

Загальним для всіх цих поглядів є те, що прихильність – це психологічний стан, який: характеризує взаємозв'язок співробітників і організації (1); пов'язано з рішенням з приводу того, продовжувати або не продовжувати членство в організації (2).

На даний момент настановчий підхід до прихильності є більш розробленим, а методики, вживані в рамках даного підходу, – більш обґрунтованими і перевіреними. У різних моделях цього підходу прихильність досліджувалася як одновимірний [23], тривимірний [22] і навіть п'ятивимірний конструкт [5].

Висновки. Ми пропонуємо розглядати організаційну прихильність як ставлення працівника до організації, соціально-психологічну установку, що характеризує зв'язок працівника з організацією і визначає його силу. Організаційна прихильність як соціально-психологічна установка включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, причому останній представлений в інтенційній формі, тобто у формі наміру діяти певним чином. До емоційної складової відносяться відчуття і емоції, що переживаються людиною по відношенню до організації. До когнітивної складової відноситься розділення і ухвалення організаційних цінностей, цілей, норм, правив, процедур, рішень тощо. До поведінкової (інтенціональної) складової відноситься готовність докласти зусиль на користь організації.

Разом з тим доводиться констатувати, що в даній галузі досліджень стала методологічна традиція поки не склалася, велика кількість феноменологічних описів і вирішень проблеми механізмів розвитку організаційної прихильності на практиці вказує на існування змінних, що не позначені науковою рефлексією, чекають свого виявлення, наукової систематизації і аналізу. Питання про психологічні структури, які визначають розвиток організаційної прихильності, залишається предметом наукових дискусій.

1. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. Учебник для вузов / Л. Джуэлл. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с. 2. Доминьяк В.И. Лояльность. Официальный сайт <http://www.dominiak.ru>. 3. Доминьяк В. И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организаций / В. И. Доминьяк // Теория и практика становления и развития школы безопасности (научные, учебные, методические и организационные аспекты). Сборник тезисов докладов всероссийской научно-практической

конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 31-32. 4. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. ... канд. психол. наук / В. И. Доминьяк. – СПб., 2006. 5. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: основные подходы / В. И. Доминьяк // Менеджер по персоналу. – 2006. – № 4. – С. 34-40. 6. Доценко Е. В. Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики / Е. В. Доценко // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции "Психология бизнеса: управление персоналом в государственных организациях и коммерческих структурах". Ч. 2. – СПб.: ГП "ИМАТОН", 2001. 7. Магура М. И. Современные персонал-технологии. Глава 9. Организационная приверженность / М. И. Магура, М. Б. Курбатова // Управление персоналом. – 2001. – № 6. – С. 45-50. 8. Магура М. И. Приверженность работников своей организации: автореф. дис. ... / М. И. Магура. – Москва, 1999. 9. Магура М. И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации – решающее конкурентное преимущество / М. И. Магура // Управление персоналом. – 1998. – № 11. – С. 20-27. 10. Магура М. И. Оценка работы персонала / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. – М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интеллект". 11. Моргунов Е. Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение / Е. Б. Моргунов. – М.: Бизнес-школа "Интел-Синтез", 2000. – 264 с. 12. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Изд-во "Речь", 2000. – 298 с. 13. Пригожин А. И. Современная социология организации / А. И. Пригожин. – М.: Интерпракс, 1995. 14. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании: Учебное пособие / Т. О. Соломанидина. – М.: ИНФРА-М, 2007. 15. Хміль Ф. І. Менеджмент: Підручник / Ф. І. Хміль. – К.: Вища школа, 1995. – 351 с. 16. Чистякова Т. Н. О лояльности, организационных конфликтах и развитии организации (заметки на полях исследования) / Т. Н. Чистякова, Н. В. Моисеенко. – Новая перспектива. – 2000. <http://www.rekruting.ru/pochitat.html?339> (февраль 2006). 17. Чумарин И. Г. Люди и организации: деструктивное противодействие / И. Г. Чумарин // Люди и организации. Сборник тезисов III Всероссийской конференции. – СПб.: ЗАО "ИМАТОН-М", 2000. – С. 63-64. 18. Adler R. Organisational commitment, employees and performance / R. Adler, D. Corson // Chartered Accountants Journal of New Zealand. – 2003. – Vol. 82, N 3. – P. 31-33. 19. Allen N. J. Construct Validation in Organizational Behavior Research: The Case of Organizational Commitment / N. J. Allen, J. P. Meyer // Problems and Solutions in human assessment. – Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2000. 20. Aranya N. An empirical study of theories of organizational and occupational commitment / N. Aranya, D. Jacobson // Journal of Social Psychology. – 1975. – Vol. 97. – P. 15-22. 21. Kanungo R. N. Work Alienation / R. N. Kanungo. – New York: Praeger, 1982. – P. 33-41. 22. Neuman G. A. The Relationship between Work-Team Personality Composition and the Job Performance of Team / G. A. Neuman, S. H. Wagner, N. D. Christiansen // Group and Organization Management. An International Journal. – 1999. – Vol. 24. – № 1 (March). – Pp. 28-46. 23. Porter L. W. Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians / L. W. Porter, R. M. Steers, R. T. Mowday, P. V. Boulian // Journal of Applied Psychology. – 1974. – Vol. 59. – Pp. 603-609. 24. Randall D. M. The behavioral expression of organizational commitment / D. M. Randall, D. B. Fedor, C. O. Loughnecker // Journal of Vocational Behavior. – 1990. – Vol. 36.

Надійшла до редколегії

ПЕДАГОГІКА

М. Бастун, канд. психол. наук

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядаються шляхи соціалізації особистості майбутнього педагога з позицій діалогових та культурологічних підходів до освіти.

The article deals with the ways of personality socialization of future teachers from the standpoint of dialogue and cultural approaches to education.

Сучасне суспільство виробило низку засобів соціалізації особистості. Поряд з іншими засобами, притаманними сучасній європейській культурі, такими як сім'я, мистецтво, ЗМІ та ін., дуже важливу роль відіграє освіта. Зрозуміло, що соціалізація учнів у процесі навчання суттєвим чином залежить від того, якою мірою є соціалізована особистість педагога, якими були особливості перебігу цієї соціалізації. Тому питання соціалізації особистості студента – майбутнього педагога має особливе значення в контексті розгляду школи як одного з найважливіших засобів соціалізації, вироблених суспільством.

Соціалізація являє собою процес засвоєння особистістю характеристик свідомості та поведінки, котрі регулюють її взаємодію з суспільством. Йдеться про засво-

єння нею норм і правил поведінки, котрі диктуються суспільством, схвалюються ним [10, с. 471].

Поза сумнівом, соціалізація являє собою одну з важливих сторін прилучення індивіда до культури. На думку Г. О. Балла, культура утворює єдність специфічно людських функцій – соціальної пам'яті та соціально значущої творчості – і засоби їх реалізації [2]. Відповідно включення індивідів у культуру, в єдності зазначених її сторін, є важливою умовою становлення й розвитку їх особистості, що є головним завданням сучасної освіти. Зазначений автор пропонує "розуміти культуру як таку систему складників і якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності й творчості, через різно-

© Бастун М., 2012

манітні зовнішні й внутрішні діалоги, через опредмечування людської сутності у творах та її розпредмечування в особистостях – забезпечує її різнобічну реалізацію й неперервний розвиток... за такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація – як її нормативно-репродуктивний **аспект** [2, с. 125]. Тобто, соціалізація забезпечує реалізацію передусім нормативно-репродуктивного, або ж цивілізаційного аспекту культури.

В той же час нормативні вимоги, що їх висовує суспільство до індивіда, не є сталими. Зі зростанням динамічності сучасного суспільства збільшується також і лабільність цих нормативів, а відтак змінюються вимоги суспільства до соціалізації. Іншими словами, до процесів соціалізації залучається поряд з нормативно-репродуктивним також і креативний компонент.

Соціалізація особистості відбувається в рамках світової та національної культур. Хоча загальнолюдські мотиви вважаються провідними у структурі суспільної свідомості та поведінки, національні культурні особливості часто виявляються у цьому процесі вирішальними. Це зумовлює актуальність розробки культурологічного підходу в дослідженнях, пов'язаних із соціалізацією. Зокрема, як показали роботи дослідників в царині культурології та історії культури (О. Шпенглер, А. Тойнбі, Ю. М. Лотман, М. М. Бахтін, В. С. Біблер та ін.), людська історія і культура являють собою процеси глобальних взаємодій між окремими особистостями, етносами та цивілізаціями, з чого випливає, що процес соціалізації, котрий відповідає вимогам часу, можливий лише на шляху розбудови діалогових відносин людини зі світом та культурою [6].

Діалог культур в освіті та сучасні освітні технології. Зв'язок освіти з культурою, її завдання як суспільного інституту, що створює умови для прилучення молодого покоління до надбань світової культури і творчого засвоєння цих надбань, є предметом розгляду багатьох сучасних вчених – філософів, педагогів, психологів. Як зазначає І. А. Зязюн, школа як національний інститут забезпечує передусім право нації на самостійний культурний розвиток. На його думку, зміст освіти в широкому розумінні складає вітчизняна і світова культура. Школа має передавати учням цілісне знання, яке базується на фундаменті культури і дає особистості відповідальну свободу думки [7, с. 14].

Важливим напрямком розвитку сучасної освіти, спрямованим на реалізацію передусім її культурної складової, є гуманітаризація освітнього процесу. Звісно, цей процес не повинен обмежуватися простим введенням культурознавчих дисциплін до навчальних програм за рахунок дисциплін природничо-математичних. За такого підходу гуманітаризація може обернутися антициєнтизмом (антинауковістю). На думку С. У. Гончаренка, гуманітаризація повинна відбуватися передусім за рахунок виявлення гуманітарного потенціалу дисциплін, з котрих складається програма, в тому числі й природничо-математичних. Цього можливо досягти за рахунок подолання технократизму, котрий може бути притаманним і гуманітарію. Технократичний підхід характеризується приматом засобу над метою, частковою метою над смислом [5]. Ці ознаки зближують згаданий підхід з маніпулятивною стратегією розбудови взаємодії, котрій протистоїть діалогічна стратегія [1; 12].

Г. О. Балл пропонує розглядати гуманітаризацію освіти як складову її гуманізації і бачить її сутність у сприянні самовизначенню особистості у національній та світовій культурі [1, с. 135]. Виявлення гуманітарного потенціалу навчальних дисциплін, про що йшлося вище, можливо за рахунок актуалізації діалогічного типу знання, який сприяє глибшому, не однобічному розумінню об'єктів пізнання.

Одним з психологічно небажаних наслідків сцієнтизації освітнього процесу є відчуженість від особистості знань, якими вона оволодіває у процесі навчання. Найбільшою мірою це стосується дисциплін природничо-наукового та математичного циклу. Проте серед предметів, котрі традиційно відносяться до гуманітарного циклу, також є такі, що відрізняються високим рівнем абстракції, і їхнє вивчення викликає не менші психологічні труднощі – наприклад, теоретична граматики, котра входить до курсу підготовки філологів. Вирішення цієї проблеми можливе через здійснення, поряд з зовнішньою гуманітаризацією освітнього процесу, його внутрішньої гуманітаризації, через насичення викладання насамперед профільюючих дисциплін культурним і психологічним змістом [1, с. 152].

Як свідчить міжнародний досвід, іншою провідною тенденцією розвитку освіти, поряд з її гуманізацією, є її технологізація, яка має бути тісно з нею пов'язана. Актуальною проблемою педагогічної науки і практики є сьогодні розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури особистісно-орієнтованих технологій [10, с. 250]. Справді, як зазначає Г. О. Балл, сама ідея гуманізації освіти визначається як орієнтація її цілей, змісту, форм і методів на особистість учня. В принципі, можна говорити про гуманістично орієнтовану освіту як про особистісно орієнтовану [1, с. 134-135].

Одним із завдань, які покликані розв'язати новітні педагогічні технології, є переорієнтація викладачів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Справа в тому, що традиційний педагогічний процес по суті перетворюється на монолог викладача. Така модель ґрунтується на сцієнтизмі, монологізмі й авторитаризмі. Вона вже не відповідає сьогоденним запитам, оскільки сучасна культура – це культура діалогу, в процесі якого формується особистість [13, с. 264].

Таким чином ми бачимо, що поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчої і особистісно орієнтованої освітньої технології і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі. Як зазначає І. А. Зязюн, сутність освітньої технології визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого і молодшого, історичного минулого і сучасної реальності і т. д. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [7, с. 16-18]. Слід згадати, що поліфонізм є, за М. М. Бахтініним, сутнісною ознакою діалогу [3]. Одним з шляхів реалізації цього принципу є створення підручників нового покоління, своєрідних "інтелектуальних самовчителів", текст яких має бути психологічно багаторівневим [7, с. 27]. Окремі рівні цього тексту спрямовуються до різних компонентів (підструктур) особистості учня, створюючи умови для виникнення діалогів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Щодо педагога, то він стає не головною діючою особою на уроці, а режисером діалогу, котрий розгортається між учнем і навчальним матеріалом, з іншими учнями і вчителем [7, с. 56]. По суті, така позиція педагога зближується з позицією Ведучого діалогу у концепції Школи діалогу культур [15].

Таким чином, створення діалогічно та культурологічно спрямованих особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запиту, котрі ставить сучасність перед системою освіти.

Проблема діалогу як форми буття особистості в культурі стала предметом уваги багатьох дослідників ХХ ст. Ця ідея розвивалась у працях таких мислителів, як М. Бубер, М. М. Бахтін, О. О. Ухтомський, П. А. Флоренський, С. Л. Франк та ін. На основі цих ідей В. С. Біблером та колом його послідовників (С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовський, Л. О. Месеняшина

та ін.) було розроблено і впроваджено концепцію Школи діалогу культур. Розробляючи методологію даного напрямку, В. С. Біблер вказував на надзвичайно важливу роль голосу культур Сходу в поліфонії діалогу культур, застерігаючи, водночас, проти спроб досягнути східні культури з притаманними їм смислами, не спираючись при цьому на володіння відповідними мовами, що знизило б такі спроби до "вражень туриста".

Згідно тези В. С. Біблера, в діалозі культур, в його проекції на шкільну освіту, участь східної культури (точніше, східних культур) як самостійного голосу (голосів) є необхідною. При цьому сам В. С. Біблер обмежився констатацією такого завдання, і фактично голос східних культур у вибудованій ним моделі діалогу культур не зазвучав. Пояснюючи таку свою позицію, він наполягав на тому, що приступити до розв'язання такого питання може лише фахівець, котрий володіє відповідними східними мовами на професійному рівні і може читати тексти даної культури мовою оригіналу. Лише тоді можна відповідально підійти до питання презентації учням культури як учасника діалогу культур (складання пакетів текстів, вибір (віднайдення) творів, котрі можуть розглядатися як "осереддя" культури та інші педагогічні засоби, розроблені в рамках ШДК) [14].

Внаслідок цього розроблена ним модель діалогу культур має діахронічний лінійний характер. Справді, в якості окремих голосів у діалозі виступають різні етапи (форми) культури, що існували на території Європейського континенту. В узагальненому вигляді, хронологічно ці етапи розташовані так: Передісторія – Античність – Середньовіччя – Новий час. Програма ШДК (розподіл матеріалу по роках навчання) повністю відповідає цій схемі. "Послідовність класів відповідає послідовності сучасного (XX ст.) освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії" [14, с. 19].

Особливу цінність побудованої В. С. Біблером моделі ми вбачаємо у тому, що вона принципово дозволяє вплітати в діалог нові голоси, додавати нові лінії розвитку, переводячи діалог з виключно діахронічного режиму в діахронічно-синхронічний, коли в діалозі беруть участь голоси рознесені не лише в часі, але й у просторі. Це дозволяє говорити про перехід від одновимірної моделі діалогу до двовимірної.

Даний запит, сформульований В. С. Біблером на методологічному рівні, з вищезгаданих причин не дістав практичного втілення. Вихідними пунктами досліджень в цьому напрямі могли б стати наступні моменти.

Слід зазначити, що в європейській (і вітчизняній) історичній науці існують дві традиції розгляду історичного матеріалу – "європоцентрична", на концепціях якої базувалося й базується шкільна освіта, та інша, назвемо її "сходоцентричною", яка розвивалася в сходознавчих інститутах і кафедрах і надбання якої здебільшого залишались невідомими для широкої публіки. В рамках першої традиції розвиток історії культури справді виглядає як лінійний магістральний шлях з зупинками "Античність", "Середньовіччя", "Новий час". Тим часом з позицій другої традиції магістральний шлях розвитку культури не є лінійним, а має зигзагоподібну форму і виглядає таким чином: "Стародавній Схід", "Європейська Античність", "Середньовічна арабо-мусульманська культура", "Європейська культура нового часу". Хоча відзначити, що в даному разі я обмежуюсь лише середземноморським історико-культурним ареалом (Європа та Близький Схід). Таке обмеження є досить умовним, але передає динаміку культурно-історичного процесу більш адекватно, ніж лінійна схема. Тобто, культурні центри згаданого ареалу циклічно переміщувались по схемі "Близький Схід – Європа – Близький Схід – Європа", на зразок коливання маятника.

Це означає, передусім, що періоди, коли Європа справді була осереддям світового культурного процесу (або, принаймні, в межах історико-культурного регіону), змінювались періодами, коли вона опинялась на узбіччі цього процесу, ставала "заднім двором". Знову скориставшись метафорою дороги, можна сказати, що в такі моменти магістральний шлях звертає убік, а путівець йшов прямо, пізніше знову зливаючись з магістральним шляхом. Фактично, дотримуючись однолінійної схеми історико-культурного процесу, ми час від часу звертаємо з магістрального шляху на такий путівець, намагаючись ніби зрізати шлях.

Розгортання діалогу культур в свідомості індивіда – один з шляхів прилучення до культури. Діалогічне освоєння культури йде паралельно з монологічним, не виключаючи останнє. Різні культурні голоси існують: а) у колективному досвіді людства (культурна спадщина); б) в індивідуальній психіці (знаряддева спадковість, за В. С. Біблером) [3]. Окремі психічні утворення можуть бути детерміновані культурою, причому як історично культурою, в якій живе індивід, так і історично попередніми та географічно віддаленими культурами. В. С. Біблер говорить про те, що історично попередні форми культури не "знімаються", за Гегелем, наступними, але "ущільнюються" і продовжують існувати, вступаючи в діалог на правах окремих голосів [3]. Те саме, на нашу думку, можна сказати про культурно детерміновані психологічні утворення, серед яких можуть виявитися сліди дуже віддалених культур. Як зазначає С. Д. Максименко, форма особистості являє собою ієрархію, "специфічне об'єднання і функціонування в процесі життєдіяльності особистості різних рівнів її організації" [7, с. 9]. Певні структури особистості, в процесі її розвитку, опускаються "у глибину"; проте структури, що пішли "у глибину", звільнивши місце іншим, не перестають функціонувати, змінюючи лише прояв і якість своєї активності [7, с. 9]. За висловом Г. Олпорта, становлення особистості – це "процес включення більш ранніх стадій у пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв'язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями" [9, с. 180].

Таким чином, при діалозі з іншою (східною) культурою в діалог передусім можуть і мають вступити ті структури особистості, котрі генетично близькі даній культурі, можливо прямо від неї походять. Тому важливо спробувати здійснити діагностику наявності таких структур і відповідно до цього будувати діалог, з тим щоб з максимальною ефективністю використати наявні в особистості передумови для плідного діалогу. Оскільки кожна зі східних культур має різний ступінь історичної близькості до європейської (зокрема української) культури, відповідно згаданий фактор може бути використаний різною мірою. Очевидно, що культури Близького Сходу набагато повніше "представлені" у психічному складі європейця, ніж далекосхідні культури.

Проблема застосування діалогових та культурологічних підходів в освіті є складною і багатоаспектною, проте незаперечним є її зв'язок з психологічними процесами соціалізації особистості у процесі навчання. Як було показано, саме на гранях діалогу культур набувають особливого загострення ті аспекти становлення особистості, котрі безпосередньо пов'язані з процесом її соціалізації.

Таким чином, ми вважаємо, що подальші наукові дослідження в напрямку розробки діалогічно та культурологічно орієнтованих освітніх технологій сприятиме пошуку нових шляхів оптимізації процесу соціалізації особистості майбутнього педагога.

рвна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 134–158. 2. Балл Г. О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти / Г. О. Балл // *Диалог культур у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць* / гол. ред. І. А. Зязюн. – Л.: "Сполюх", 2002. – С. 122–131. 3. Бахтин М. М. *Проблеми поетики Достоевського* / М. М. Бахтин. – М.: Издательство "Художественная литература", 1972. – 471 с. 4. Библер В. С. *На гранях логіки культури: книга вибраних очерків* / В. С. Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с. 5. Гончаренко С. У. *Зміст загальної освіти і її гуманітаризація* / С. У. Гончаренко // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]* / за ред. І. А. Зязюна. – К.: "Віпол", 2000. – С. 81–107. 6. Гура В. В. *Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа гуманізації інформаційних технологій* / В. В. Гура. – Ростов, 1994. – 16 с. 7. Зязюн І. А. *Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти* / І. А. Зязюн // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]* / за ред. І. А. Зязюна. – К.: "Віпол", 2000. – 636 с. – С. 11–57. 8. Крачковский И. Ю. *Очерки по истории русской арабистики* / И. Ю. Крачковский. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 300 с. 9.

Максимеко С. Д. *Особистість: проблема структури (генетичний аспект)* / С. Д. Максименко // *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. – К.: Нора-друк, 2003. – С. 3–14. 10. Мещеряков Б. Г. *Большой психологический словарь* / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2002. – С. 471. 11. Ничкало Н. Г. *Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект* / Н. Г. Ничкало // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]*. – К., 2000. – С. 58–80. 12. Олпорт Г. *Становление личности* / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с. 13. Сисоева С. О. *Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти* / С. О. Сисоева // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]*. – К., 2000. – С. 249–273. 14. *Школа діалога культур. Основи програми* / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – 96 с. 15. *Школа діалога культур. Идеи, опыт, перспективы* / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с. 16. Шостром Э. *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации* / Э. Шостром. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 204 с.

Надійшла до редколегії

О. Кузнєцова, канд. психол. наук, доц.

КОМУНІКАТИВНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИРОДИ ФОРМУВАННЯ ДУМКИ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Стаття розглядає способи формування усномовленнєвої компетенції студентів на неспеціальних факультетах, психологічні механізми мововиробництва на основі володіння лексико-термінологічним апаратом.

Article examines ways of the formation orally-speech competence of non-specialty faculties students, psychological mechanisms of language production based on possession of lexical and terminological apparatus.

Актуальність і постановка проблеми. Тлумачення, як спосіб семантизації, є дієвим лише у випадку дотримання наявності всіх супутніх принципів свідомо-практичного методу навчання. А основні положення цього методу вимагають того, щоб засвоєння іноземної мови здійснювалось на основі теоретичних мовних знань та шляхом розширення мовної практики. Ця практика повинна здійснюватися на основі осмислення і розуміння лексичних особливостей мови, на основі усвідомлення понять, що виражені іноземними словами.

Дане твердження доведено практикою сучасного викладання в умовах експериментального (проектного) впровадження іноземних мов на неспеціальних факультетах; слова іноземної мови закріплюються в пам'яті студентів не теоретично, а практично, тобто в усній та письмовій формах, що має безперекладний та інтуїтивний характер, – тобто відразу після теоретичних пояснень викладач приступає до тренування студентів в слуханні, спілкуванні, письмі іноземною мовою. Лише при цій умові поняття, виражені словами іноземної мови, закріплюються в свідомості студентів не у вигляді лексичних знань, а у вигляді фактичних нервово-психологічних механізмів. Зрозуміло, для того, щоб ці механізми сформувались, необхідно попереднє осмислення чи усвідомлення відповідних дій.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень. Щоб відмінності між теоретичним осмисленням понять та їх практичним утворенням стали більш якими і зрозумілими, можна дану проблему розглядати на прикладі комп'ютерного перекладу. Чому саме цифровий спосіб перекладу в наші дні має такий успіх? Тому що всі помилки, яких припускалися раніше, були враховані, і замість того, щоб в пам'ять комп'ютера вводити лише лінгвістичні знання – лексику двох іноземних мов, – стали вводити мову-посередник.

При перекладі з однієї мови на іншу перекладаються як думки, а ці думки виражаються за допомогою понять, які є неоднакові для різних мов. Автори сучасного цифрового способу перекладу вкладають в програму не лексику двох іноземних мов, а відповідні їй поняття, а також відношення, які існують між ними, і ті судження, які ґрунтуються на цих відношеннях. Іншими словами, в програму вводяться *психологічні* закономірності мислення іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. В процесі навчання іноземних мов на неспеціальних факультетах широко практикується суто лінгвістичний підхід, при якому викладачі прагнуть вкласти в голову студентам лише лексичні знання. При цьому використовуються різноманітні види семантизації іноземних слів. Але, на жаль, на цій основі студенти не зможуть оволодіти практичними знаннями. І перші труднощі, що виникли при комп'ютерному перекладі, стали підтвердженням цього. Як доводить практика, у студентів необхідно намагатися виробляти механізми мислення іноземною мовою. Але для цього треба відмовитися від суто лінгвістичного підходу в методиці викладання іноземної мови і дослухатися до думки психологів.

Безумовно, якийсь окремий спосіб пояснення понять як єдиний спосіб семантизації, незалежно від основного методу навчання, не можна рекомендувати поза загальної методичною системою. Якщо відмовитись від інших прийомів навчання, наприклад, перекладацько-граматичного чи свідомо-співставного, то може склестися абсурдна ситуація, оскільки студенти повинні будуть заучувати формулювання, і під час опитування зможуть відтворити лише їх. Виражені іноземними словами поняття будуть в такому випадку лише усвідомлюватися, замість того, щоб формувалися нервово-психологічні механізми, за допомогою яких здійснюватиметься практичне володіння цими словами. Тому, услід за тлумаченням понять, треба приступити до практичного їх відтворення шляхом мовної практики.

До того ж, проблема психологічних основ засвоєння лексики (галузевої термінології) іноземної мови не вичерпується лише проблемою утворення у свідомості студентів іншомовних понять. Є і ще низка методичних проблем, що чекають психологічного обґрунтування, наприклад, яку кількість слів раціонально вводити за один прийом і як варіювати цю кількість в залежності від віку чи загальної освіти, та як краще їх вводити – окремо чи у фразі і контексті, первинне введення слова повинно бути усним чи письмовим, якою повинна бути кількість повторень тощо. Всі ці питання, власне, вже розглядалися вітчизняними методистами і психологами, але багато чого наразі не визнано уніфікованим (єдиним).

Такими є деякі основні шляхи врахування на практиці психологічної природи формування й формулювання думки у студентів через мову у процесі мовлення.