчої особистості за Гербертом Рідом [Електронний ресурс] / Л. В. Ільнацька. – Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4125>
9. Исаев Е. И. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48-57.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
11. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец.13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.Ф.Орлов В.Ф. – К., 2004.– 20 с.
12. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ : Шкільний світ, 1998. 176 с.
13. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. А. Райсвих. – Челябинск, 2009. – 229 с.



14. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

15. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

16. Чернишов О. Впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу [Електронний ресурс] / О. Чернишов, Л. Чернікова. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1007/>

Глава 6:

1. Антология педагогической мысли России XVIII века. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.

2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.

3. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – №10. – С.116.

4. . Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: учеб.пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2004.

Глава 7:

1. Никифоров Г. С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика. СПб: Изд-во Речь, 2010. 816 с.

2. Дмитриева Д.Д. Теоретические аспекты формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов-медиков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 5-2. – С.318-320.

3. Заболотная С.Г. Особенности лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5-1. – С. 8-12.

4. Смирнова С.В. Актуальные вопросы адаптации и психологического сопровождения обучения студентов высших медицинских учебных заведений // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – № 3. – С. 128-133.

5. Сорокман Т.В. Профессиональная самоидентификация студентов-медиков по специальности «Педиатрия» // Современная педагогика. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5245> (дата обращения: 10.06.2018).

6. Козубцов И.Н. «Проектирование педагогической технологии взаимного обучения в научной школе «развитие методологической культуры молодого ученого» // Международный журнал экспериментального образования. – 2018.



– № 3. – С. 11-16.

7. Гусейнова З.К., Тауешева З.Б., Мандыбаева М.К. «Особенности инновационных методов обучения у врачей интернов-терапевтов 6 курса специальности «общая медицина» // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4. – С. 25-31.

Глава 8:

1. Адамбеков К.І. Оптимізація тренувальних занять при підготовці юних футболістів в умовах загальноосвітніх шкіл // К.І. Адамбеков - М., 1980. - 17с.

2. Алабін В.Г. Комплексний контроль у спорті. // Теорія і практика фізичної культури / В.Г. Алабін // 1995, № 3. - С.43-46.

3. Алешков І., Індивідуальна підготовка-проблема. // К. Джанузаков, І. Алешков // Футбол-Хокей: - 1984, № 32. - С.12-13.

4. Амалін М.Е., Методика оцінки змагальної діяльності в спортивних іграх. // Теорія й практика фізичної підготовки, підруч. [для студ. Вищ. Навч. Закл.] О.С. Шилов, М.Е. Амалін - 1980, № 9. - С.19-20.

5. Андреев С.Н. Футбол - твоя гра./ С.Н.Андреев - М.: Освіта, 1988. - 144с.

6. Вижгин В.А. Дослідження ефективності методики навчання дітей 11-12 років техніці футболу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. - М., 2002. - 18с.

7. Голомазов С. Футбол: тренування точності юних спортсменів // С. Голомазов, Б. Чирва - М., 1994. - 81с.

8. Золотарьов А. П. Деякі особливості змагальної діяльності юних футболістів 9-17років. // Методика вдосконалювання й контролю координаційних здатностей юних футболістів в умовах швидкісних пересувань: Учбово-методичний посібник // А. П. Золотарьов - Червонодарунок, 1991. - С.12-16.

9. Золотарьов А. П.. Структура основних компонентів змагальної діяльності юних футболістів: Учбово методичний посібник. /Під ред. Н. Д. Васильєва, А. І. Шамардін - Волгоград: ВГІФК, 1993. - 33с.

10. Зонін Г.С. Дослідження фізичної, технічної підготовленості й їхнє вдосконалювання у футболістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. - Л., 2004. - 21с.

11. Костюкевич В. М. Управление тренировочным процессом футболистов в годичном цикле подготовки : монография / В. М. Костюкевич. — Винница : Планер, 2006. — 683 с.

12. Клесов И.А. Индивидуализация технико-тактической подготовки футболистов на этапе углубленной специализации с учётом особенностей

личности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.. – М., 1991. – 24с.

13. Петухов А.В. Методика формирования индивидуальной технико-



тактичної підготовки юних футболістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук – М., 1990. – 22с.

Глава 9:

1. Боголюбов В. М. Физиотерапия и курортология / В. М. Боголюбов. – М. : Медицина, 2009. – 312 с.
2. Джалилов А. П. Ранняя диагностика и лечение врожденного вывиха бедра / А. П. Джалилов, Х. А. Расулов. – Ташкент : 2005. – 86 с.
3. Дяченко Ю. Л. Аналіз розповсюдженості клініко-морфологічних ознак диспластичних змін у дітей 4-7 років / Ю. Л. Дяченко // Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 6. – С. 33-37.
4. Ерекешов А. Е. Врожденный вывих бедра у детей. Монография / А. Е. Ерекешов, А. А. Разумов. – Астана, 2004. – 183 с.
5. Калиниченко І. О. Динаміка показників стану здоров'я дітей (регіональний аспект) / І. О. Калиниченко // Україна. Здоров'я нації. – 2009. - № 3 (11). – С. 47 – 55.
6. Куценко Я. Б. Врожденная дисплазия тазобедренного сустава. Врожденные подвывихи и вывих бедра / Я. Б. Куценко, Э. А. Рулла, В. В. Мельник. – К. : Здоров'я, 1992. – 184 с.
7. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник / В. М. Мухін. – 3-тє вид., перероб. та доп., К. : Олімпійська література, 2009. – 448 с.
8. Пшенична Е. Вроджена дисплазія кульшових суглобів / Е. Пшенична // Вроджені вади розвитку : Книга для лікарів. – Луцьк, 2002. – С.43-49.
9. Руденко А. М. Організація реабілітаційно-оздоровчої роботи серед дітей з дефектами нижніх кінцівок в умовах СДНЗ / А. М. Руденко, О. М. Звіряка, О. О. Беспалова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Наук. журнал – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (36). – С. 92 - 98.
10. Руденко А. М. Застосування засобів фізичної реабілітації для дітей дошкільного віку із наслідками дисплазії кульшових суглобів / А. М. Руденко, О. М. Звіряка // Матеріали заочної конференції до 15-ти річчя кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – С. 48-51.
11. Руденко А. М. Лікувальна фізична культура у системі фізичної реабілітації дітей 4 - 6 років із наслідками дисплазії кульшових суглобів // А. М. Руденко, О. М. Звіряка // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 18: у 4-х т. – Л.: ЛДУФК, 2015. – Т. 3., С 146 – 149.
12. Руденко А. М. Аналіз причинно-наслідкових зв'язків дисплазії кульшових суглобів у дітей дошкільного віку / А. М. Руденко, О. М. Звіряка // Слобожанський науково-спортивний вісник : [наук. – теорет. журн.]. – Харків :



ХДАФК, 2015. - № 6 (50). – С. 155 – 159.

13. Руденко А. Н. Скрининговий аналіз ендогенних і екзогенних причин розвитку дисплазії тазобедрених суглобів у дітей / А. Н. Руденко, А. Н. Звиряка // Оздоровительная физическая культура молодежи : актуальные проблемы и перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. : Е. С. Ванда. Минск : БГМУ, 2018. Ч. 1 – С. 282-285.

14. Травматологія та ортопедія : підручник для студ. вищих мед. навч. закладів / за ред. Г. Г. Голки, О. А. Бур'янова, В. Г. Климовицького. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 400 с.

15. Реєстр медико-технологічних документів / Клінічні настанови : [Електронний ресурс] mtd.dec.gov.ua/index.php/uk/klinichni-nastanovy

16. Толбатов А.В. Научное окружение современного человека: Экономика, Менеджмент, Медицина и фармацевтика, Химия, Биология, Сельское хозяйство, География и Геология : монография / [авт.кол. : Львович И.Я., Н.М.Орлов, Преображенский А.П., Толбатов А.В., Чопоров О.Н. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – 175 с.

17. Толбатов А.В. Научное окружение современного человека: Образование и воспитание, Философия, Культура и искусство, Юриспруденция, История, Архитектура и строительство : монография / [авт.кол. : И.Я.Львович, Ю.П.Олексин, А.П.Преображенский, А.В.Толбатов, О.Н.Чопоров и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – 169 с.

Глава 10:

1. Воропаєва Т. С. Теоретико-методологічні засади дослідження консолідації українства у постколоніальну добу // Українознавчий альманах. – 2016. – Вип. 19. – С. 11–15.

2. Гобсон Дж. Империализм. – Л.: Наука, 1927. – 340 с.

3. Люксембург Р. Введение в политическую экономию. – М.: Политиздат, 1960. – 440 с.

4. Попов Г. Г. Национальное экономическое развитие в условиях глобализации: Фридрих Лист vs классическая школа» // TERRA ECONOMICUS : научный журнал. – 2007. – Т. 5. – № 4. – С. 71–85.

5. Пребиш Р. Периферийный капитализм: есть ли ему альтернатива? – М.: Наука, 1992. – 340 с.

6. Семёнов Ю. И. Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). – М.: Современные тетради, 2003. – 240 с.

7. Чемякин Е. Ю. Британское общество и постколониальный дискурс в контексте диалога Запад-Восток // Диалог культур и цивилизаций. Материалы XII Всероссийской научной конференции молодых исследователей. – Тобольск, 2011. – С. 65–67.



8. Bhabha H. The Location of Culture. – London and New York: Routledge, 1994. – 320 p.
9. Boehmer E. Colonial and Postcolonial Theory. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 290 p.
10. Post-colonial Studies Reader / edited by Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, Helen Tiffin. London, 1995. – 526 p.
11. Said E. W. Culture and Imperialism. – L.: Routledge, 1993. – 330 p.
12. Said E. W. Orientalism. – L.: Routledge, 1979. – 368 p.
13. Sanga J. C. Salman Rushdie's Postcolonial Metaphors. – L.: Routledge, 2001. – 63 p.
14. Venn C. Narrating the Postcolonial // Spaces of culture: City, Nation, World. – L.: Longman, 1999. – 36 p.

Глава 11:

1. Шелоник М.И. А.П. Чехов и И.Н. Потапенко (проблемы творческих взаимосвязей): автореф. дис. ... канд. фил.наук. – М.: МГЗПИ, 1990. – 30 с.
2. См.: Новикова А.А. А.П. Чехов в контексте русской литературы 80-90-х годов XIX века // Филология и культура. Материалы международного научного форума. Владивосток, 19–20 октября 2004 г. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. – С. 269–275; Новикова А.А. Литературные критики XX века о творчестве И.Н. Потапенко. Современный взгляд // Вестник Поморского университета. № 9, 2009. – С. 173–177; Новикова А.А. М. Меньшиков о литературе и писателях 1890-х годов (из наследия критика) // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – М., 2009. № 4. – С. 153-158; Новикова А.А. Творчество И.Н. Потапенко в литературно-критических мнениях и суждениях современников рубежа XIX-XX веков // Вестник Читинского гос. ун-та. – 2010. № 1. – С. 94-99.
3. Горячева М.О. О личности и литературной репутации Чехова в малой прессе конца 1880 – начала 1900-х годов (По материалам газеты «Новости дня») // Чеховиана. Чехов и его окружение. – М.: Наука, 1996. – С. 115-134.
4. См.: Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. Энциклопедический словарь. – СПб: Типо-Литография И.А. Эфрона, 1898. – С. 721; Энциклопедический словарь / под ред. В.Я. Железнова. Издание Тов-ва «Бр. А. и И. Гранат и К*. 1898. – 7-е изд., перераб. Т.33. – С. 139.
5. Потапенко И.Н. Несколько лет с А.П. Чеховым // В кн.: А.П. Чехов в воспоминаниях современников. – М.: Худ. лит., 1986. – 735 с.
6. Немирович-Данченко Вл.И. Чехов // В кн.: А.П. Чехов в воспоминаниях современников. – М.: Худ. лит., 1986. – 735 с.
7. Меньшиков М.О. Старые и молодые таланты // Книжки «Недели». – СПб., 1894. № 5. – С. 139-155.
8. См. коммент.: Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем. Письма



в 12-ти томах. Т. 2. – М.: Наука, 1975.

9. Потапенко И.Н. «До и после». Позже повесть будет включена автором в первый сборник «Счастье поневоле». Повести и рассказы. Т. 1, 1903. Далее в круглых скобках указаны страницы текста по этому изданию.

10. Букчин С.В. Чехов и Потапенко // Сборник научных трудов «Чеховские чтения в Ялте. Чехов и русская литература». – Москва, 1978. – 167 с.



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
МОНОГРАФИЯ

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОИЗВОДСТВО И
ТРАНСПОРТ:**

Юриспруденция
Образование и воспитание
Физическое воспитание и спорт
Философия
Литература и лингвистика

Авторы:

Воропаева Т.С. (10), Гупаловська В.А. (3), Давыденко О.Н. (7), Доценко Ю.В. (4),
Думанская В.В. (4), Зайцева С.Е. (1), Звіряка О.М. (9), Касьян А.В. (8),
Ларін Д.І. (3), Мироник Е.В. (7), Мороз М.А. (5), Новикова А.А. (11),
Руденко А.М. (9), Сидорова Н.В. (4), Хазратова Ф.В. (6),
Цись Д.І. (8)

Научные достижения Авторы монографии были также рассмотрены и
рекомендованы для издания на международном научном Симпозиуме
«Инновационная наука, образование, производство и транспорт»
(30-31 октября 2018 г.)

Монография включена в
РИНЦ SCIENCE INDEX
INDEX COPERNICUS

При научной поддержке:
Институт морехозяйства и предпринимательства

Формат 60x84/16. Усл печ.лист. 9,9
Тираж 500 экз. Зак. №simp-ua11.
Подписано в печать: 26.11.2018

Издано:
КУПРИЕНКО СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
А/Я 38, Одесса, 65001
e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education

Свидетельство субъекта издательского дела ДК-4298
*Издатель не несет ответственности за достоверность
информации и научные результаты, представленные в монографии*

Отпечатано с готового оригинал-макета ФЛП Москвин А.А./ Цифровой типографии “Сору-Арт”
г. Запорожье, пр. Ленина 109

ISBN 978-6-177414-52-9

